



Educação pública em luta

*Resistência e contracondutas
às políticas educacionais
em tempo de exceção*

Organização

João Batista do Carmo Silva

Odete da Cruz Mendes



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM LUTA



Universidade Federal do Pará

Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor

Gilmar Pereira da Silva
Vice-Reitor

Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares
Coordenadora

Eraldo Souza do Carmo
Vice-Coodenador

Carlos Benedito Cunha Gaia
Coordenador da Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Avaliação
(CPGA)

João Batista do Carmo Silva
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação

Mário Júnior de Carvalho Arnaud
Coordenação de Extensão

Maria do Socorro Dias Pinheiro
Coordenação de Estágio

Rubervaldo Monteiro Pereira
Coordenação do Polos da Interiorização

Rubens da Costa Ferreira
Diretoria de Ensino e Avaliação Educacional



Faculdade de Educação

Egídio Martins
Diretor

Cezar Luis Seibt
Vice-Diretor

Educação pública em luta

*Resistência e contracondutas às políticas
educacionais em tempo de exceção*

Organização

João Batista do Carmo Silva

Odete da Cruz Mendes



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-
Compartilha Igual 4.0 Internacional.

O conteúdo e as opiniões emitidas nos textos destes artigos é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Comitê Editorial

Benedita Celeste de Moraes Pinto
César Luís Seibt
Doriedson do Socorro Rodrigues
Edir Augusto Dias Pereira
Fabrício de Souza Farias
Gilcilene Dias da Costa
João Batista do Carmo Silva
Jorge Domingues Lopes
Kelli Garboza da Costa

Normalização

Equipe da Biblioteca Setorial de Cameté (BSC-UFGA)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária “Salomão Larêdo” / CUNTINS**

E24e Educação pública em luta : resistência e contracondutas às políticas educacionais em tempo de exceção [recurso eletrônico] / organizado por João Batista do Carmo Silva, Odete da Cruz Mendes. _ Cameté: UFPA/CUNTINS/FAED, 2021.
427 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Inclui bibliografias
ISBN 978-65-88140-06-2

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Brasil. 3. Escolas públicas – Brasil. 4. Gestão educacional. I. Silva, João Batista do Carmo, org. II. Mendes, Odete da Cruz, org. III. Título.

CDD 23. ed. – 379.81

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Faculdade de Educação (FAED/Campus de Cameté-UFGA)
Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, Bairro do Matinha
CEP 68400-000 Cameté-PA, Brasil

Apresentação

Esta obra é resultado dos trabalhos apresentados e dos debates realizados durante o “VII Encontro de Educação: os desafios da contemporaneidade”, promovido pela Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 23 a 26 de fevereiro de 2021.

Trata-se da sétima edição desse evento que tem como objetivo integrar estudantes, profissionais das várias áreas e modalidades da Educação. O evento constituiu-se em importante oportunidade de debates, socialização de resultados de projetos de ensino, pesquisa e extensão, fazendo jus assim à missão da UFPA, na Amazônia, no sentido de partilhar e fortalecer diálogos sobre as experiências didático-científicas, produzindo conhecimentos nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Com a temática: *“Educação Pública em luta: resistências e contra condutas às políticas educacionais em tempo de exceção”*, o encontro foi um convite aos inúmeros sujeitos envolvidos na educação, quer do ponto de vista formal nas diversas instituições de ensino, quer do ponto de vista dos diversos espaços a partir de saberes educativos, a fim de problematizar os desafios relacionados à Educação Básica e Superior, propondo, ao mesmo tempo, alternativas de resistência às políticas que inviabilizam a promoção de uma educação com qualidade social. O encontro contou com a participação de docentes/pesquisadores(as) e estudantes de graduação e pós-graduação do CUNTINS/Cametá (Polos e Núcleos); instituições formadoras diversas e profissionais da educação e da comunidade interessada na temática.

Os trabalhos e os debates estiveram estruturados em torno das seguintes temáticas: Eixo 01: Políticas Educacionais, Financiamento da Educação e Gestão Educacional; Eixo 02: Trabalho, Universidade e Educação profissional; Eixo 03: Educação do Campo e Movimentos Sociais; Eixo 04: Práticas de Ensino, Educação Inclusiva e Tecnologias na Educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino; Eixo 05: Valorização e Formação de Professores, Currículo e Diversidade Cultural na educação Básica; Eixo 06: Práxis, política da educação e saberes sociais.

Agradecemos à participação de todos e todas e convidamos para a leitura e os diálogos sobre as produções apresentadas.

Os/as organizadores/as

Sumário

- 13 *Formação das mulheres na Educação de Jovens e Adultos no município de Cametá/PA: aspectos que desafiam a educação para a inclusão de todas*
Carlos Meireles Portilho
Ivanildo do Socorro Mendes Gomes
- 31 *Interlocuções da literatura sobre ensino de ciências e a temática das relações étnico-raciais*
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
- 51 *O Plano Municipal de Educação em Mocajuba/PA: Análise dos indicadores de criação e funcionamento de sistemas municipais de educação e suas implicações na gestão da educação*
Naiara da silva
Odete Mendes da Cruz
- 63 *Mitologia, cosmovisão iorubana e a implementação da lei nº 11.645/08 tendo por observação o evento “Coisa de preto”, EMEF Otacílio Lino*
Vanuzia Brito de Sousa
Ronaldo Henrique Santana
- 79 *Relação entre currículo e evasão na Educação de Jovens e Adultos*
Andreia Melo e Silva
Jacinira Pinheiro de Barros
- 91 *A produção do conhecimento sobre a política de financiamento do transporte escolar*
Franciely Farias da Cunha
Eraldo Souza do Carmo
- 107 *Desafios do professor do campo no desenvolvimento do ensino remoto emergencial: um estudo da Proposta Pedagógica de Contingência ao covid-19/SEMED e de sua materialidade na Escola Professor João Moraes Bittencourt, na Vila de Juaba/Cametá-PA*
Anderson Neylon de Freitas Caldas

- 129 *O saber/fazer docente e formação de professores no contexto da pandemia*
Ademar Pinheiro Farias Júnior
João Batista do Carmo Silva
- 149 *Produção do conhecimento acerca da temática educação do campo ribeirinho: um estudo sobre o currículo das escolas multisseriadas na Ilha de Marajó, Pará*
Letícia dos Santos Furtado
Eraldo Souza do Carmo
- 163 *O incentivo à formação e o movimento na carreira do magistério no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração – PCCR, de Limoeiro do Ajuru/PA*
Marcela Nunes Tavares
Odete da Cruz Mendes
- 179 *Formação e valorização de professores frente aos desafios contemporâneos: uma reflexão para Educação Infantil e anos iniciais*
Maria do Socorro de Carvalho Ribeiro
- 193 *Crianças e adolescentes em tratamento de câncer: conectando e se reconectando em época de pandemia*
Joelma Fátima Castro
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
- 207 *Repensando o currículo para o ensino de Geografia na Educação Básica a partir da perspectiva da Cidade educadora*
Elany Cristina Barros da Silva
Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Yasmim Rejane Martins de Oliveira
Marcelo Rodrigues dos Reis
- 225 *Um olhar para o fruto Euterpe oleracea Mart (açai) na alimentação escolar*
Michelli Pixuna Lima
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Taize Borges Sousa
- 245 *A valorização dos profissionais da educação: análise da movimentação na carreira dos professores no Pará*
Thalia Barbosa Mendonça
Rubens da Costa Ferreira
Dalva Valente Guimarães Gutierrez

- 259 *Os desafios da BNCC para o professor de língua inglesa: de língua estrangeira a língua franca*
Anderson Pires Bessa
- 279 *Inovações e saberes Experienciais dos Jovens Egressos do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em uma escola pública de Cametá*
Elizabete Sabrini de Cristo Bastos
Egídio Martins
- 301 *Universidades federais (REUNI) no estado do Pará: o papel da EAD para expansão da Educação Superior*
Fábio Siqueira Caldas
- 319 *Silenciamentos e resistências na educação: a importância dos movimentos sociais para a práxis educativa na Educação de Jovens e Adultos*
Ivanildo Mendes Gomes
- 339 *Um estudo sobre os impactos do curso de Pedagogia no desenvolvimento do município Cametá-PA: as contribuições formativas, educativas e socioculturais do curso de Pedagogia/Intensivo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá*
Layse Américo Santos
Leomax Cardoso Machado
- 359 *Educação (in)sensível na Amazônia do século XX: um olhar sobre a estética literária de ficção romanesca*
Leomax Cardoso Machado
- 381 *Experimentações docentes no Ensino remoto emergencial (ERE) – novas emergências, novas rotas e reflexões*
Lucas Rodrigues Lopes
Cátia Veneziano Pitombeira
- 395 *Universidade em tempos de pandemia: a ausência da ambiência acadêmica presencial no ensino de graduação*
Ruth Lisboa Pantoja
João Batista do Carmo Silva
Benilda Miranda Veloso Silva
Madson Jesus Farias
- 409 *Trabalho e adoecimento: o mal-estar docente*
Marcelo Rodrigues dos Reis
Georgete Moura
Elany Cristina Barros da Silva

Educação pública em luta

*Resistência e contracondutas às políticas
educacionais em tempo de exceção*

Formação das mulheres na Educação de Jovens e Adultos no município de Cametá/PA: aspectos que desafiam a educação para a inclusão de todas

Carlos Meireles Portilho¹

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes²

Resumo: A pesquisa intitulada Formação das Mulheres Na Educação de Jovens e Adultos No Município de Cametá/PA: Aspectos que Desafiam a Educação para a Inclusão de Todas. Busca trazer o enfoque sobre os percalços enfrentados pelas alunas matriculadas na Educação Básica, mais especificamente modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas do município de Cametá/PA. *A priori* é feita uma análise referentes ao Plano Municipal de Educação (PME) com vistas a capturar perspectivas e paradigmas vigentes em tal documento em em relação às especificidades da EJA. Por conseguinte é feita uma análise e dados coletados junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e as escolas pesquisadas, os quais tratam do quantitativo nos índices de matrículas e desistências entre outros dados, por fim é analisada uma entrevista junto a uma discente devidamente matriculada na EJA, buscando compreender seus desafios, percauços, projetos e perspectivas no decorrer de sua trajetória escolar. Finalmente depreende-se que há muito a se percorrer para que a EJA possa, de fato, dialogar plenamente com a realidade das educandas matriculadas, o que se evidencia nos altos índices de evasão escolar mostrados nos gráficos.

Palavras-chave: EJA, Mulheres. Inclusão. Formação.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: carlosportilho77@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: igomes@ufpa.br

Introdução

Nos dias atuais tem se observa uma crescente presença feminina em muitos setores da sociedade, tal fato revela-se como consequência de novos rearranjos na conjuntura sócio econômica mundial, a qual demanda alto nível de produtividade de maneira que já se torna insustentável para as famílias conseguirem manter seu sustento através de um único provedor, tral processo, aliado às conquistas relacionadas aos movimentos sociais em prol do empoderamento feminino, têm contribuído para estas transformações, assim sendo, diante das demandas da sociedade capitalista, tem se observado uma crescente demanda por mais escolaridade por parte des mulheres, as quais, por não terem tido a oportunidade de dar continuidade aos estudos em indade tenra, optaram por ingressar na Educação de Jovens e Adultos, com vistas a obter melhores condições no mercado de trabalho. A presente pesquisa busca evidenciar, deste modo, a realidade escolar e os desafios com os quais estas alunas têm se defrontado, seus projetos, perspectivas e objetivos junto à EJA.

Deste modo, buscou-se operacionalizar estes objetivos através de:

a) Um levantamento bibliográfico de vários autores cuja área e resultados de pesquisa condiziam com os subsídios necessários para que se pudesse obter uma análise mais apurada em relação ao *estado da arte* das reflexões sobre a temática proposta;

b) Visitas a órgãos públicos para a coleta de dados referentes ao escopo da pesquisa, mais especificamente a Secretaria Municipal de Educação de Cametá/PA (SEMED); os dados investigados diziam respeito ao histórico de matrículas de alunas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante período do último decênio (2009 – 2019);

c) Análise apurada de documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelas escolas onde, posteriormente, foram realizadas as coletas de dados na segunda fase da pesquisa;

d) Visita às escolas lócus da pesquisa para a apresentação do projeto e coleta de dados relativos às turmas de EJA que lá estão

matriculadas e turmas passadas referentes ao último decênio, juntamente com documentos concernentes às diretrizes do currículo da EJA, lá existentes;

e) Busca pelas educandas, para a realização de entrevistas objetivando coletar informações referentes à sua realidade na Educação de Jovens e Adultos, seus percalços, objetivos, desafios e projetos de vida subsequentes à sua formação escolar.

Realizou-se o levantamento dos autores que abordam a temática proposta, identificando-se nesta análise quais conceitos teóricos poderiam ser instrumentalizados para a formulação e embasamento das análises posteriores. Foi feita a coleta de documentos tanto na Secretaria Municipal de Educação de Cametá/PA quanto nas três escolas lócus da pesquisa, o perfil de documentos a serem coletados baseava-se no pressuposto de que estes deveriam ser pertinentes à estrutura curricular pertencente à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertencentes às já referidas escolas.

As análises permitiram-nos constatar uma crescente demanda por parte dos discentes matriculados tanto na área urbana quanto rural, entretanto tais matrículas contrastam-se com os altos índices de evasão escolar encontrados principalmente nas escolas localizadas na área urbana do município.

Complementação teórica

Para embasamento da análise dos dados coletados em campo foi lançado mão de estudos referentes às relações de gênero na sociedade contemporânea com contribuições Safiotti (2001) a qual busca compreender os mecanismos hierarquizantes que compõem as relações de poder presentes na sociedade atual, fundamentados em resquícios de uma herança patriarcal, os quais legitimam as desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres.

Foram revisadas, também contribuições de Haddad e Di Pierro (2015) e também Gadotti e Romão (2011) no sentido de compreender as diretrizes das políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos juntamente com as concepções que estão por trás dos discursos dominantes e quais as perspectivas para o futuro da EJA nos contextos nacional e internacional.

Contou-se também com as contribuições de Gomes (2012), que discorre sobre os embates de perspectivas que nortearam as matizes conceituais e pedagógicas presentes nos documentos elaborados durante as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) realizadas nos últimos anos.

Em relação aos motivos e aspirações das mulheres que buscam a EJA para ascenderem sócio economicamente, juntamente como dados estatísticos demonstrando o crescimento do público feminino no ambiente escolar e no mercado de trabalho, conta-se com as contribuições de Palácios, Reis e Gonçalves(2017).

Análise do plano municipal de educação (PME)

Buscando compreender um pouco mais a respeito de que políticas públicas que estão sendo atualmente destinadas ao segmento da Educação de Jovens e Adultos, realizamos uma análise criteriosa do Plano Municipal de Educação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED). O objetivo dessa análise foi construir uma visão crítica a respeito das tendências e concepções de educação e cidadania presentes em tal documento bem como quais políticas estão sendo destinadas ao público feminino e suas especificidades. A base teórica adotada para a realização da análise do documento é a teoria do discurso de linha francesa de Michel Penchéux, uma vez que esta elege o discurso como campo de estudo.

O estudo forneceu-nos subsidio para constatar que a política destinada à inclusão de alunas na modalidade Educação de Jovens e Adultos ainda é muito insipiente no PME, uma vez que este contempla o público alvo da EJA com perspectivas de caráter generalista – o que foi constatado durante a análise do documento – que não buscam dialogar com as diversas matizes culturais que estão presentes nas turmas que se matriculam na referida modalidade. Como pode-se perceber na redação da *meta 5* do referido Plano:

Garantir a educação de jovens e adultos dos ensinos Fundamental e Médio assim como sua permanência, levando-se em consideração suas especificidades quanto à horários e currículos. No que se refere à qualificação pro-

fissional, buscar parcerias com instituições oficiais que visem a formação profissional. (CAMETÁ, p. 14, 2015).

E assim sendo, para o documento, entre as “poucas” especificidades das turmas de EJA reconhecidas estão a escolarização tardia, o enfoque na perspectiva de qualificação para o mercado de trabalho, necessidade de certificação e aquisição das competências básicas de domínio da escrita, leitura e cálculo, que apesar de, segundo o discurso documental, serem acompanhados de uma perspectiva “politizada e emancipadora”, tais parâmetros não são levados em consideração nas propostas de avaliação presentes nas ações estratégicas. Em relação ao processo avaliativo, a *ação estratégica 5.21* estabelece:

Implantar programas de avaliação de desempenho anual dos alunos da 1^a, 2^a, 3^a e 4^a etapa (sic), quanto ao aproveitamento da leitura, escrita e do cálculo, com o intuito de subsidiar as políticas públicas educacionais no município de Cametá e Estado do Pará. (CAMETÁ, 2015, p. 15).

A avaliação concernente à aprendizagem dos componentes curriculares formais pelo educando é de inestimável importância, uma vez que através dela que se poderá diagnosticar quais as dificuldades que este enfrenta durante seu percurso escolar, ademais é através dela que concepções e práticas teórico metodológicas poderão ser validadas e – se for o caso – re-significadas.

De qualquer modo, todo ato pedagógico – e isso inclui processos avaliativos - não deve perder seu âmbito político dando ênfase somente às condições objetivas formais da aprendizagem. A esse respeito Gadotti (2011, p. 81) discorre:

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentabilidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas

uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas.

É importante salientar que embora a *ação estratégica 5.5* (já citada) fale sobre a promoção de uma “educação politizada e libertadora”, este aspecto não é levado em conta na aplicação de parâmetros para a abordagem avaliativa tanto dos processos teórico metodológicos quanto das “competências” adquiridas pelos(as) alunos(as), algo um tanto contraditório.

Deste modo, faz-se necessária uma abordagem avaliativa cujos parâmetros ultrapassem critérios meramente conteudistas e vise abarcar aspectos subjetivos e praxiológicos de cada educando(a). E, em se tratando do “desempenho” do próprio currículo escolar, a avaliação deve pautar a eficácia das políticas de inclusão adotadas para com os diversos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: diálogo com sua realidade extraescolar, de âmbito psicológico, familiar, profissional, entre outros. Assegurando assim que a inclusão de grupos mais vulneráveis sócio economicamente, como no caso o público feminino, seja de fato assegurada.

Visitas à secretaria de educação e às escolas

Foi realizada *a priori* uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED), cujo objetivo foi conseguir a relação das escolas localizadas na área urbana e regiões distritais adjacentes à cidade de Cametá buscando saber quais ofertavam a Educação na modalidade para Jovens e Adultos (EJA).

A visita também buscou apreender dados referentes aos índices de matrículas na EJA de todas as escolas registradas no sistema, pertencentes ao perímetro urbano e às regiões distritais do município de Cametá. De posse desses dados foram elaborados critérios nos quais a amostragem a ser selecionada pudesse ser mais representativa possível de cada território.

Foram escolhidas 3 (três) escolas para servirem de amostragem à nossa investigação, na seleção destas, foi seguido o seguinte

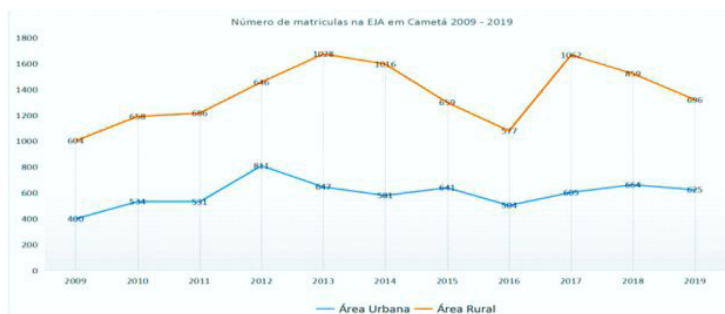
critério: uma escola localizada na área central da região urbana do município de Cametá – representando esta área com suas especificidades; outra escola localizada em uma região mais periférica da área urbana do município – também com papel representativo de tal área juntamente com suas especificidades; e, por último uma instituição escolar localizada na região das ilhas, também desenvolvendo papel representativo em relação às políticas e especificidades das escolas interioranas do município.

O objetivo de tais visitas foi de apresentar o projeto de pesquisa ao corpo administrativo de cada instituição e confirmar sua colaboração para com este. As visitas também possibilitaram a coleta de dados iniciais referentes aos diários de classe das turmas matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos e alguns documentos referentes à orientação curricular destinada a tal modalidade. Os quais serviram de base para as análises a seguir.

Comparação de índices referentes à EJA

Constatou-se, através da comparação entre os dados fornecidos pelas instituições escolares e os fornecidos pela Secretaria de Educação, um contra censo: enquanto as matrículas das escolas cresciam, como mostra o Gráfico 1, demonstrando uma crescente demanda por mais oferta de vagas, os índices de escolas nas regiões tocantinas urbanas e adjacentes ao município de Cametá a ofertarem a modalidade EJA caiu 17,3%, a maioria delas na área rural, no último triênio (SEMED, 2019).

Gráfico 1: Número de matrículas na EJA entre 2009-2019 (áreas rural e urbana)



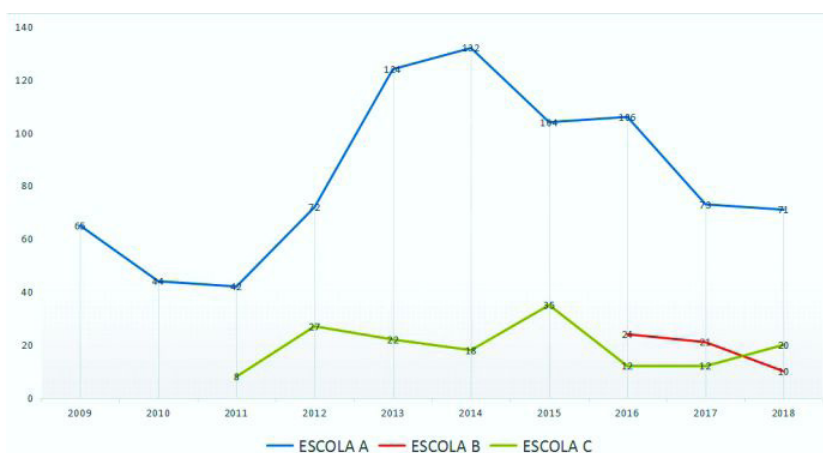
Como se pode observar no gráfico, as matrículas realizadas na modalidade EJA, concentradas nas áreas rurais, mantiveram um crescimento significativo entre 2009 e 2013, período a partir do qual observa-se grandes instabilidades na continuidade da oferta das matrículas. Em relação à área urbana, o número de matrículas evoluiu modestamente, porém manteve uma linearidade maior.

Tal movimento é resultante das diretrizes assumidas pelas políticas públicas direcionadas à educação, mais propriamente à EJA em cada gestão municipal. De acordo com Gadotti (2011) a EJA está posicionada em um lugar de contradições e embates, ora servindo como mecanismo de legitimação do poder de grupos e perspectivas dominantes, ora recebendo uma conotação mais emancipatória, voltada para a participação das demais camadas sociais, esta, resultando de iniciativas de movimentos sociais.

Matrículas de Mulheres

Trazendo para a discussão os dados fornecidos pelas escolas visitadas, pode-se afirmar que a descontinuidade também predomina no que diz respeito à permanência dos estudantes área central urbana principalmente em se tratando de estudantes do sexo feminino, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2: Evolução da matrículas de mulheres nas escolas A, B e C entre 2009 e 2018



Como se pode observar, o período de vigência da oferta de turmas na modalidade EJA varia de uma escola para outra, sendo a *escola A* (localizada no centro da área urbana do município) aquela com maior período de oferta em tal modalidade – com mais de dez anos de oferta –; e a *escola B* sendo (da periferia urbana) a que possui a menos tempo tal oferta – a apenas 3 anos. A *escola C*, localizada na região das ilhas fica em uma posição intermediária, com oito anos de funcionamento da EJA.

Conforme mostra o gráfico, de 2009 a 2014 houve um crescimento de 103 % nos índices de matrículas de mulheres em turmas da modalidade EJA, ofertadas pela *escola A*, porém a partir daí as matrículas sofrem uma considerável queda de 53,8% entre 2014 e 2018.

Tal instabilidade de matrículas e permanência das alunas, por muitas vezes está relacionada com sua rotina diária, por muitas vezes subdividida entre trabalho, estudo e suprimento e manutenção de seus familiares. A posição social na qual se encontra está relacionada com as exigências que a sociedade lhe impõe.

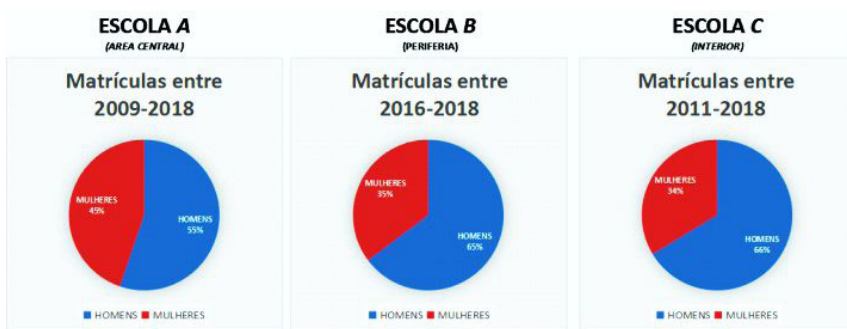
Para Palácios *et al.* (2017, p. 107) “A mulher na atualidade é vista como um modelo de múltiplas funções, se antes lutavam para se libertarem das amarras do sistema social patriarcal, hoje elas se encontram aprisionadas ao mercado de trabalho, profissão e família.” E, na visão de Moraes (2012) a inserção feminina do mercado de trabalho se deu de maneira histórica, num momento em que a conjuntura econômica da sociedade já não permitiu ao homem ser o único provedor da casa, fato que contribuiu significativamente para a ascensão feminina no mercado de trabalho.

Direcionando nosso foco para o percentual de matrículas femininas em cada escola, é possível constatar que a *escola A* registrou, em relação às outras duas, os mais elevados, índices de matrículas de mulheres nos últimos dez anos, cerca de 45% do total de matrículas (ver Gráfico 3).

Em contrapartida, a *escola A* (área central urbana) também apresenta os mais elevados índices de evasão na EJA, por parte do público feminino, fato comprovado nas altas taxas de desistências também registradas no mesmo período. Nesta, quase a meta-

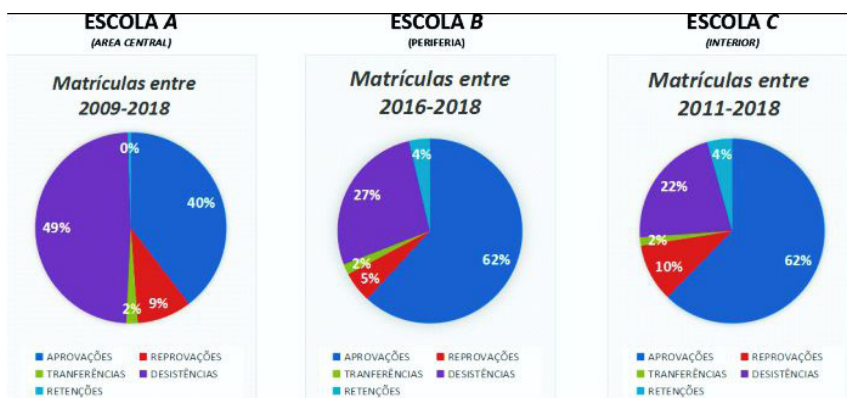
de das matriculadas não terminaram seus estudos (ver Gráfico 4), enquanto as outras duas escolas (*B* e *C*) embora possuam menores índices de matrículas (35% e 34%, respectivamente), apresentam maior continuidade em seus níveis de permanência (Idem).

Gráfico 3: Distribuição de matrículas por sexo.



Fonte: Pesquisa de Campo

Gráfico 4: Aprovações, reprovações, transferências, evasões e retenções de alunas da EJA.



Fonte: Pesquisa de Campo

Tal fato, segundo Palácios et al (2017) associa-se com a conjuntura familiar contemporânea a qual muitas vezes já não permite ao homem ser o único provedor de recursos financeiros à família, tendo que ser auxiliado pela esposa, a qual terá que dividir seu

tempo entre o trabalho, as tarefas domésticas e os estudos.

Deste modo tal intensificação e estreitamento de obrigações demandadas a estas mulheres causa um esgotamento físico e mental, o qual interfere diretamente em seu rendimento escolar, e este sendo baixo, abala-lhes a motivação para o prosseguimento dos estudos, o que consequentemente constitui-se em um fator que contribui para a evasão.

Para Gadotti (2011) neste contexto, o papel do educador assume elevada importância, no entanto, não devemos a ele atribuir todo o “encargo” de assegurar a permanência destas educandas, uma vez que tal situação envolve uma gama de fatores que extrapolam o âmbito didático-pedagógico, mas faz-se necessária uma dialogicidade do currículo escolar vivenciado em sala com a realidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Entrevistas

Como fase final do processo de pesquisa, buscou-se a obtenção de depoimentos de 18 educandas das escolas em questão, divididas proporcionalmente entre as instituições (seis alunas de cada escola), entretanto tal objetivo não pôde ser concretizado devido às paralizações ocasionadas pela excepcionalidade sanitária global consequente da pandemia de corona vírus.

Apesar das limitações causadas pelo cenário já exposto, foi obtida uma entrevista com uma educanda de EJA, esta, pertencente à escola localizada na região periférica da área urbana do município de Cametá. A qual será analisada a seguir.

Estudos e família

Ao ser perguntada sobre o relacionamento com sua família e seus estudos, *Laura* (Nome fictício) diz receber apoio por grande parte de seus familiares em relação à continuidade de seus estudos. Sendo nascida no município de Oeiras do Pará, parou seus estudos aos dezessete anos, segundo ela, devido a uma gravidez não planejada. A partir de então, mudou-se para Cametá, onde reside atualmente, em casa de família.

Eu trabalho aqui com ela [a patroa], eu moro aqui com ela. Trabalhando [...] eu fico com ela, ela mora sozinha então eu fico com ela. Filha dela mora pra Belém, o filho dela casou, e o marido dela viaja. (LAURA, 2020).

Como se pode observar, a educanda tem de conciliar os estudos com suas tarefas domésticas, as quais desempenha na residência onde vive, atividade pela qual recebe remuneração. De acordo com a entrevistada, nunca houve atritos entre seus horários de trabalho e de estudo. Segundo ela, sua patroa sempre lhe estimulou a dar prosseguimento aos estudos.

Na visão de Karaszouski (2016, p. 12), as mulheres, ao ingressarem na EJA,

[...] passaram a buscar, por meio do estudo, um emprego melhor, ou uma emancipação. No entanto, muitas vezes não conseguem conciliar o emprego, os serviços domésticos e o estudo, juntamente com a atenção aos filhos. A volta das mulheres à escola tem um significado muito grande para elas, pois vai além da aquisição de conhecimentos, mas a conquista da representação de si mesma, tornando-as mais seguras e confiantes.

A autora ainda destaca a respeito do trabalho, que apesar de na maioria das vezes ser o determinante do afastamento das educandas em relação ao convívio escolar, este também tem sido o principal motivo do retorno destas à escola, a busca por certificação na esperança de melhores oportunidades no mercado de trabalho, ir além do papel que lhe foi naturalizado, nas tarefas domésticas.

Desafios e percalços

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos e metodológicos em relação aos seus estudos, Laura critica a falta de clareza nas aulas por parte de alguns professores que, segundo ela, pouco contribuem para o aprendizado dos alunos em sala.

Era o conteúdo que não dava né... Por que às vezes os professores eram chatos [...] falavam muito, às vezes, e não faziam nada. A gente ficava, e às vezes a gente saía

tarde e eles ficavam só conversando. Não faziam nada. Às vezes eu falei que eu ia sair dessa escola lá... porque... os professores... principalmente o professor de matemática! Por que, acho que ele é meio doido, ele ficava falando as coisa, e às vezes gente não entendia nada, nenhuma das meninas não entendia nada. Ele explicava tudo... sei lá, não explicava direito. E as meninas reclamavam, eu também. Às vezes a gente saía tarde (22:30hs 23:00hs) e a gente não fazia quase nada. (LAURA, 2020)

Conforme os relatos da educanda, os principais embaraços enfrentados em sua formação estão relacionados ao comportamento de membros do corpo docente de sua instituição de ensino. Uma possível razão para a falta de compreensão das educandas em relação às ciências exatas, caso da matemática, pode estar relacionada à uma deficiente noção de aplicação prática dos conteúdos ensinados em sala, os quais limitam-se a abstrações, as quais não dialogam com o cotidiano das educandas.

Na visão de Karaszouski (2016, p. 2) os educandos(as) da EJA “[...] têm diferentes histórias de vida e diferentes concepções de realidade. Assim, as práticas pedagógicas devem ser construídas a partir desses sujeitos [...]” valorizando-se, assim, sua experiência de vida e saberes adquiridos, os quais poderão ser desconstruídos, complementados ou, até mesmo, ressignificados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao corpo docente, Laura revela sofrer assédio de certos professores, juntamente com suas colegas. Segundo ela, essa postura inadequada, por parte de membros do corpo docente, tem contribuído para o afastamento e desistência de muitas de suas colegas de classe.

Muita gente desistiu! [...] a gente se ajuda mas, muitos desistiram, saíram. Logo no começo é muita gente, depois... saiu a metade, todo mundo quase, pra falar a verdade. Desistiram dos estudos. E os professores eles são [risos]... não sei nem como dizer até. Que eles são saliente! Tipo assim né, comigo, eu achei. Com as outras meninas também, salientes. O professor de Ciências... meu Deus! Às vezes eu nem queria tá na sala, ele ficava

olhando na... quando a gente levantava, ele ficava tipo olhando assim na bunda da gente. Das menina. Ele sempre falava pra mim.. ele... “há! a Laura tem uma bundona!...” ele falava isso. E assim eu ficava com vergonha. (LAURA, 2020).

Conforme demonstra o depoimento de Laura, o assédio por parte do professorado tem sido uma constante, sendo apontado como uma das causas da desistência de muitas educandas matriculadas na instituição, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Tais atitudes por parte dos professores demonstram um predomínio de um pensamento discriminatório e sexista em relação ao lugar da mulher em sociedade. Esta passa a ser vista como objeto passivo de desejo masculino, não sendo assim, valorizados seus desejos, valores e objetivos, sofrendo por causa disso um processo de exclusão tanto social, mais amplo, como escolar, mais especificamente. Para Poggio (2012, p. 92):

[...] as sociedades instituem uma espécie de de-finição de funções para homens e mulheres, quase sempre pautadas em critérios sexistas, classistas e racistas, que, por permanecerem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais.

A aluna também afirma que tais incidências recorrentes de comportamento inadequado por parte de professores chegaram a ser pauta de reuniões com a participação de pais e responsáveis de alunas assediadas e direção da instituição de ensino.

E [eu] falava pra minha tia. Ela falava que ela ia na reunião [e] ela falou um monte de coisa lá. Aí ele [o professor] ainda falou que era mentira, ainda! E [eu com] as meninas, a gente foi [...] e falou que era verdade. Ele ficava, tipo, falando as coisa. Ele falava: “vem de saia”, ele falava, o professor, “vem de saia” aí não falava o porquê de saia! “Não muito curta, pode vir de saia mais um pouco comprida, e eu falava “eu não vou de saia, eu vou de calça!” Ele é muito saliente, muito mesmo, bom que tiraram ele. (LAURA, 2020)

Quando perguntada se considerava o assédio sofrido pelas alunas um fator determinante para a desistência relação aos estudos por parte da maioria de suas ex-colegas, Laura respondeu afirmativamente. Diante disto, pode-se depreender que as razões para a desistência das educandas matriculadas na EJA ultrapassam o âmbito das desigualdades sociais e de gênero, e chegam às questões morais.

Na visão de Cittadin e Badalotti (s/d.) é de fundamental importância que a escola tome conhecimento das razões e objetivos que levaram os(as) educandos(as) a se matricularem na EJA, como uma forma de aproximação entre a instituição e os mesmos e, de posse destes dados elaborar estratégias para motiva-los(as) a dar prosseguimento aos estudos. Entretanto o que se pode observar na instituição em questão é a falta de tal proximidade e, conseqüentemente, não há ambiente propício para que a motivação seja gerada.

Projetos pós-EJA

Quando perguntada sobre seus projetos e objetivos para quando terminar os estudos na EJA, Laura foi bem enfática ao dizer que pretende continuar os estudos buscar o ingresso no Ensino Superior.

[Pretendo] continuar, ir pra faculdade né... O meu sonho é esse. Que eu quero trabalhar. Falei que eu não quero... muita gente fala “há Laura, tu tem que arranjar uma pessoa que te dê alguma coisa” eu falei não. Eu penso assim: eu quero trabalhar, quero terminar meus estudos, quero ir pra faculdade. [...] quero ganhar o meu dinheiro. [...] e não depender de outras pessoas, tipo de homem, assim, por que eles queriam falar de homem. Falei “quero estudar, ir pra faculdade, quero trabalhar, ganhar meu dinheiro mesmo, não depender de homem. (LAURA, 2020)

Além de estudar, a aluna mostra interesse em garantir o próprio sustento de forma autônoma, sem possuir vínculo de dependência a outrem. Sua visão reflete a tendência da mulher contemporânea de deixar relacionamentos para segundo plano em relação à formação acadêmica.

Outro ponto importante a ser destacado em seu depoimento é que seu ponto de vista em relação ao lugar a ser ocupado pela mulher na sociedade contrasta-se com o das pessoas que a circundam, as quais a aconselharam a primeiramente buscar estabilidade financeira por meio de relacionamentos “bem arranjados”.

De acordo com Leoney (2013, p. 8), “Durante séculos as mulheres estiveram submetidas à estrutura patriarcal [...] começou a mudar no século XIX, quando a educação feminina começou a ser associada à modernização da sociedade, à higienização da família [...]”. Embora tal fato represente para a mulher, de certa forma, um avanço no que diz respeito à sua inserção social plena e inclusiva, ainda há muito a se percorrer, pois para que estas educandas tenham acesso aos meios de escolarização, ainda se faz necessária uma quebra de paradigmas em diversos setores da sociedade.

Considerações finais

Conforme indicam os resultados da pesquisa, as políticas destinadas à inclusão de alunas na Educação de Jovens e Adultos têm se mostrado escassas e imprecisas. Desde os parâmetros presentes no Plano Municipal de Educação (PME), referentes as especificidades e demandas dos(as) matriculados(as) na referida modalidade, ao arcabouço teórico metodológico dos docentes que trabalham com tais sujeitos(as), a Eja tem se mostrado carente de subsídios que possam garantir a permanência e o prosseguimentos das educandas matriculadas. Ademais, as consequências da precariedade na qual se encontra tal modalidade, pode ser verificada através dos gráficos já demonstrados, os quais evidenciam os altos níveis de evasão escolar por parte das educandas, as quais carecem de políticas que dialoguem mais com suas realidades concretas.

Referências

CAMETÁ. *Plano Municipal de Educação 2015-2024*. Cametá, PA: Secretaria Municipal de Educação.

CITTADIN, Diego; BADALOTTI, Greisse Moser. *EJA e mulheres: Os motivos e objetivos do retorno das mulheres à Escola Na EJA Unida-*

de De Urussanga-Sc. Disponível em: [https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/368/EJA E MULHERE S.pdf?sequence=1](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/368/EJA_E_MULHERE_S.pdf?sequence=1). Acesso em: 10 set. 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KARASZOUSKI, Nadia. Educação de Jovens e Adultos: transformação do espaço da mulher no mundo do trabalho. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_unicentro_nadiakaraszouski.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

LEONCY, C. E. T. *Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero – Campinas, SP: [s.n.], 2013*. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000919934> Acesso em: 10 set. 2020.

MORAES, E. Ser e Mulher na Atualidade: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de Maitena. Maringá, 2012. In: TASSO, I.; NAVARRO P. (org.). *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá: Eduem 2012. p. 259-285.

PALÁCIOS, Keila C. M.; REIS, Maria das Graças F. de A. dos; GONÇALVES, Josiane P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

POGGIO, I.S.N. A construção das relações de gênero: implicações dos discursos e das práticas educativas nas formações identitárias dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M. H. L. F. *Educação de jovens e adultos: diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2012. p 87-102.

Interloquções da literatura sobre ensino de ciências e a temática das relações étnico-raciais

Waldemar Borges de Oliveira Júnior¹

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa de dissertação de Mestrado, a qual nesta produção objetiva refletir acerca de interloquções tecidas pela literatura especializada sobre a temática da Relações étnico-Raciais e Ensino de Ciências. Neste texto, se apresenta diálogos por meio de pesquisas e pesquisadores/as do campo, visando demonstrar a importância de transversalizar a inserção da temática Étnico-Racial no espaço escolar e na área de conhecimento de Ciências Naturais. Dentre os aportes que consubstanciaram este estudo, ressaltamos, Verrangia (2009), Santos, Silva e Coelho (2014), Gomes (2012), Caprini e Farias (2016) e dentre outros. A pesquisa revelou que apesar da lei mencionar as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura como propícias para focar a temática, percebeu-se que a abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais deve perpassar todo o currículo escolar, incluindo o Ensino de Ciências. Constatou-se ainda, que a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve ser transversalizada em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis do Ensino Fundamental, oportunizando aos alunos questionamentos sobre diferenças, racismo, preconceito e discriminação no âmbito escolar. Notou-se ainda, que há diversas formas de transversalizar os eixos temáticos da Base Nacional Comum Curricular, no direcionamento da temática da Diversidade no Ensino de Ciências.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará. E-mail: waldemarjuniorn@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Relações Étnico-Raciais. Educação Básica.

Breves diálogos sobre a temática das relações étnico-raciais

Esta produção é um recorte de uma pesquisa de mestrado, sendo o objetivo desta produção refletir acerca de interlocuções tecidas pela literatura especializada sobre a implementação da Lei N. 10.639/2003 no Ensino de Ciências. Assim, para consubstanciar esta produção, balizamos sobre as argumentações dos/as pesquisadores/as do campo das Relações Étnico-Raciais, tais como Munanga (2005), Santos, Silva e Coelho (2014), Gomes (2012) e etc.

Iniciando esse percurso Gomes em (2011) refere que a luta da população negra pela superação do racismo e discriminação já ocorre há muitos anos, um caminho que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, sendo esses movimentos adentram os períodos da República, mas até mesmo no momento da ditadura militar, diversos foram os atos desencadeados pelos negros em prol da liberdade e da democracia. Nesse direcionamento, Santos, Silva e Coelho (2014), mencionam que no ano de 1980, o movimento negro passou a atuar ativamente, sobretudo trazendo múltiplos questionamentos e novas maneiras de atuação e reivindicação política, assumindo um caráter mais profundo, questionando o Estado e a esquerda brasileira sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país.

Para Coelho e Soares (2015), o avanço o século XXI representa um passo essencial no combate ao racismo, discriminação e preconceito, assim como representa uma nova história de afirmação de direitos visando à valorização da cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais da Educação Básica do Brasil. Trata-se da aprovação da Lei nº 10.639/2003. A implementação da Lei nº 10.639/2003 consolidou um marco recente na história da educação brasileira com uma medida de ação afirmativa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9393/96 e torna

obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O conteúdo dessa legislação estabelece:

Art. 26 A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médios oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. § 3ª VETADO. Art. 79-A (VETADO). Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2016, p.13).

Como expõe a citação acima e reforçada por Santos, Silva e Coelho (2014), a Lei Federal nº 10.639/2003 ao alterar a LDB, visa superar a visão eurocêntrica da forma como a cultura negra é trabalhada nas instituições, e traz para o centro do debate, a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Assim, a referida legislação em vigência, deve ser implementada, direcionando o reconhecimento da promoção e valorização da luta, cultura e história dos negros (BRITO, 2017).

No contexto educacional brasileiro, a Lei Federal n.º 10.639/2003 suscitou grandes debates na sociedade, sobretudo entre os estudiosos do campo das relações raciais (SANTOS, 2009). Por meio dessa legislação, crescia a esperança de uma visão mais humanizada, pautada na educação respeitando as diferenças, pois ainda hoje se vive uma realidade no âmbito escolar orientada no eurocentrismo, em currículos engessados por práticas homogeneizadoras que não consideram as trajetórias, resistência e culturas dos povos africanos e a cultura negra brasileira.

A aprovação da Lei n.º 10.639/2003, reconhece a necessidade de estudos e aprofundamentos sobre o Continente Africano e de suas contribuições no processo de formação da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito da educação. Para Paula e Guimarães (2004), a aprovação da Lei não é um ato isolado do poder público, mas fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro, educadores, militantes e ativista que lutaram e lutam por uma educação antirracista, na qual, denunciavam/denunciam as condições de vida e a segregação racial do povo negro, reivindicando, novos caminhos para a superação das condições de vidas aos descendentes de africanos no nosso país, por meio de práticas sociais e pedagógicas de combate à violência e a discriminação racial.

A legislação em questão, parte do pressuposto que a escola, é um lugar privilegiado para a construção e disseminação de conhecimentos amplos e sólidos pertinentes a História da África, mas para que ela se efetive é necessário que a igualdade social e o respeito às diferenças se transformem em práticas efetivas no processo escolar, em mudanças visíveis e numa postura ética e profissional dos educadores de todo e qualquer pertencimento étnico-racial (GOMES, 2006).

Santos (2009) argumenta, que infelizmente ainda há resistências em ensinar a História da África, e isso se deve não à sua complexidade, mas sim aos preconceitos adquiridos em um processo de desinformação e informações limitadas do Continente Africano. As “informações” que se escutam geralmente, são de caráter racistas, produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, alienantes e restritivas sobre a História da África. Mas com a aprovação e implementação da legislação, os educandos negros e afrodescendentes, poderá conhecer a história do seu povo, pelo viés da grandeza e importância do Continente Africano na história do mundo (SANTOS, 2014, p. 99), colaborando a trazer ao ambiente escolar, responsabilidade de combater o racismo e o preconceito através do conhecimento, da narrativa da história da cultura afro brasileira, de forma a desconstruir mitos e ideias pré-concebidas.

Com a aprovação da Lei n. 10.639/2003, objetiva-se desconstruir essas percepções, a medida, que a mesma, propõe que a formação básica deveria, a partir daquele momento, passar por

toda uma revisão curricular e incorporar conteúdos programáticos mínimos que envolvam a temática das relações étnico-raciais (FERREIRA; SANTOS, 2014, p. 183). Após a aprovação da lei as Instituições Escolas devem trazer nos seus currículos e projetos pedagógicos a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, visando minimizar os casos de preconceito e discriminação racial que afeta a sociedade brasileira de forma geral.

Além disso, as Instituições escolares e os materiais usados pelos professores da Educação Básica devem ainda estar interligados com a diversidade do ambiente escolar, não pode estar desconectada e estereotipar ainda mais os conhecimentos oriundos do conhecimento Africano. A escola tem o papel preponderante na eliminação das discriminações e do racismo e na emancipação dos grupos discriminados, por proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diversos e à conquista de racionalidade (SANTANA, 2016, p. 48). Contudo, para ocorrer de fato uma educação das relações étnico-raciais nas Escolas, os estudantes devem se questionar e se posicionar ativamente frente aos casos de discriminação e racismo no ambiente escolar.

A História do Brasil ainda mostra, que mesmo após a abolição da escravidão e a Lei que visa à implementação da temática das Relações Étnico-Raciais, o negro não deixou de fato de sofrer com casos de racismo, preconceito e discriminação. Santos (2014) explica que ao contrário, a cada tempo, novas formas ideológicas trazem ao cenário brasileiro a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes, ou seja, o Brasileiro ainda reproduz visões distorcidas e equivocadas sobre a História da África.

Para Guimarães (2004, p. 27):

discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos.

No que diz respeito ao currículo, Coelho (2009) alega que o sistema de ensino brasileiro, sempre foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana, e quando seus saberes não proporcionados na Educação Básica, a mesma é mencionada como um “grande país”, onde os europeus traziam os escravos, um lugar onde animais perigosos, selvagens e ameaçadores vivem, ou seja, há uma total ausência de forma qualificada, sólida e apropriada sobre a temática da História da África nos currículos. Nesse aspecto, coadunamos com Cruz (2017) ao aludir que a abordagem da História do povo Africano, é basilar em forma interdisciplinar nas instituições escolares, priorizando não apenas a disciplina de História (como geralmente se pensa), mas em todas as áreas de saber, inclusive no Ensino de Ciências, podendo propiciar a diversidade e complexidade de conhecimentos que cerca o continente, relacionado a ciência.

Ensino de ciências e a temática das relações raciais

Neste tópico, vamos tecer diálogos sobre a temática das Relações Raciais no Ensino de Ciências e como alguns documentos normativos articulam à temática da História da África e sua diáspora, para tal nos balizamos em argumentos de pesquisas e pesquisadores/as pesquisas que direcionam para área, como Caprini e Farias (2016) Verrangia (2009, 2016), Santos e Coelho (2013) e dentre outros.

No que concerne o Ensino de Ciências, a temática das Relações Ético-Raciais também deve ser trabalhada de forma circunstanciada, sendo dialogada de modo que a História da Cultura Afro-Brasileira e Africana perpassa na aprendizagem dessa disciplina, nos eixos temáticos propostos pelos documentos oficiais. Os questionamentos sobre a temática e as demandas das legislações, exigem que seja discutida e argumentada em sala de aula e que podem e devem ser trabalhada na disciplina de Ciências Naturais, com o objetivo de expandir a contribuição científica do continente africano para os estudantes e proporcionar uma visão abrangente do continente africano, relatando suas corroborações para a sociedade brasileira.

Além disso, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na Escola Básica em Ciências, a temática das Relações Raciais é comumente apresentada, basicamente dos saberes pertinente ao continente europeu, colocando a Africana como plano secundário nos momentos de vivências da disciplina e na formação docente desses profissionais (VERRANGIA, 2009). Oliveira em (2009) ainda enfatiza que o trabalho do direcionamento a temática ainda é associado ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África, ou seja, a História da África não é ressaltado de forma substanciada.

No que se acena aos documentos legais, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRER) em 2004. A partir desse momento, as escolas da Educação Básica no Brasil passaram a ter um documento oficial que discute e aprofunda o conteúdo sobre a temática da Relações Raciais, na qual o documento menciona algumas orientações de prática pedagógica como forma de divulgar positivamente a cultura afro-brasileira e Africana (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 121).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004, estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2007, p. 490).

Na percepção de Santos e Coelho (2013), a DCNRER, vem somar as demandas do movimento negro, além de intelectuais e de diversos movimentos sociais que visam lutar pela superação do racismo e da discriminação racial no Brasil. A DCNRER se

constitui como orientações, princípios e fundamentos que apontam para uma política de ação afirmativa, políticas de reparações, reconhecimento e valorização sobre a temática das Relações Étnico-Raciais na educação no Brasil. Dessa maneira, a criação desse documento, ratifica a necessidade e a relevância na implementação da legislação na Educação Básica no nosso país. Brasil (2004, p. 31) mostra:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

A DCNRER apresenta como objetivo principal à formação para a cidadania e o exercício de uma consciência democrática na nossa sociedade (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 122), isso porque, ser cidadão significa ter direito iguais perante a sociedade, contudo, quando analisamos a inserção da população negra na sociedade, entende-se que foi um processo doloroso, marcado por racismo e preconceito contra cor da sua pele. Brasil (2004, p. 31) ratifica:

§ O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 31).

Assim, por meio dos argumentos do documento, o reconhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é necessário, sobre tudo nas escolas brasileiras, onde geralmente a temática é silenciada, todavia, a temática deve-se firmar em um plano primário, principalmente nos currículos escolares e em todos os seto-

res da vida social, algo que necessita de mobilizações de todos os agentes sociais que pretende enfrentar o racismo e a discriminação nas escolas. O documento DCNRER expõe ainda nos art. 3º e 4º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas [...] (BRASIL, 2004, p. 32). Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 32).

Como posto pelo documento, a abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, perpassa pela autonomia da escola e também pelo corpo docente e a coordenação escolar que a pertence (CAPRINI; FARIAS, 2016). O conteúdo dos artigos expostos acima, ainda discursa sobre a possibilidade de articulação de diferentes grupos sociais, que dialogam sobre a temática, estabelecendo uma possibilidade de ampliar o conhecimento que na maioria das vezes é invisível nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Portanto, as Instituições não estão sozinhas nessa luta, podendo contar com setores comprometidos com o conhecimento e a valorização do povo negro.

Dessa forma, o respeito à diversidade humana, a pluralidade de sujeitos, de opiniões e religiões devem sempre ser levados de forma eloquente nos diálogos que perpassam na Educação Básica (SILVA, *et al.* 2018), sendo que as atividades escolares devem sempre levar como basilar, as discussões sobre diversidade, durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Além disso, a Lei N. 10.639/03 e a DCNRER apresentam um contexto que vai além da implementação de uma legislação que responda as demandas

históricas do movimento social, por meio desses é possível conceber um caminho almejando a educação antirracista (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 127). Para as autoras, para tentar alcançar esse objetivo, os diálogos sobre a História da Cultura Afro-brasileira e Africana devem ser pautados em uma postura étnica como norteadora do processo educativo, ocasionando mudanças no fazer pedagógico, e possibilitando transformações no modo de entender a cultura africana, desmistificando pensamentos alienados e limitados dessa cultura. Assim, a DCNRRER é um marco na luta pelo combate à desigualdade racial na educação pública no Brasil.

Quando se busca articular como a temática das Relações Raciais vem sendo proposta no documento mais recente no setor educacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – percebe-se que a mesma ainda fica restrita a disciplina de História (FRANCO; MUNFORD, 2018), não expande caminho para as determinadas disciplinas como a área de Ciências Naturais. Este tende a expandir visões deturpadas sobre o povo africano e suas contribuições científicas e culturais para a sociedade mundial.

Quando se fala no/do processo de elaboração da BNCC, não se pode, contudo, deixar de lado sua complexidade, entendendo as políticas públicas enquanto trajetória, processo inserido em múltiplos contextos de influência, formulação e produção da política, além dos contextos das práticas dos agentes envolvidos nessa produção e dos seus efeitos (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Esses, são alguns fatores de acordo com os autores, auxiliam na construção de uma tentativa de um currículo nacional, contudo, como bem explanam, deve-se estar atento às críticas na qual, a BNCC, está desvinculada ao contexto de prática social, como é o caso da disciplina de Ciências Naturais.

As competências gerais da BNCC para o Ensino Fundamental é uma das críticas, quando a mesma deixa em plano secundário os diálogos essenciais sobre os aspectos pertinentes a História da Cultura Afro-brasileira e Africana, na qual deveria direcionar na valorização de todos os conhecimentos históricos construídos nas diversas áreas do conhecimento, para colaborar em uma sociedade mais justa e igualitária. Abaixo algumas dessas competências:

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3- Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4- Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem 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. 8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2018, p. 18-19)

Subentende-se através da observação de algumas competências gerais do Ensino Fundamental, que a temática das Relações Étnico-Raciais não é questão prioritária a ser discutida com os alunos do da educação básica, à medida que se percebe a ausência de direcionamento para a mesma. Além disso, mesmo a BNCC se referindo que as disciplinas devem valorizar os conhecimentos históricos construídos, observa-se que no Ensino de Ciências, há várias lacunas quando o assunto é História da África nos currículos escolares. Das várias competências específicas da área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, nenhuma vem mencionando de forma direta a abordagem da temática das relações étnico-raciais.

1 Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico. 2 Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3 Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também às relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas. 4 Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. 5 Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. 6 Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. 7

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 276)

Mesmo o documento expressando competências específicas da área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, a BNCC reforça a imaginação de um país compostos por sujeitos homogêneos, deixando a temática da diversidade e das Relações Raciais de lado. A BNCC deveria ponderar que a temática da História da Cultura Afro-brasileira e Africana, deveria ser trabalhada de maneira à transversalizar a disciplina de Ciências da Natureza em todos os níveis do Ensino Fundamental e em todos os eixos temáticos propostos pelo documento.

Dentre as unidades temáticas vinculadas ao Ensino de Ciências - Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e Universo (BRASIL, 2018, p. 323-325), na qual esse documento organiza como essenciais para assegurar as aprendizagens dos alunos, quaisquer dessas unidades não envolvem de maneira direta ações sobre estudos referentes à História da África no ensino de Ciências. Na unidade temática Matéria e Energia, o documento direciona que os estudos da disciplina *devem relacionar questões referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no uso responsável de materiais diversos* (BRASIL, 2018, p. 323).

Já a unidade temática vida e evolução (BRASIL, 2018, p. 323) na qual há diversos meios de abordagem da legislação vigentes, novamente não faz referência a implementação da lei nº 10.639/2003, nesses questionamentos a BNCC traz como discussão - *características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos*. Percebe-se através das leituras desses dois eixos temáticos, ausência da abordagem das relações raciais e respeito as diferenças – algo que segue o mesmo raciocínio

da unidade temática terra e universo, sempre priorizando os conhecimentos oriundos do continente Europeu. Comumente é notório alguns questionamentos somente nos eixos temáticos da disciplina de História (BRASIL, 2018, p. 397- 431).

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigentes tais como a História da África e das Culturas Afro-brasileira deve ultrapassar o ensino de História como geralmente é pensado, e dimensioná-la para as demais disciplinas (CRUZ, 2017). Assim, a temática das Relações Raciais, deve ser trabalhada nas Escolas em todos os níveis escolas, e transversalizar todas as áreas, pois só a partir dessas vivências que os alunos terão oportunidade de conhecer e compreender a História de um continente rico em diversidade, dialetos, costumes e culturas.

Cruz (2017) assegura que a temática das Relações Étnico-Raciais dentro dos eixos temáticos da BNCC e currículo de Ciências Naturais, interpelam diretamente na área de Ciências da Natureza na escola, proporcionando debates e discussão mais sólidos e concretos sobre a história da humanidade. Todos esses diálogos na Educação Básica corroboram nos aprofundamentos teóricos sobre a temática e sobre o ensino de Ciências da Natureza, contribuindo não somente para aprimorar conteúdos conceituais e científicos desta disciplina, mas também sobre as próprias práticas científicas que está envolta a sociedade brasileira.

Considerações finais

Percebeu-se durante a construção dessa produção que a aprovação da Lei N. 10.639/2003 não é um ato isolado do poder público, mas fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro, educadores, militantes e ativista que lutaram e lutam por uma educação antirracista. Além disso, ainda há resistências em ensinar a História da África, e isso se deve não à sua complexidade, mas sim aos preconceitos obtidos em um processo de desinformação e informações limitadas do continente africano.

Constatou-se que a implementação da temática das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica precisa ir além da escravidão nas aulas de História do Brasil, ou seja, para que a Lei 10.639/03

seja efetivamente empregada, é preciso que a temática transversalize todas as disciplinas escolares, para poder assim ser trabalhada de forma interdisciplinar nas disciplinas. Priorizar apenas a disciplina de História (como geralmente se imagina) não vai fazer com que os discentes conheçam a diversidade e do continente como todo, pois a temática deve estar conectada em todas as disciplinas e em todos os níveis escolar. Notou-se ainda, que há diversas maneiras de tentar transversalizar a temática das Relações Raciais no Ensino de Ciências, por meio dos eixos temáticos propiciados pela BNCC, esta transversalização proporciona ampliação de conhecimentos sobre a História da África e sua importância da formação do nosso país.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-ciencias-naturais>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRITO, Maria Camila de Lima. *A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de Ciências/Química*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE 2017.

CAPRINI, Aldieres Braz Amorim; FARIAS, Lodovico Ortlieb. Educação, Cultura e Currículo: considerações para uma sociedade multicultu-

ral. In: CAPRINI, Aldieres Braz Amorim (org.). *Educação e diversidade étnico-racial*. Jundiá: Paco, 2016.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidade, cor e ensino de história*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenilda Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MULER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BARBOSA, Paulo Antônio Barbosa (org.). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 3, nº. 08, maio 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2504>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso; SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. O mito da democracia racial: o ensino de História e culturas afro-brasileiras. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. (org.). *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

FRANCO, Luiz Gustavo Franco; MUNFORD Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, Inclusão e Equidade na Educação Básica Brasileira: Desafios, Políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001. Acesso em: 02 fev. 2021.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas Educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CADAU, Vera. *Currículo, Conhecimento e Cultura: indagações sobre currículo*. Brasília, DF, 2007.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kanbegele. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVA, Anderson R. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742009000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 fev. 2021.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>. Acessos em: 01 fev. 2021.

SANTANA, Jardelina Garcia. *Formação da identidade étnico-racial na perspectiva da lei 10.639/03 em duas escolas municipais de Amargosa-BA*. 2016. 84f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.

SANTOS, Marcio André de Oliveira. Por uma Pedagogia antirracista na Educação. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al (org.). *A Lei nº*

10.639/2003: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política curricular e relações raciais: O estado da arte nas produções da ANPED. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n8p104>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SANTOS, Raquel Amorim dos. *[In]Visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. 2009. 182f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al (org.). A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação e relações raciais: estado da arte em programa de pós-graduação em educação (2000-2010). *Revista Exitus*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/132>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz G. et al. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Katia; MIRANDA Shirley Aparecida de (org.). Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009.

322f. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 79-103 mar./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19657>. Acesso em: 11 jan. 2020.

O Plano Municipal de Educação em Mocajuba/PA: Análise dos indicadores de criação e funcionamento de sistemas municipais de educação e suas implicações na gestão da educação

Naiara da silva¹

Odete Mendes da Cruz²

Resumo: A Pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições do Plano Municipal de Educação (PME), a presença e funcionamento de outros mecanismos que consolidam o sistema municipal e as ações já realizadas na orientação da educação com implicações para a oferta do ensino na rede municipal de Mocajuba/PA. A metodologia está inserida na abordagem qualitativa e consta de análise de documentos da política nacional e municipal, incluído a Lei que instituiu o PME e as demais que criaram os Conselhos de Educação de Mocajuba/PA. A análise dos documentos será combinada com entrevistas realizadas com os sujeitos ligados a gestão da educação (gestores), mas também com os que desenvolvem as atividades pedagógicas (professores) da rede municipal de Cametá, usando ainda dados dos portais do Ministério da Educação (MEC), como do Censo Escolar – dados de matrícula e números de professores por etapa bem como do IDEB. Nessa perspectiva utilizamos autores fundamentais para

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade federal do Pará. Bolsista PIBIC/Interior. E-mail: Naiara01dasilva@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação – Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA. E-mail: ocm@ufpa.br

a contextualização de modo mais geral, Gutierrez e Mendes (2016), Souza e Faria (2004), Saviani (2007), dentre outros. É importante realizar um estudo com diagnóstico que seja mais abrangente sobre a temática, incluindo outros municípios do Pará, sendo este plano uma oportunidade de alavancar o levantamento de dados com a participação de alunos de graduação em Pedagogia que integram as turmas nos polos da UFPA/CAMETA. Segundo o relatório do PAR de Mocajuba, a pontuação sobre o PME da rede foi 1 que indica o seguinte: Quando não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Municipal de Educação (PME), por parte da SME, ou previsão de implantação, ou, ainda, quando não existe um PME. (BRASIL/SIMEC, 2008). Todavia, ainda que os Planos Municipais de Educação tenham maior destaque nesta proposta torna-se importante verificar a existência, composição e papel dos Conselhos de Educação nos municípios, neste caso Mocajuba/PA.

Palavra-chave: Gestão de sistemas. Conselhos de Educação. Plano Municipal de Educação.

Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa “A gestão da educação em municípios do Pará: Análise dos indicadores da composição/construção dos sistemas municipais de educação nos municípios”. Neste atual plano de trabalho temos por objetivo geral, analisar as contribuições do Plano Municipal de Educação- PME, a presença e funcionamento de outros mecanismos que consolidam o sistema municipal e as ações já realizadas na orientação da educação com implicações para a oferta do ensino na rede municipal de Mocajuba/PA.

O estudo toma como ponto de partida o novo Plano Nacional de Educação (PNE) suscitou com relação ao planejamento educacional do Brasil, para o período 2014-2024 na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) –, na determinação de elaboração dos planos municipais de educação também é um desafio a enfrentar. Ainda que os municípios supra citados tenham aprovado as leis respectivas aos PMEs, na prática, não há notícias de que os planos estejam servindo de planejamento orientador das políticas e, mais uma vez servindo ao poder numa alusão a velha história

dos planos no Brasil tão bem definida pela ausência de planejamento ainda que haja muitos planos de educação, segundo Bordignon (2014). Para o autor “a discussão da natureza dos planos de educação [...] radica na formação histórica do Estado brasileiro, de viés patrimonialista” (BORDIGNÓN, 2014, p. 37).

O Plano Municipal de Educação-PME e os Conselhos de Educação são mecanismos orientadores de gestão da educação nos municípios. A presença do Conselho Municipal de Educação – CME, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social como o Conselho do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e Conselho Municipal da Alimentação Escolar – CAE, aconselham e supervisionam as principais deliberações do poder pública em matéria da educação municipal e podem viabilizar a democratização da gestão educacional.

Os pressupostos da democratização da gestão educacional assentados na descentralização político-administrativa legada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) promoveu mudanças centrais no contexto local quanto ao papel dos municípios. A C/F “por ineditismo tornou os municípios Entes Federados” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

Os conceitos de descentralização, de participação e de autonomia embora estejam presentes nos discursos oficiais sobre a gestão tem sido ressignificados para atender a uma lógica produtivista, tomando como parâmetros a gestão empresarial como suporte principal. Há, ainda, a indução de maximização de resultados quando as ações da educação que são balizadas por normas, caracterizando uma participação decretada e uma autonomia regulada. É importante que se analise os efeitos da descentralização nas orientações da gestão local por meio dos mecanismos de gestão para construção dos sistemas municipais de educação, incluindo o planejamento da educação na rede.

O Plano Municipal de Educação (PME) tem estado em inúmeros debates, mas ausente nas práticas das políticas locais, impedindo que se possa equacionar as orientações normativas às ações vivenciadas em contextos que tem singularidades como os municí-

pios do Baixo Tocantins, e neste plano de trabalho enfatizaremos o município de Mocajuba.

A existência e funcionamento desses órgãos de gestão no âmbito dos sistemas como exigência da criação dos sistemas municipais da educação vem sendo tratados por diferentes estudos realizados por pesquisadores, ainda que em contextos diferentes.

Boaventura (1996), examinando como se apresenta a educação nas Leis Orgânicas Municipais - LOMs de 47 Municípios do Estado da Bahia e, conclui que, no que tange ao financiamento da educação, algumas LOMs definiram com mais precisão do que outras o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Constata, dentre outros aspectos analisados Oliveira e Cati (1996), analisando o modo pelo qual a educação veio a ser contemplada nas LOMs de 20 Municípios do Estado de São Paulo, afirmam que muitas dessas LOMs apontam para avanços em face das possibilidades de repasses e da exclusão de algumas despesas como não-educacionais. Damasceno e Correa (1996) enfocam as LOMs dos Municípios do Estado do Pará, inventariando os diferentes aspectos do uso das verbas para o ensino, que se estendem desde o volume de recursos utilizados até seu destino, passando por diferentes tipos de definição de prioridades e de competências.

Em estudos já realizados por Gutierrez e Mendes (2016) sobre esses indicadores de gestão em 5 (cinco) outros municípios do Pará –Altamira, Barcarena, Belém, Castanhal e Cametá, sinalizados conforme a pontuação do Plano de Ações Articuladas (PAR) a existência de alguns deles a exemplo dos Conselhos de Educação não significava efetivo funcionamento destes.

Método

A metodologia está inserida na abordagem qualitativa e consta de análise de documentos da política nacional e municipal, incluído a Lei que instituiu o PME e as demais que criaram os Conselhos de Educação de Mocajuba/PA.

A análise dos documentos será combinada com entrevistas realizadas com os sujeitos ligadas a gestão da educação (gestores), mas também com os que desenvolvem as atividades pedagógicas

(professores) da rede municipal de Cametá, usando ainda dados dos portais do Ministério da Educação (MEC), como do Censo Escolar – dados de matrícula e números de professores por etapa bem como do IDEB.

Os materiais utilizados para a constituição da pesquisa envolvem livros impressos e acervos bibliográficos em geral (revistas, sites, artigos, e-books) computadores, Datashow, impressora, gravador de voz ou equipamento correlato. Na revisão da literatura procurou-se situar o contexto político, social e econômico brasileiro que demarcam as iniciativas para a gestão educacional com base em autores que abordam a temática de modo mais geral, Gutierrez e Mendes (2016), Souza e Faria (2004), Saviani (2007), dentre outros.

Depois da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que nos legou textualmente a gestão democrática avançamos em termos de organização da educação, mas ainda se Constata que o desafio posto ao Regime de Colaboração e Gestão Democrática dos sistemas públicos de ensino no Brasil se constitui na definição e consolidação de estratégias exequíveis [...] como as Leis Orgânicas Municipais, os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 925).

Ao permitir que os municípios se tornassem Entes Federados, a CF de 1988 (BRASIL, 1988) possibilitou aos Municípios criarem, também, os seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas públicas educacionais, em especial para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Todavia, muitos desses municípios têm frágeis organização no campo da gestão, ainda que parte dos elementos desse processo – CME, Conselho do FUNDEB, e CAE – estejam presentes, limitando-se a cumprir exigência burocráticas (GUTIERRES e MENDES, 2016).

Nessa pesquisa, as autoras reconhecem que todos os municípios possuem, por exemplo PME mas em alguns municípios essa construção era muito recente e não estava no recorte histórico da referida pesquisa dificultando uma análise mais aprofundada das

contribuições na organização e gestão da educação destes mesmos municípios.

A lei nº 274/ 2015 que instituiu o Plano Municipal Educação – Cameté que é objeto de análise em estudo do Plano de Trabalho PIBIC 2019 a 2020 tem como objetivo circunstanciar melhor a pesquisa. A Lei 274 é composta por 13 metas e 168 estratégias e foi sancionada pelo prefeito Iracy de Freitas Nunes, no dia 03 de junho de 2015, o órgão responsável pela coordenação da implantação, monitoramento e avaliação deste plano durante os dez anos de vigência (2015-2024) é a SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

É importante realizar um estudo com diagnóstico que seja mais abrangente sobre a temática, incluindo outros municípios do Pará, sendo este plano uma oportunidade de alavancar o levantamento de dados com a participação de alunos de graduação em Pedagogia que integram as turmas nos polos da UFPA/CAMETA. Segundo o relatório do PAR de Mocajuba, a pontuação sobre o PME da rede foi 1 que indica o seguinte:

Quando não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Municipal de Educação (PME), por parte da SME, ou previsão de implantação, ou, ainda, quando não existe um PME. (BRASIL/SIMEC, 2008).

Todavia, ainda que os Planos Municipais de Educação tenham maior destaque nesta proposta torna-se importante verificar a existência, composição e papel dos Conselhos de Educação nos municípios, neste caso Mocajuba/PA.

Discussão

Para apresentar os resultados a que se chegaram com esta pesquisa até este primeiro momento, vale buscarmos recuperar o objetivo geral do Plano de Trabalho que a originou: Analisar as contribuições do Plano Municipal de Educação- PME, a presença e funcionamento de outros mecanismos que consolidam o sistema municipal e as ações já realizadas na orientação da educação com implicações para a oferta do ensino na rede municipal de Mocajuba/PA.

No Brasil a educação pública sempre atravessou fases de sérias reflexões, transformações e contradições que permanecem. Mediante esses fatos a gestão é apenas um dos integrantes de todo processo que se constrói e reconstrói, a cada momento. Ela, a gestão democrática, precisa ser dinâmica, mutável e flexível, assim os atores sociais começam reconhecer e descobrir suas necessidades e passam a olhar o “outro” nas suas especificidades. Fatos e dados históricos demonstram que a educação brasileira sempre foi marcada pela desigualdade, no que tange o acesso ao conhecimento escolar e a qualidade de serviços prestados às classes menos favorecidas. Nesse pressuposto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, “[...] denunciava a fragmentação e a desarticulação das ações educacionais, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, e preconizava uma organização sistêmica” (BORDIGNON, 2013, p. 41). Uns desses desejos eram: a educação obrigatória, pública, gratuita, leiga, defendia ainda, uma educação como dever do Estado, isto é, o Estado deveria ser obrigado a oferecer a educação ao indivíduo e assim também tinha como ideal a eliminação do dualismo escolar, integrando todos no ensino para que todos tenham oportunidade sem que tivesse a escola para elite e escola para os menos favorecidos socioeconomicamente.

Desse modo, algumas iniciativas desse momento histórico vão marcar a trajetória do planejamento educacional no Brasil, articulando-se ao momento de elaboração do Plano Nacional de Educação 2011-2020, das quais se pode destacar: a proposta da construção de um plano nacional de educação, que toma forma e expressão na V Conferência Nacional de Educação de 1932, nessa Conferência foram elaborados um anteprojeto do capítulo da educação para a nova Constituição e um esboço de um plano nacional de educação dando ênfase na organização sistêmica da educação brasileira, como alternativa à superação das reformas fragmentadas e desarticuladas (Como o próprio Manifesto argumenta em seu texto), seja na relação da educação com o projeto de sociedade, seja entre as diferentes etapas e modalidades de educação, assim como a afirmação do direito de cada indivíduo à educação integral e o dever do Estado de oferecer escola para todos, trouxe ainda a função social da escola e seu caráter eminentemente público, fundada nos

princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade. Na questão do planejamento a educação brasileira caminhou no descompasso da maioria dos países, não só dos demais setores da sociedade, mas, também, dos avanços da própria concepção de planejamento. Nesse sentido, historicizar nosso objeto de pesquisa, nos tras uma melhor dimensão do que realmente estamos pesquisando.

Em 1854 João Machado doou uma propriedade para que ali se instalasse a povoação do Maxi num belíssimo cabo na porção de terra firme da margem direita do Rio Tocantins.

Mediante a lei provincial nº 228, de 20-12-1853 o local foi criado com a denominação de Mocajuba, subordinado ao Município de Cameté, este município é o menor em dimensões geográficas na microrregião de Cameté, todavia, é um daqueles municípios em que a urbanização mais progrediu nos últimos anos, principalmente graças à riqueza obtida com o cultivo da pimenta-do-reino.

O PME é uma política educacional. Um conjunto de reflexões, de intenções e de ações que respondem as demandas reais da educação no município, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo. Não é um plano de governo, limitado a um mandato de prefeito, mas um Plano de Estado, com dez anos de duração e institucionalizado por meio de Lei Municipal, articulada a uma legislação estadual e nacional Este documento apresenta o texto do Anexo do Plano Municipal de Educação – PME/Mocajuba, elaborado nos anos de 2012 e 2015, sob coordenação do Fórum Municipal de Educação, que foi instituído pelo Decreto Municipal nº 023/2012 e alterado pelo Decreto Municipal nº 003/2015, cuja composição e competência foram estabelecidas pela Portaria nº 041/2015 (PME-MOCAJUBA, 2018).

No campo do planejamento da educação propugnava-se a mudança de uma concepção normativo/prescritiva da realidade futura, para uma dimensão participativa, com definição de diretrizes orientando a transformação da realidade e de objetivos e metas como apostas da “[...] caminhada rumo ao futuro desejado e possível” (BORDDIGNÓN) como parte das orientações da gestão da educação, no entanto, os delineamentos dos sistemas de educação perpassam pelo regime político do Brasil que é o federalismo sob

o qual se assenta o processo de gestão das políticas educacionais. O Brasil é um país federativo que:

[...] supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Outra suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder. Isso significa a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade. (CURY, 2002, p. 171).

Esse processo compartilhado de competências das esferas ou entes que mantem a educação é o pilar que sustenta a educação por meio do regime de colaboração. Cada ente reuni elementos de idênticos papéis que, no nível da sua jurisdição, resguardada a sua autonomia constitui o sistema educacional. Segundo Sousa e Faria (2004), por ineditismo da Constituição Federal de 1988 os municípios tornaram-se entes federados. Nesses municípios, também, a organização dos sistemas municipais exige a presença e funcionamento da sua Lei Orgânica Municipal – Plano Municipal de Educação, Conselhos de Educação e de Controle Social que possibilitam a institucionalização do ensino e da educação.

A pesquisa revelou que inúmeras mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, científicos e sociológicos, ocorridos nas últimas décadas, exigem de todas as pessoas conhecimento, disponibilidade para querer aprender e também desejo de expor suas opiniões: questionando, criticando, refutando e propondo soluções aos impasses que surgem no cotidiano. Nesse sentido, a teoria de gestão democrática e de definição de políticas educativas, partindo dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, tem como princípio “a participação da população por meio de organizações representativas, tanto na formulação das políticas e no controle das ações dessas políticas educacionais” (MIRANDA; LOURENÇO, s/d, p.2).

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas

da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 15.6.1998.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Sessão I de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_LDB.pdf>. Acesso em: 30/11/2015.

BORDGNÓN, Genuino. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento In: SOUZA, Donaldo Bello e MARTINS, Angela Maria (org.). *Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. MEC. *Relatório Público do Município Mocajuba do Estado do Pará*. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=2473&itrid=2&est=PA&mun=Mocajuba&municod=1502103&estuf=PA>. Acesso em: 15 maio 2020.

_____. Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 19 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. Leis orgânicas e educação em vinte municípios paulistas. In: BOAVENTURA, E. M. (org.). *Políticas municipais de educação*. Salvador: EDUFBA; Fundação Clemente Mariani, 1996.

DAMASCENO, A.; CORREA, P. O financiamento da educação nas leis orgânicas municipais paraenses (Comunicação). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., 1996, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 1996, Caxambu, MG. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 1996.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimaraes e MENDES, Odete da Cruz. A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 42, p. 161-189, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10957/7729>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MIRANDA, José Fernando; LOURENÇO, Joaquim Carlos. *O controle social do FUNDEB exercido pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social de Cuitegi, PB*. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID5106_02082015130809.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>.

Mitologia, cosmovisão iorubana e a implementação da lei n.º 11.645/08 tendo por observação o evento “Coisa de preto”, EMEF Otacílio Lino

Vanuzia Brito de Sousa¹
Ronaldo Henrique Santana²

Resumo: O presente texto discorre sobre o projeto pedagógico “Coisa de Preto” que desenvolve ações voltadas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola Municipal de Ensino Fundamental Otacílio Lino, situada no município de Altamira, Oeste do Pará. O projeto objetiva o enfrentamento ao racismo e a quebra de estereótipos raciais construídos no imaginário social e reproduzidos no âmbito educacional e tem como mote principal a abordagem dos Mitos e Mitologias Iorubana. Neste arquivo, utiliza-se como aporte teórico os autores Paulo Freire (1996), Boaventura de Sousa Santos (2010), Stuart Hall (2014), Santos (2010), Prandi (2001), Verger (1981), entre outros, que nos ajudaram a entender tanto os contextos educacionais quanto a busca pela valorização e (re)significação de suas identidades, tão importantes para os alunos negros. Como metodologia foi utilizada a observação participante que nos permitiu uma imersão na escola. Pode-se observar os frutos desse projeto em aspectos como o empenho dos estudantes em participar das

¹ UFPA. Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade. E-mail: vanuzia.etnoeducadora@gmail.com

² UFPA. Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade. E-mail: Ronaldobio2@gmail.com

atividades e proporem ações, além da (re)construção de uma concepção positiva no que tange os elementos constituintes da cultura negra evidenciando a relação do projeto Coisa de Preto com a Lei 10.639/03 na perspectiva de tornar concreto o que está instituído no texto de Lei.

Palavras-chave: Mito e Mitologia. Educação Étnico-Racial. Práticas Pedagógicas.

Introdução

O campo de observação tem como marco inicial a escola João Rodrigues, situada em um bairro periférico do município de Altamira. A primeira experiência prática na escola João Rodrigues deu-se em novembro de 2015, por ocasião da Semana da Consciência Negra, sendo que ela tem sua localização nas proximidades de um espaço afro-religioso, em que os filhos e netos dos pertencentes ao espaço, são ou já foram alunos da escola.

A escolha do tema da oficina desenvolvida deu-se após uma entrevista concedida por uma das menores do Terreiro Umbandista, que nos relatou um grave fato de discriminação e preconceito, por parte de um educador e de vários alunos da turma em que a menor estudava. Por ela ser membro do espaço afro-religioso, e que por conta do incidente, ficou impossível para ela continuar a estudar na referida escola, a menor permaneceu o resto de ano sem estudar, pois não conseguiu vaga em outro colégio. O tema da oficina foi sugerido por Taílson Siqueira, professor de Artes e parte do quadro de contratados da escola. A sugestão de tema surgiu como ato de apoio a menor, pelo fato de o professor ter sido testemunha dos atos discriminatórios contra a menor em sala de aula.

Na época observamos o quanto é difícil trabalhar esse tema na escola. No início das atividades da oficina, quando se solicitou que os alunos desenhassem a figura dos Orixás em cartolinas, contávamos a mitologia que cabia a cada uma das imagens, ouvíamos preconceituosos comentários no início da construção, coisas como: “é a imagem do demônio”, “é do mal”. Ao longo do processo eles foram entendendo o que representava cada desenho e a oficina transcorreu com tranquilidade, apesar de eles se recusarem a representar nos desenhos a cor preta nos corpos dos Orixás. Até

mesmo a imagem mais difícil de ser feita, a de Exu, que na mitologia judaico/cristã é considerada a representação do diabo, por exemplo, a cor da pele era sempre do bege ao marrom bem claro. Depois, na exposição dos desenhos, explicamos que todos os Orixás são de cor negra.

Graças ao empenho e a colaboração dos professores de Artes e de História da Escola João Rodrigues, a oficina, que era parte integrante de uma atividade de estágio de graduação, se transformou em um evento apresentado na Semana da Consciência Negra no pátio da escola com a participação de alguns coletivos de juventude e de dança afro que discutiam o racismo e discriminação na época.

Neste sentido, a presente pesquisa tem a pretensão analisar as práticas educacionais que tem sua culminância sempre no mês de novembro³, sendo que o projeto foi pensado para trabalhar as abordagens da lei, os desafios anuais de implementação do projeto, os protagonistas deste projeto, alunos e ex-alunos da escola que continuam a participar todos os anos. Para dar conta do objeto de estudo proposto adotou-se como estratégia de pesquisa a observação participante, “chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” ANDRÉ, (2005).

A observação do Projeto “Coisa de Preto” dá-se a partir de 2012, quando tivemos contato com o projeto pela primeira vez em evento de parceria entre o Grupo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (GIABI), Movimento Negro de Altamira e Projeto Coisa de Preto.

A motivação para escolha do tema em grande medida deu-se pelo nosso ativismo na Lei 11.645/08 que alterou a Lei 10.639/03 e obriga nos currículos escolares o estudo da “História Afro-Brasileira e Africana” após alteração, incluíram a “História e Cultura Indígena” em todos os níveis de ensino. Estudamos este tema durante a graduação e o trabalho final versou sobre a Educação

³ 20 de novembro tornou-se o Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e, novembro ficou conhecido como o Mês da Consciência Negra.

das Relações Étnico Raciais (ERER). Continuamos a discutir no Grupo de Estudos Afro brasileiro e Indígena (GIABI) no *campus* UFPA Altamira PA, e também no aperfeiçoamento em Educação Étnico-Racial pela UFF.

A abordagem qualitativa foi necessária como técnica de coleta e investigação de quantos alunos e sua diversidade em sala, bem como os roteiros de atividades semiestruturados das atividades a serem investigadas no processo da pesquisa. As entrevistas realizadas foram semiestruturadas para dar maior liberdade de resposta dos interlocutores. “Entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2005). As reflexões e análises realizadas tomaram como aportes teóricos norteadores, Freire (1996) Santos (2010) Prandi (2001) Verger (1981).

O trabalho orientou-se pela seguinte questão-problema: De que maneira a mitologia e cosmovisão Iorubana, no escopo da implementação da lei 11.645/03 são abordados no processo de construção do evento “Coisa de Preto” e no dia a dia, na transversalidade da lei nas disciplinas? E, o diálogo com o referencial teórico e a aproximação com o lócus da pesquisa suscitou a formulação de outras questões relevantes para a condução da pesquisa, a saber: como se evidencia a resistência da educação étnico racial na escola? O processo cultural e etnoeducacional? Quais impactos educacionais que o projeto “Coisa de preto” trouxe para a escola e para os alunos? Como essa abordagem pode contribuir com a valorização do aluno negro na construção de uma imagem positiva?

O texto está organizado a partir de nos eixos principais: Eixo I – O contexto Educacional da Lei 10.639/03 e a dificuldade de implementação na rede municipal de ensino, as abordagens de cultura mitologia e cosmovisão Iorubana. Eixo II – A Educação Étnico Racial no contexto da Escola e o projeto Coisa de Preto.

Argumentamos que o projeto se baseia inteiramente nos parâmetros curriculares dentro da escola e pode ser um instrumento importante de resistência, especialmente a partir das práticas docentes de modo a garantir a valorização de saberes/fazeres da cultura negra e Iorubana através da oficina e exposição dos desenhos

dos orixás, a identidade cultura local e o processo de resistências e empoderamento do aluno negro a partir das práticas escolares.

Sobretudo no processo de resgate da autoestima e neste sentido a escola transforma-se em um espaço político importante, que fortalece através do conhecimento cada vez mais o ser negro, em um momento político importante que o Brasil está passando de aumento do sistema de negação de direitos para pessoas pretas.

O contexto Educacional da Lei 10.639/03 e a dificuldade de implementação na rede municipal de ensino

O “Coisa de Preto” foi um projeto pedagógico idealizado pelo educador Oliveira⁴ que por meio do Programa Mais Educação⁵ desenvolveu atividades arte educativas direcionadas a História e Cultura Afro-brasileira e Africana com estudantes de uma escola do ensino fundamental situada no município de Altamira no estado do Pará. Seu objetivo foi o enfrentamento ao racismo e a quebra de estereótipos raciais construídos no imaginário social, através de apresentação de resultados de oficinas de dança, cultura e arte africana.

Silva se refere ao estudo da cultura africana como meio para que os estudantes tenham acesso a “algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos [...] superando o senso comum que transforma tudo proveniente da África em um pistache que se perpetua o rótulo de coisa de negro” (2005, p. 123). O educador Oliveira evidencia em sua fala que a intenção do nome “Coisa de Preto” se deu de maneira a

⁴ Everaldo Oliveira Pedagogo, formado pela Universidade Federal do Pará campus Altamira, especialização em Educação e Cultura, além de um currículo vasto no campo da participação na produção de eventos culturais e folclóricos no município de Altamira - PA.

⁵ “O *Mais Educação* é uma iniciativa federal para promover a educação em tempo integral entre as escolas públicas brasileiras com a ampliação da jornada escolar” (2015, p. 53) com oferta de oficinas que contemplam nos macrocampos: “Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde, Nutrição e Prevenção; Educomunicação; Educação Científica; Educação Cívica; Educação Financeira e Economia Criativa” (2015, p. 55).

desmitificar conotações negativas que se referia aos aspectos ligados a cultura africana.

O projeto está de acordo com os princípios basilares das relações raciais previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a lei 10.639/03, no Art. 26 – A. prevê que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) e a resolução n.º 1, de 17 de junho 2004 que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).

Apesar da lei 10.639/03 ter sido promulgada há mais de 10 anos, ainda há dificuldades de implementação no dia a dia das instituições de ensino. Nascimento (2014) aponta como dificuldades no desenvolvimento de atividades voltadas para as relações raciais, a falta de disciplinas direcionadas na formação do educador bem como a falta de uma educação continuada para aqueles profissionais que já atuam em instituições de ensino. Na contemporaneidade outros desafios aparecem no cenário, como o momento político desfavorável às políticas de igualdade racial que sofrem um duro golpe, a partir do desaparecimento de Secretarias Federais como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Quando Rocha (2011) discute que as orientações religiosas dos professores têm um forte empecilho no desenvolvimento de ações voltadas para a cultura africana visto que, é comum a relação do continente Africano com a religiosidade Africana, o que é um grande tabu na sociedade conservadora brasileira. O racismo religioso implícito e explicitamente se imprime nessas concepções que nascem de ideologias hegemônicas e se concretizam em práticas racistas e silenciamento das questões raciais na escola.

O Projeto “Coisa de Preto” vem na conta hegemonia trazendo algumas possibilidades de abordagem em tema da lei 10.639/03 de maneira positiva e resistente, uma bandeira de luta que cobre não só a comunidade escolar do Otacílio Lino, como também abarca com generosidade jovens no município que desenvolve algu-

ma atividade cultural relaciona a cultura negra, que nos dizeres de Nascimento (2009) são os “quilombos modernos”⁶.

Dentre as atividades, havia a oficina de pintura que valorizava a reprodução da imagem dos orixás partindo do estudo conceitual de cada imagem e a origem desses sagrados elementos que compõe a cultura africana. Mencionada por Silva (2005) como contributo da “interiorização de uma postura despreconceituada em relação às diferentes cosmovisões e etnias”.

Lara⁷, uma das estudantes participantes do Projeto, nos diz que, quando iniciou nas oficinas de pintura, para algum tempo não relacionava importância em estudar sobre as religiões de matriz africana na escola e que sua concepção sobre o tema evada de preconceito se referindo pejorativamente como “macumba⁸” a religiosidade africana. A estudante conta que o incentivo do coordenador do projeto e de sua mãe, que se dispôs a pesquisar para além do conteúdo ministrado na oficina, desmitificando suas concepções estereotipadas e aprendendo a tratar com respeito as religiões afro-brasileiras, um passo importante para o combate racismo religioso.

Em prol da diversidade religiosa, do respeito e da boa convivência entre “iguais e deferente” é necessário desconstruir certas pré-noções difundidas oralmente e através de poderosos meios de comunicação em massa que perseguem as religiões afro-brasileiras. Amparadas pela Lei Federal 11.645/08 que alterou a lei 10.639/03, que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, cabe sobretudo aos educadores, mas não apenas a eles, discutir a importância dessas religiões na formação da cultura e sociedade brasileira. (SANTOS, 2012, p. 19).

⁶ ÔRI. Direção de Raquel Gerber. Brasil, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aUWlgzqKD7E>

⁷ Nome fictício dado a uma estudante que participou do projeto Coisa de Preto.

⁸ “Macumba é um termo pejorativo criado no início do século XX, no Rio de Janeiro, usado para denominar as religiões de matriz africana. Na verdade, a macumba nada mais é do que um instrumento de percussão confeccionado com a madeira da árvore de mesmo nome.” Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/vida/online/serie-religiosidades-tenta-desmistificar-cultos-e-crencas-1.1147991>.

Diante do posto as ações benéficas do projeto são inegáveis, e não menos importante as várias formas que o projeto toca as crianças e adolescentes da escola, apesar dos vários desafios enfrentados para implantar todos os anos o evento, entendemos ser no meio de tantas negações de direito uma ação isolada, assim como é o projeto em bem menores proporções da Escola João Rodrigues. Propor o reconhecimento de uma lei que venha dizer para jovens, crianças e adolescentes negros que a escola pode ser um lugar de reafirmar a cultura e a religião afro-brasileira, apesar que na prática ainda estarmos muito longe do ideal, é propor a quebra de um silêncio de mais de 500 anos.

É preciso enaltecer ações positivas como as do Projeto Coisa de Preto que expõe o ponto fraco, de uma educação racista e excludente e por vezes violenta para pessoas pretas, sobretudo apoiar em tão frágil momento da lei 10.639/03, seccionada pelo Presidência da República em 09 de janeiro de 2003:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B.
“Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Posicionamentos e Resistências da Coordenação do EMEF Otacílio Lino

Observa-se que as relações étnicas raciais no espaço escolar é um desafio a ser vencido, não basta apenas ter leis que garantam a discussão ampla e irrestrita acerca do tema, a transversalidade é

outro nó, pois, se não contarmos com o empenho, a boa vontade e a militância dos educadores, que salvo raríssimas exceções tratam as questões raciais com seriedade, não evoluirá, a transversalidade gera descompromisso, pois não se tem órgãos de fiscalização que garanta a aplicabilidade da lei.

Precisamos desvincular a imagem do afrodescendente da condição escrava. No Brasil, as palavras “escravo” e “negro” ainda são sinônimos, o que revela o quanto essa ligação penetra fundo na consciência coletiva nacional. Parece uma sugestão pequena, modesta, talvez ingênua, mas é o que me ocorre com mais urgência. E efetivamente é muito mais complexo do que pode parecer. Agora, para a completa adoção desses conteúdos não há um só passo efetivo, depende de nossa ação em todos os campos, junto às escolas, aos educadores e às secretarias de educação municipais e estaduais, junto às universidades e faculdades de licenciatura e pedagogia, enfim... precisamos de uma ação ampla, intensa e a longo prazo. (NASCIMENTO, 2009 p. 12).

Descolonizar os currículos escolares torna-se necessário e urgente, não cabe mais ter a imagem do negro brasileiro representado nos livros didáticos de forma racista e cruel, que contribui muito para evasão escolar das crianças e dos adolescentes negros que não se enxergam representado de forma a enaltecer sua cultura, sua beleza e sua religiosidade. Às vezes são alvo dos mais bizarros ataques racistas, baseando-se no conteúdo eurocêntrico dos livros didáticos que apenas enaltece a imagem do colonizador não negro.

Os negros dispóricos foram alvo de um dos maiores crimes contra a humanidade, que necessita de reparação histórica urgente. As consequências deste crime persistem até os dias de hoje, no imaginário coletivo, que o negro tem que ser servil, que não existe racismo, que gostamos de nos vitimizar e que no Brasil somos todos mestiço: esse discurso de contenção social serviu durante muito tempo para silenciar os negros.

A experiência do professor Everaldo com o projeto Coisa de Preto tem mais de 10 anos, sendo sete anos na EMEF Otacílio Lino. Segundo ele, os processos rudimentares do projeto no seu

início tinha uma abordagem ainda com muito ranço colonizador, onde as abordagem mantinha foco ainda nos processos de escravidão do povo africano, como muita pesquisa e estudo, também muito por conta do projeto Mais Educação na escola, onde havia várias oficinas e dentre eles a oficina de fanfarra e desenho. Os alunos tiveram acesso pela primeira vez com o livro *Educando pela diversidade Afro-brasileira e africana*, de Jorge Arruda, (2006).

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de aluno um simples gesto do educador. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educador por si mesmo. (FREIRE, p. 19, 1996).

Essa intervenção positiva do Professor Everaldo fez com que os alunos entrassem em um processo de encantamento pelo livro, em especial os alunos negros, o livro conta a construção de inserção da história e cultura afro-brasileira de forma bem didática, uma linguagem de fácil assimilação, neste livro em sua segunda parte *Conversando com os Orixás* traz uma serie de imagem dos orixás e isso despertou grande curiosidade entre os alunos que demonstraram enorme interesse em desenha-los.

E assim foi feito, houve uma oficina de desenho dos orixás, assim como foi feito na oficina que mediei no EMEF João Rodrigues em 2015. Esses desenhos foram expostos durante os primeiros anos do projeto.

Figura 1: Evento Coisa de Preto, UFPA, 2012.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Evento Novembro Negro, EMEF João Rodrigues, 2015.



Fonte: Acervo pessoal.

Segundo o Professor Everaldo, o Projeto Coisa de Preto procura colocar em evidência e discussão a cultura e a religiosidade africana. Durante todos os anos relata inúmeras dificuldades, dentre elas e que o projeto surgiu dentro de outro projeto educacional chamado Mais Educação e que no período de vigência existia uma verba que facilitava a realização do Coisa de Preto. Com o término do Mais Educação veio a falta de recursos financeiro para o projeto. Relata ainda que a falta de preparo da equipe pedagógica no sentido de formação continuada para o tema da lei 10.639/03, também é outro fator que dificulta a realização do projeto, pois os professores têm uma certa relutância em tratar do assunto.

Segundo ele, a abordagem afro-religiosa traz muitos desconfortos para equipe pedagógica, ele diz que principalmente nesta última edição, a de 2019, apesar do projeto estar na escola a mais de sete anos com o mesmo enfoque, esse ano segundo ele, ouviu de vários professores que não iam mais “mexer com macumba”. Mesmo o projeto tendo um leque de possibilidades enormes com várias abordagens sugeridas.

Apesar das dificuldade já mencionadas todos os anos o projeto acontece, de maneira integral a que está proposto, mas na edição do ano de 2019 apesar das tentativas não foi possível tratar a questão afro religiosa, acompanhei uma oficina no 7º ano com a

Professora Alessandra Mattos do EMEF Carlos Sorares, mestra em Ciência da Religião pela UEPA, a convite do professor Everaldo, o objetivo da oficina era criar um diálogo acerca das Afro religiões o que não foi possível, alguns alunos se recusaram a ficar em sala dizendo não querer participar de “coisas do diabo”, “macumba” e outros denominativos altamente pejorativos, não havendo acordo a saída da professora foi abordar os racismos estruturais e religiosos.

A Educação Étnico-Racial no contexto da Escola, os mitos Iorubanos e a construção do evento

Os mitos dos Orixás originalmente fazem parte dos poemas oraculares cultivados pelos babalaôs. Falam da criação do mundo e de como ele foi repartido entre os Orixás.

Reginaldo Prandi

Por que às vezes é tão interessante falar ou ouvir sobre mitologias greco-romana, egípcia, nórdica, mas por que a mitologia africana incomoda tanto? Porque quase ninguém se interessa em estudá-la e discuti-la em grandes rodas de conversa, para mostrar que tem um conhecimento universal, sendo que é de conhecimento de todos que a África é o berço da humanidade?

Partindo desta constatação, uma possibilidade de interpretação é de que mitologia e os mitos africanos não interessam a grande parte dos seres, por ser uma mitologia relacionada aos povos negros, cuja percepção hegemônica historicamente construída parte do princípio da inferiorização e subalternidade, atrasado, logo, não bela para ser apreciada por todos. Tendo como ponto de partida o Brasil, a mitologia africana é vista como endemonizada, Uma Mitologia Ioruba⁹ de povos escravizados.

⁹ “O termo *yorùba*, escreve S. O. Biobaku aplica-se a um grupo linguístico de vários milhões de indivíduos. “Ele acrescenta que, além da linguagem comum, os yorùbá estão unidos por uma mesma cultura e tradições de sua origem comum, na cidade de Ifé (VERGER, 1981, p. 3).

Os navios negreiros transportaram através do atlântico, durante mais de trezentos e cinquenta anos, não apenas o contingente de cativos destinados aos trabalhos de mineração, dos canaviais, das plantações de fumo localizados no Novo Mundo, como também a sua personalidade, a sua maneira de Ser e de se comportar, as suas crenças. (VERGER, 1981, p. 14)

Apesar disso a cultura popular brasileira, através da musicalidade está cheia de exemplos que representam os mito e arquétipos de Deuses e Orixás, que a certo modo se transformam por vezes bastante conhecidos a exemplo de músicas com as conhecidas na vozes da grande Gal Costa D'oxum que também foi interpretada por Mariene Castro, sem deixar de mencionar a grande interprete dos Orixás, Clara Nunes que dentre seu repertório estão músicas como *A Deusa dos Orixás*, *Ijexá*, *Iansã*, *Tributo aos orixás* entre muitas outras, Zeca Pagodinho como *Minha Fé e Ogum*, isso para citar apenas alguns.

Assim percebemos o quão forte e presente é a história dos Mitos africanos. Na literatura não podemos esquecer obra como *A Mitologia do Orixás* de Reginaldo Prandi, que legitima academicamente a cultura afro-brasileira através do mitos. Abdias Nascimento (2006) em sua obra *Os Orixás do Abdias* conceitua os orixás como “as forças da natureza, protagonistas do mundo místico-histórico da nossa ancestralidade”.

O mito dos Orixás está intrinsicamente ligado à natureza e seus fenômenos a exemplo de Iansã relacionada diretamente aos ventos, raios e trovões, a Xangô ligado as força das pedreiras é considerado também o pai da justiça, Iemanjá que se liga energeticamente as aguas salgadas assim como Oxum se liga as águas doces.

Os negros Iorubas possuem uma verdadeira mitologia, já bem complexa, com divinização dos elementos naturais e fenômeno meteorológicos. Nesta ordem de ideias, a concepção mais elevada, aquela em que mais alta se revela a sua capacidade de abstração religiosa, e a divinização do firmamento ou abobada celeste. (RODRIGUES, 2016, p. 97).

Elaide (1977) define “mito” como “uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Para a cultura Iorubana isso se encaixa quase que perfeitamente, a partir de olhar raso e impossível compreender a complexidade e completude da Mitologia Iorubana com todos seus Deuses e Deusas. Elaide complementa dizendo que “o mito conta uma história sagrada que relata um acontecimento ocorrido em tempo primordiais” e que também relata “de que modo algo foi produzido, ou seja, como tudo começou a gêneses dos mundos” (p. 5). Um universo tão ricamente composto que viria a agregar um conhecimento espacial e altamente erudito para a educação étnico racial, bem como contribuir de forma positiva para a construção positiva de identidade negra.

As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior construtivo e assim sua identidade pode ser construída. (HALL, 2014, p. 111).

A escola enquanto campo diverso de interações tem um papel fundamental neste processo de construção de identidades o que para Santos (2010) seria denominado de “identidades em curso”.

Considerações finais

A partir das observações e das falas colhidas na escola é nítido um recuo na discussão da preparação do projeto. Este ano houve uma resistência por parte tanto de professores, (pois o grande contingente de professores da escola é contratados e houve uma troca significativa desde o ano de 2018) quanto dos alunos. Em vários temas relacionados, a construção do projeto foi difícil. No assunto específico da Mitologia dos Orixás, causou até desconforto na professora convidar os alunos para discutir o assunto.

Evidenciou-se a dificuldade dos professores ao tentarem implementar a lei 11.645/08 para a realização do projeto. Apesar das

dificuldades, há relatos positivos de alunos que desmistificaram a ideia de afro-religiões, adolescentes que aceita seus cabelos e assumem sua negritude.

Observamos que a necessidade de formação continuada dos professores se faz urgente para esta temática, mas também falta sensibilidade dos professores para o tema. A escola segundo o professor Everaldo tem um contingente significativo de alunos negros e apesar dos debates promovidos em decorrência do projeto, o combate ao racismo tanto estrutural como religioso ainda é insuficiente.

Experiências como essa nos comove a apesar do momento desfavorável, reforça cada vez mais que nossas praticas educacionais precisam ser inclusivas e precisamos entender a importância destas práticas, entendemos também que a militância do professor e fundamental para fazer a diferença tanto dentro de sala de aula como fora, o exemplo positivo disso e esse projeto que contempla não só a comunidade escolar, mais vai além jovens negros que não fazem parte do corpo discente, na época de realização do projeto são convidados a contribuir na medida dos seus conhecimentos

Referências

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus Editora, 2005.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart. (orgs.). *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NASCIMENTO. Abdias. *Os Orixás do Abdias*. Brasília, DF: IPEAFRO; Fundação Palmares, 2006.

PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Livro Livre, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Ecologia dos saberes. A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um novo senso comum; 4)

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no mundo*. Salvador: Corrupio, 1981.

Relação entre currículo e evasão na Educação de Jovens e Adultos

Andreia Melo e Silva¹
Jacinira Pinheiro de Barros²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo propor uma reflexão com relação ao currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) titulada de “Relação entre Currículo e Evasão na Educação de Jovens e Adultos”. Através de um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa visando compreender como se estabelece essa relação, o estudo está fundamentado em referenciais teóricos específicos que abordam essa temática. Esse estudo faz parte da disciplina Educação de Jovens e adultos, a qual buscamos compreender o sentido que possui o currículo para os alunos jovens e adultos. O artigo problematiza a concepção de currículo que é empregada na EJA.

Palavras-chave: Currículo. Evasão. Educação.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é entendida como uma modalidade de ensino voltada aqueles alunos que não concluíram os estudos na idade certa. Conforme o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estu-

¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: andreiameloesilva@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. E-mail: pinheirojacinira@gmail.com

dos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”

A EJA tinha inicialmente como objetivo alfabetizar para garantir o voto, pois as pessoas analfabetas não tinham direito a ele, o que expõe a fragilidade desse ensino, visto que era voltado a certos grupos sociais e sem o objetivo de promover a formação do sujeito em sua integralidade.

Nesse sentido, desde a criação da EJA observa-se diversos problemas em que um deles é a questão da evasão escolar, recorrente entre esses sujeitos, no qual o currículo tem forte implicação, pois reflete na ação docente que é fundamental também para a permanência desses alunos.

Este artigo originou-se a partir de discussões em sala de aula da turma de Pedagogia Intensivo 2017, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, realizou-se pesquisas bibliográficas, numa perspectiva qualitativa com o intuito de analisar e refletir sobre a relação do currículo e a evasão na EJA e assim, observar a implicação do currículo nas ações docentes, e assim analisar como contribuem na evasão dos alunos jovens e adultos. Nesse sentido, tomamos por embasamento autores como Gadotti, Ferro e Pinheiro, Vilar e dos Anjos, Santos e Silva, Carmo.

Este artigo se divide em dois tópicos. No primeiro, abordamos os conceitos que são empregados com relação ao currículo e a evasão de maneira geral e depois mais fechada com o conceito referente à EJA.

No segundo tópico trabalhamos da relação entre o currículo e a evasão na Educação de Jovens e Adultos, em que percebemos como um currículo distanciado da realidade do aluno, sem considerar suas diferenças socioculturais, não voltado à formação integral desses sujeitos acarretam na evasão dos alunos jovens e adultos.

Nesse contexto, percebemos que o currículo deve ser orientado para atender o aluno em todas as suas especificidades e isso refletirá na ação docente e em toda a escola, assim como incluir nesse processo a participação da família como propulsor de motivação para a aprendizagem desse aluno, o que contribuirá significativamente na redução da evasão escolar.

Currículo e evasão

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), é marcada por vários desafios, possui marcas de um processo histórico e cultural e vários avanços e retrocessos. Os alunos ainda são vistos como “carentes” e que precisam de uma segunda chance para ter acesso a escola, o que nos remete a um olhar de negação sobre essa modalidade. Assim, pensar em um currículo na e para a EJA requer um diálogo com o ambiente educacional e a realidade dos educandos.

Diante das mais variadas discussões com relação à Educação de Jovens e Adultos, buscamos entender a relação entre currículo e evasão. As abordagens e definição de currículo variam. Para Silva (2011).

[..] O currículo tem significado que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nós confinamos. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia [...] no currículo se forja nossa identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

O currículo não possui uma definição singular ou homogênea, cada educador, pesquisador apresenta o seu conceito. Temos o conhecimento de que o currículo produz identidade e não deve ser entendido apenas como uma lista de conteúdos que devem ser repassados aos alunos, mas quer traga contribuições significativas para a formação de sujeitos críticos adaptando a realidade dos mesmos.

Um dos grandes desafios no sistema educacional refere-se a evasão escolar, que se estende desde o ensino regular até as modalidades, como a EJA. Porém a Educação de Jovens e Adultos possui características específicas que devem ser respeitadas antes de rotular um aluno como “evadido”.

Evasão, vem do latim *evasio*, é a ação e o efeito de evadir. Para Carmo (2010), a evasão vai além de evadir das aulas, como destaca:

[...] não só porque abrange os indivíduos que não mais voltam à escola, mas, principalmente, porque, suas causas não se restringem a aspectos individuais de dificuldades de aprendizagens, ou de dificuldades didáticas do professor ou do conflito estudo/trabalho. Vão além, abrangem causas de caráter político, social e econômico, expressão dos desencontros entre a cultura da escola, a cultura popular, a cultura dominante e as relações desiguais de poder e sociais daí derivadas. (CARMO, 2010, p. 10).

A educação é complexa, e muitos alunos da EJA não acham significativos o que é repassado para eles e acabam abandonando o curso por não se sentirem seguros. Essa “ausência” também se dá muitas vezes pela necessidade de trabalhar, cuidar dos filhos, questões econômicas, currículo desinteressante e entre outros fatores que dificultam com que permaneçam no curso. Assim, construir uma educação de jovens e adultos comprometida, que respeite e valorize as especificidades de cada um, e para esse público a escola vem ser um ambiente de transformação e reconstrução do conhecimento.

Precisa-se, assim, de um currículo próprio para a educação de jovens e adultos, pois na sala de aula apresenta conteúdo do ensino regular, muitas vezes infantilizados, o que distancia de suas realidades, vontades e anseios. Libâneo (2008),

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua a todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado e crítico, na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos. (LIBANEO, 2008, p. 51).

Tendo em vista que a ação docente se encontra afastada de uma perspectiva de educação libertadora, como defendia Paulo Freire, voltada para a compreensão da realidade, a qual teria o papel de libertá-los da consciência ingênua transformando-a em crítica. Propôs também uma Educação Popular voltada para todos, não

apenas a uma parcela da população, pois via o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais. Com isso, possibilitar aos jovens e adultos acesso à alfabetização ajudaria o Brasil a equacionar o analfabetismo.

Compreender o currículo da EJA requer uma análise mais profunda, que começa pela escola, docentes e o perfil dos sujeitos, relacionando o currículo com a realidade dos mesmos, mas observamos que a vida deles ainda está fora das definições de currículo que é tratado em sala de aula, o que influencia nos altos índices de evasão escolar.

Tal demanda nos leva a um desafio: Como construir um currículo que englobe toda essa diversidade que apresentam os alunos da EJA? Um desafio a ser conquistado através de planejamento e organização que vão desde a esfera governamental, profissional e social. O que é evasão na EJA, refletir sobre os motivos que os leva a deixar a sala de aula. O que pode ser mudado através de metodologia que estimule os educandos a participar das aulas, resgatando a sua autoestima, pois muitos se julgam incapazes de aprender. Encontrar uma maneira de interligar com a realidade dos educandos, aproximado a escola do seu mundo.

Propor um currículo para a Educação de Jovens e Adultos também é alvo de críticas, por atender uma heterogeneidade, e muito diferente do ensino regular, o que requer uma atenção nos conteúdos que são trabalhados e como são trabalhados em sala de aula. O resultado do uso de currículo inadequados a essa modalidade (pode) leva a evasão. Porém, essa desistência tem a ver com pelo menos três coisas: trabalho, moradia longe das escolas e o próprio currículo.

Refletindo a relação entre currículo e evasão na EJA

A partir dos estudos observados percebemos a importância de um currículo voltado para a realidade dos alunos jovens e adultos, considerando-o em suas especificidades, com toda sua bagagem cultural e experiências extraescolar. Segundo Vilar e Anjos (2014)

[...] o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos. (VILAR; ANJOS, 2014, p. 70).

No entanto, percebe-se nos currículos escolares uma forte característica do ensino tradicional, embasado no livro didático voltado para alunos com faixas etárias diferentes daqueles da EJA, em que desconsidera a o conhecimento e experiências de vida destes, pois os currículos são determinados pelas secretarias de ensino e não há uma atenção voltada às suas especificidades.

As práticas docentes são direcionadas pelo currículo e, na maioria das vezes, as escolas possuem um mesmo currículo para os alunos da EJA o que reflete nessa prática, gerando assim uma desmotivação no aluno, autoestima baixa. O ensino voltado a EJA, em sua maioria, é com o objetivo em aprender a ler e escrever, o que distancia da diversidade cultural dos alunos, visto que a sala da EJA é marcada por uma forte heterogeneidade.

A heterogeneidade na EJA demonstra uma imensa carga cultural, de experiências de vida, que não são consideradas no currículo e conseqüentemente na ação docente, visto que nesta há um distanciamento entre as ações dos professores e as diferenças socioculturais, entendido apenas na superficialidade e de forma abstrata. Além disso, “o currículo possui um caráter mais conteudista e homogeneizador, na mera transmissão do conhecimento científico” (FERRO; PINHEIRO, 2015, p. 110).

Nesse sentido, o ensino voltado aos alunos jovens e adultos é de forma infantilizada, sem uma metodologia diferenciada o que gera um sentimento de humilhação neste aluno, pois é um currículo que não interessa a ele. Para Gadotti (2014, p. 30), “[...] É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida”.

A evasão escolar ocorre nesse sentido, em que o currículo é de cunho formal, em que privilegia a inteligência cognitiva e se baseia em uma abordagem reducionista da vida do aluno, distancian-

do-se da sua realidade. Aliado a isso a ação docente que reflete esse currículo, práticas pedagógicas que desconsideram as diferenças socioculturais dos alunos assim como ações que naturalizam essas diferenças, pois não são percebidos pelos professores de maneira adequada, além disso, livros didáticos que não consideram essas diferenças tampouco as experiências de vida do aluno, na maioria das vezes voltado para alunos com faixas etárias e necessidades diferentes das suas.

O aluno da EJA vem carregado de histórias de vida, dificuldades e cansaço decorrentes do trabalho. Ao se deparar na sala de aula com práticas pedagógicas tradicionais sem relação com sua realidade e experiências de vida não se interessa, fica com baixa autoestima o que contribui significativamente para a evasão. “Muitos alunos de EJA não acham significativo para dias vidas o que estão aprendendo e abandonam o curso” (GADOTTI, 2014, p. 22).

O currículo reflete diretamente na evasão escolar, uma vez que as ações docentes são embasadas por ele. Além disso, a escola está desvinculada da realidade do aluno de EJA, pois não oportuniza uma prática educativa reflexiva que contemple as especificidades desse aluno, não valoriza os saberes e experiências de vida dele. Para Santos e Silva (2015) “é de fundamental importância reconhecer o contexto plural onde se efetivam as práticas educativas formais e não formais, no sentido de oferecer uma educação não fragmentada, reflexiva, dialógica e contextualizada.” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 8).

Nesse contexto, é fundamental “ressignificar o currículo para que possa atender as necessidades e especificidades que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico-social e econômico” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 61). Somado a isso, a participação da família é muito importante, visto que propicia o crescimento escolar dos alunos jovens e adultos, além de motivá-lo no processo de aprendizagem.

Eminentemente, o currículo deve voltar-se para o que é real na vida do aluno de EJA, de modo que proporcione o desenvolvimento dos seus conhecimentos, em vista da consolidação das suas aprendizagens prévias. É importante que o currículo seja em uma

concepção de educação libertadora de Paulo Freire “fundamentada numa visão humanística crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não se restringindo à dimensão cognitiva” (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 396)

A articulação dos conteúdos com a realidade dos alunos de EJA que produzam significado e considere os saberes adquiridos por eles e sejam relacionados com os saberes sistematizados pela escola é relevante no sentido de ampliá-lo e que seja útil e significativo para sua vida. Assim, o currículo alcançará o objetivo de uma formação de qualidade e de acordo com realidade dos alunos e estes participarem do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental rever também o currículo que embasa o livro didático, pois é necessário que seja de acordo com as especificidades destes alunos e para tanto exige-se um bom planejamento deste livro.

O currículo deve “ter uma atitude dialógica a partir da qual permita uma reflexão crítica dos homens em suas relações com o mundo”. (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 400). Assim, promoverá a formação de sujeitos críticos, reflexivos para promover a transformação em sua realidade. Segundo Gadotti (2014),

Recomenda-se uma prática eco-política-pedagógica fundamentada na perspectiva freiriana Nesse sentido, antes de se definirem os conteúdos escolares, busca-se, na cultura primeira das pessoas, em “círculos de cultura intertransculturais” (Padilha, 2012), e nas relações humanas que elas estabelecem entre si e com o meio ambiente em que vivem, conhecer os seus saberes prévios, as suas experiências, os seus anseios, os direitos que ainda não alcançaram e precisam alcançar, dando real sentido e significado às aprendizagens propostas nas formações da EJA, numa perspectiva emancipadora. (GADOTTI, 2014, p. 34).

A partir da ressignificação do currículo é relevante o docente ensinar a partir de um entendimento diferente dos materiais didáticos na EJA, em que considere as diferenças socioculturais dos alunos, suas especificidades, considerando suas vivências para dar significado na construção do saber, pois os alunos buscam um en-

sino que reconheça seu conhecimento, visto que têm uma capacidade de reflexão e autoconceito de suas possibilidades e limites. O professor deve motivar esse aluno a permanecer na escola e para isso deve contextualizar suas estratégias de ensino a partir de suas realidades e experiências.

Outro ponto importante para evitar a evasão na EJA é a participação dos movimentos sociais com questionamentos e conflitos para não engessarem a educação no campo do currículo e da docência. Não somente a participação deles como também da sociedade como um todo em ajudar na permanência desse aluno na escola assim como em garantir o direito a educação a eles, monitorando as políticas públicas voltadas às necessidades desses sujeitos.

Indubitavelmente, é necessário reconhecer e valorizar a diversidade presente nos grupos sociais presentes nas salas de aula da EJA e para tanto deve-se apoiar no multiculturalismo crítico. Em que é relevante proporcionar aos professores estudos que considerem a diversidade cultural e o multiculturalismo seja na formação inicial seja na continuada. Não só estudos, mas currículos multiculturais que “implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero, etc. dos alunos e valorizando-os em suas especificidades” (VILAR; ANJOS, 2014, p. 87).

Para um bom currículo é fundamental estar apoiado em um bom planejamento de ensino para ajudar no processo de ensinar. Conforme sugere Vilar e Anjos (2014):

Nessa tarefa, atividades apoiadas em uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva pode estimular a expressão da subjetividade do aluno e trazer a tona o material mais precioso no qual devemos debruçar para desenvolver o trabalho de ensino – a vida do aluno com todas as suas intrincadas relações. (VILAR; ANJOS, 2014, p. 95)

A construção um currículo orientado à realidade do aluno, em suas dimensões socioculturais e para uma formação integral é uma forma significativa de evitar-se a evasão dos alunos de EJA, para tanto consideramos importante o método de Paulo Freire em sua educação visto que propicia uma educação de qualidade. Alia-

do a isso, as ações de toda a comunidade escolar assim como da sociedade contribuem significativamente na educação desses sujeitos para uma melhoria em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para (não) concluir

Ao propormos uma reflexão sobre o currículo da EJA, primeiramente devemos conhecer quem são esses jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino, buscar compreender o que eles buscam, desejam e sonham encontrar na escola. Organizar um currículo que considere as diferenças que apresentam esses alunos. Ancorar a educação as necessidades do aluno, tentar equacionar essa disparidade educacional, pois eles também têm direito ao acesso à educação de qualidade.

O currículo não poder ser um meio de padronizá-los, mas contribuir para a formação desses sujeitos, tanto profissional quanto intelectual. Valorizar esse momento de cruzamento de conhecimento, de realidades diferentes que integram a sala de aula da EJA. Para Mileto (2010),

[...] as trajetórias dos estudantes da EJA, com a construção de estratégias de permanência fundamentadas em relações de cooperação e de solidariedade que são possibilitadas por diferentes processos de construção, por semelhança de objetivos e histórias de vida, semelhanças identitárias, projetos e sonhos comum, como também fracassos e desilusões acumulados ao longo dos anos em diferentes níveis de trajetórias escolares. (MILETO, 2010, p. 11)

Desse modo, esse trabalho busca identificar as significações que a escola apresenta para esses grupos de sujeitos, propõem também pensar um currículo específico para a educação de jovens e adultos, que seja dialogada com a realidade a qual eles pertencem.

Nesse sentido, buscamos realizar a relação entre o currículo e a evasão na educação de jovens e adultos, o que demonstrou uma implicação significativa visto que reflete nas práticas pedagógicas do professor. Assim, entendemos que o currículo para o aluno de EJA compreenda-o em sua totalidade, considerando suas diferenças socioculturais, suas especificidades.

Em sala de aula, o currículo deve voltar-se para o aluno de modo que seja flexível e passível de adequação a realidade dos alunos jovens e adultos, pois isso diminui a possibilidade de um currículo tradicional e a evasão. Deve-se considerar a heterogeneidade presente nas salas de EJA, repletas de experiências de vidas e saberes adquiridos de forma que o currículo possibilite a ampliação e afirmação desses saberes.

A comunidade escolar assim como a sociedade têm papel fundamental na construção do currículo de maneira emancipatória e voltada para a realidade do aluno da EJA, de modo que este possa transformar e construir sua realidade, propiciado por práticas docentes que possibilitem o pensar, o refletir e por fim o de transformar essa realidade.

Consideramos importante o método de Paulo Freire para a educação como um propulsor para uma aprendizagem com qualidade e significativa, e desse modo construir um currículo emancipatório, flexível, voltado a realidade do aluno de EJA o que influenciará na diminuição da evasão escolar.

Referências

- ALFABETIZAÇÃO de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008. 212 p.
- BRASIL, República Federativa. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Leiº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CARMO, Gerson Tavares do. O enigma da Educação da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 11 p. Texto digitalizado. Disponível em: <http://www.seeja.com.br>.
- FERRO, Jenaice Israel; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2015. ISSN 2317-6571.
- FRANÇA, Laís A. L. *Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos*. Pará de Minas, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2014.

MENEZES, Marília G.; SANTIAGO, Maria E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Espaço do currículo*, v. 3, 2010.

MILETO, Luiz Fernando M. Estratégias e Trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2010. Disponível em: <http://www.seeja.com.br>.

SANTOS, Roberto S.B. dos; SILVA, Francisca Lêda da. Currículo integrado na EJA- Desafios e Possibilidades. Formação de educadores de jovens e adultos. Unicamp, Campinas, SP, 2015.

SILVA, Francisco L. Da; SILVA, Ivani A. B. da; QUEIROZ, Lara C. de; CARVALHO, Marcos A. de. *O currículo na educação de jovens e adultos do 2 segmento: propostas para reduzir a evasão escolar no centro de ensino fundamental 07 de Sobradinho II do Distrito Federal*. Brasília, DF, 2015.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa R. S. dos. Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. *Espaço do Currículo*, v.7, p.86-96, 2014.

A produção do conhecimento sobre a política de financiamento do transporte escolar

Franciely Farias da Cunha¹
Eraldo Souza do Carmo²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo, realizar um levantamento acerca das produções acadêmicas referentes à pesquisa de mestrado que tem como tema “A distribuição de recursos do transporte escolar no Baixo Tocantins”, publicadas no período de 2014 a 2020. A informações foram obtidas a partir dos diretórios da CAPES, SCIELO, ANPED, Google acadêmico, Banco de teses e dissertações da UFPR e na Revista financiamento da Educação (Fineduca). A partir das buscas, notou-se que, de modo geral, os estudos discutem a política de financiamento do transporte escolar em alguns estados brasileiros, utilizando a pesquisa qualitativa, estudo de caso e análise documental. Esses trabalhos são referentes à dois artigos, três dissertações e uma tese, o que denota que existem poucos trabalhos relacionados a política de distribuição de recursos para o transporte escolar. Especialmente em relação ao lócus de pesquisa, que se trata do Baixo Tocantins, não foi encontrada nenhuma produção relacionada a temática, o que nos instiga a desenvolver de forma pioneira a pesquisa, para levantar discussões relacionadas a materialização dessa política pública em nossa região, levando em consideração que ela está situada na Amazônia que apresenta singularidades que devem ser valorizadas.

¹ Universidade Federal do Pará/Campus Cametá, PPGEDUC. E-mail: franciely-cunha@gmail.com

² Universidade Federal do Pará/Campus Cametá, FAED, PPGEDUC. E-mail: eraldo@ufpa.br

zadas e respeitadas quando se pensar em elaborar políticas públicas que vão atingir diretamente a dinâmica dessa população.

Palavras-chave: Financiamento. Transporte escolar. Baixo Tocantins.

Introdução

Este texto objetiva discutir a produção do conhecimento acadêmico desenvolvida no contexto da distribuição de recursos destinados à política pública do transporte escolar. Este panorama visa contribuir para a etapa do levantamento bibliográfico da pesquisa de mestrado que tem como tema “A distribuição de recursos do transporte escolar no Baixo Tocantins”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar se o cálculo utilizado para fazer a distribuição dos recursos do transporte escolar, atende as necessidades de um transporte de qualidade para os alunos da Região Tocantina.

Neste sentido, busca-se identificar qual o cálculo que deveria ser feito para proporcionar um transporte de qualidade para os alunos que utilizam o transporte dos municípios do Baixo Tocantins e quais outros indicadores importantes que o governo poderia utilizar na sua base de cálculo para ele proporcionar que os municípios façam um contrato de um transporte de qualidade.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa de mestrado terão como base a abordagem qualitativa e será realizada em quatro fases que englobarão o levantamento bibliográfico, a coleta dos dados relacionados aos recursos do FNDE, o georreferenciamento para visualizar como se distribuem os recursos financeiros destinados ao transporte escolar do Baixo Tocantins e por fim a análise dos dados. Neste sentido, a relevância do trabalho está em suscitar discussões a respeito da distribuição do recurso público, trazendo dados que possam contribuir nesse método de análise.

Este texto estrutura-se em duas partes. Inicialmente, apresenta-se os debates sobre o Financiamento do Transporte Escolar e na sequência, a produção do conhecimento/estado da arte, relacionada a temática abordada na pesquisa, em que as informações obtidas foram oriundas de artigos, teses, e dissertações, a partir dos diretórios da CAPES, SCIELO, ANPED, Google acadêmico, Ban-

co de teses e dissertações da UFPR e na Revista de financiamento da Educação (Fineduca).

Debates sobre o financiamento do transporte escolar

Para milhares de estudantes, o acesso à escola é viabilizado pela política pública do transporte escolar, que existe para assegurar a garantia de direitos já conquistados e a permanência do educando do campo, tanto nas escolas dos espaços campesinos, quanto nas escolas da cidade que recebem alunos do campo. Objetivando garantir esse acesso e conseqüentemente o direito à educação, o FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por meio do Ministério da Educação contribui com a oferta do transporte escolar, a partir de assistência financeira aos estados e municípios. Essa oferta é feita pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e pelo programa Caminho da Escola.

Entretanto, esses programas não disponibilizam recursos suficientes para promover condições de acesso com qualidade social e por isso essa política pública funciona atrelada à inúmeras irregularidades evidenciadas nos estudos de Martins (2010), Pinheiro (2013) e Silva (2009) que apontam problemas como o transporte em veículos inadequados e sucateados, acesso à escola em péssimas condições de trafegabilidade e longos trajetos, além da má distribuição dos recursos destinados a essa política pública. Nessa perspectiva, é imprescindível analisar a forma como vem sendo distribuído o recurso destinado ao transporte escolar para verificar se este está atendendo ao princípio da equidade que se constitui como um dos mais importantes princípios dos paradigmas de justiça.

Segundo Porto (1994), quando as necessidades (econômicas e/ou sociais) são distintas, esse princípio visa diminuir as desigualdades que estão fora do controle individual, por meio de uma discriminação positiva em favor dos mais desfavorecidos. Num primeiro momento, a melhor maneira seria distribuir o recurso de forma igualitária em todo território nacional. No entanto, ele não deve ser somente distribuído de forma igualitária, mas também de forma equitativa, tendo assim uma distribuição justa.

Deste modo, o sistema que compõe o transporte escolar é carente de investimento de toda ordem, principalmente aquele que é ofertado para estudantes ribeirinhos, portanto, para que haja uma transformação educacional nessas regiões é necessário primeiro garantir o acesso de todos à escola, sem precisar que esses estudantes saem de sua comunidade em busca de uma educação de melhor qualidade, respeitando assim, o vínculo afetivo construído ao longo de sua história. Para isso, é de fundamental importância que sejam desenvolvidas políticas públicas que garantem a efetivação do direito à educação, elas serão reflexo de ações coletivas, preocupadas com a educação brasileira em todo o território nacional.

As políticas públicas de modo geral, são definidas como aquelas desenvolvidas pelo Estado no âmbito Federal, Estadual e Municipal para atender demandas que provém de determinados setores da sociedade civil. Em comunhão a esta definição, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10), salientam que as políticas públicas do Estado se constituem como um “conjunto de ações resultantes de um processo de institucionalização de demandas coletivas, construídas pela intervenção do estado/sociedade”. Pergher e Farzenza (2017), apontam que em se tratando de políticas públicas educacionais, num Estado democrático de direito, teoricamente terão por objetivo a efetivação da garantia do direito à educação, o qual poderá ser assegurado por políticas de acesso, de permanência, de qualidade ou de todos esses elementos congregados.

As autoras ressaltam ainda que a política do transporte escolar enfoca o acesso, pois não há dúvidas de que é dever do Estado garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola, assim, garantindo o acesso, garante-se o direito à educação. Dessa forma, é indispensável a análise de estudos sobre o transporte escolar, pois ao se identificar e estabelecer as reais funções do Estado, juntamente com o impacto de suas ações, é que será possível entender a real necessidade desse serviço de forma pública e efetiva.

Nesse contexto, a política pública do transporte escolar existe para assegurar a garantia de direitos já conquistados e a permanência do educando do campo, tanto nas escolas dos espaços camponeses, quanto nas escolas da cidade que recebem alunos do campo. Para Almeida (2009), a distância geográfica, aliada a baixa

oferta do serviço, leva os alunos a permanecerem mais tempo no veículo e isso pode ser um dos determinantes na queda de acessibilidade de diferentes grupos sociais à escola, aspectos que contribuem para a repetência e evasão escolar. Apesar da oferta precária deste serviço, os pais e alunos aceitam se sujeitar às condições adversas do transporte, por ele ser a única forma disponível pelo poder público para chegarem na escola.

Nessa perspectiva, o FNDE, autarquia ligada ao Ministério da Educação, responsável pela normatização e assistência financeira em caráter suplementar, contribui com a oferta do transporte escolar. Essa oferta é feita pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e pelo programa Caminho da Escola (EVANGELISTA, et al., 2017). O PNATE Instituído pela Lei nº 10.880, de 2004, consiste na transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênera (BRASIL, 2004).

Esses recursos conforme definidos pela resolução do transporte escolar são destinados ao pagamento de serviços contratados junto a terceiros e despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou da embarcação utilizada para o transporte dos estudantes (FNDE, 2017).

Já o programa Caminho da Escola foi criado em 2007, está disciplinado pelo Decreto nº 6.768, de 2009 e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus zero quilômetro com capacidade para 23 ou mais passageiros/estudantes e de embarcações novas (BRASIL, 2009). Como define o referido decreto seus objetivos são renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes. O Caminho da Escola beneficia, prioritariamente, os estudantes residentes na zona rural da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio das redes públicas de educação estaduais e municipais que utilizam o transporte escolar para acessar as escolas (FNDE, 2017).

O financiamento da educação não é apenas um meio para realização dessas políticas públicas educacionais. Constitui, também, como uma parte importante, no sentido de que seus mecanismos de operacionalização são indutores de outros aspectos fundamentais da política, como a qualidade. A política de financiamento da educação de qualidade não responde diretamente às distintas posições controversas em torno das abordagens referentes ao conceito de qualidade embora estas constituam um pano de fundo para sua elaboração (SENA, 2014).

O padrão de qualidade e equidade está estabelecido no parágrafo 3º do artigo 212 da Constituição Federal de 1988 em que dispõe:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (BRASIL, 1988).

Segundo Mello (1989), mesmo após a Constituição de 1988, a elaboração dos orçamentos educacionais nas três esferas não considerava as necessidades do público escolar e preconizava uma “política agressiva de redistribuição de recursos”. De forma pioneira, apresentava uma medida de “necessidade educacional” que denominava custo/aluno/qualidade, medida que multiplicada pela matrícula resultaria no montante de recursos necessários ao financiamento do ensino.

Visando a melhoria na qualidade da educação foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal criada pela lei nº 5537 de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo decreto lei nº 872 de 15 de setembro de 1969. Esta lei é responsável pela execução de políticas educacionais do MEC. Tendo em vista proporcionar melhorias e garantir educação de qualidade, visando à educação básica da rede pública de ensino. Atende os vinte e seis estados e mais de cinco mil municípios brasileiros. Os repasses a educação são divididos em constitucionais, automáticos e convênios. Apresenta diversos projetos e programas, buscando melhorias na educação básica. Cabe ressaltar que estes projetos

nem sempre são garantias de acesso à educação de qualidade (MACHADO, 2017).

Apesar de existirem vários mecanismos de financiamento e programas relacionados à melhoria da educação, são constatadas inúmeras irregularidades, em termos econômicos, políticos e educacionais em todo Brasil. Por isso, é de extrema importância que cada etapa da realização das políticas públicas, a exemplo do transporte escolar, seja planejada, de modo que seja apropriada para cada realidade, envolvendo a distribuição de recursos nesse contexto, em que deve haver um compromisso, tanto em âmbito Federal, quanto em âmbito Estadual e Municipal para que esse recurso seja distribuído sem que o mesmo seja desviado para outros fins.

Produção do conhecimento/estado da arte relacionada a distribuição de recursos para o transporte escolar

As informações descritas neste artigo, foram obtidas a partir dos diretórios da CAPES, SCIELO, ANPED, Google acadêmico, Banco de teses e dissertações da UFPR e na Revista de financiamento da Educação (Fineduca), mediante o uso dos seguintes descritores: recursos do transporte escolar, financiamento do transporte escolar, cálculo do transporte escolar e custos do transporte escolar. Essa busca possibilitou reunir estudos publicados acerca da temática abordada neste texto, produzidas no período de 6 anos.

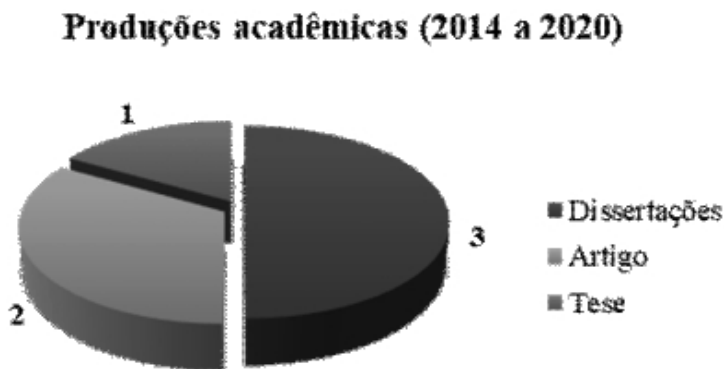
Como resultados, considerando o período em recorte, destaca-se que no portal de periódicos da CAPES foi encontrada uma produção acadêmica referente ao tema da pesquisa utilizando o descritor “recursos do transporte escolar”. Já no catálogo de teses e dissertações da CAPES também foi encontrada uma produção ao utilizar o descritor “cálculo do transporte escolar”. No banco de dados da Scielo e da ANPED não foram encontrados registros de publicações no período estudado utilizando os descritores definidos para essa pesquisa.

Em contrapartida, no google acadêmico foram encontradas duas produções, sendo uma referente à tese e outra referente à dissertação. Foi possível encontrar a tese, utilizando o descritor “fi-

nanciamento do transporte escolar” e a dissertação com o descritor “cálculo do transporte escolar”. No banco de teses e dissertações da UFPR, foi encontrada uma dissertação relacionada a temática, com o auxílio do descritor “recursos do transporte escolar” e no portal da Revista Financiamento da Educação – Fineduca, encontrou-se um registro com o descritor “financiamento do transporte escolar”.

É importante destacar, que foram encontrados diversos trabalhos relacionados à temática, porém foram descritos apenas os que se enquadravam no período de 2014 a 2020. Ademais, no título de algumas produções não havia referência ao financiamento, recursos e cálculo do transporte escolar, no entanto, após a leitura do trabalho foi identificado que havia partes dedicadas a trabalhar a temática, por esse motivo foi considerado no levantamento deste texto. O gráfico a seguir permite visualizar melhor os resultados da pesquisa de acordo com o tipo de produção acadêmica.

Figura 1. Número de produções acadêmicas referentes ao tema da pesquisa, identificadas por meio dos descritores financiamento, recursos e cálculo do transporte escolar, publicadas no período de 2014 a 2020.



Fonte: Plataformas de pesquisa, 2020.

Os resultados relacionados à produção do conhecimento referente ao financiamento do transporte escolar estão dispostos nos quadros abaixo:

Quadro 1. Levantamento de artigos relacionados ao financiamento do transporte escolar, no período de 2014 a 2020.

Revistas Indexadas Sobre a Temática (últimos 06 anos)					
Nome	Autores	Título do artigo	Ano	O que trata	resultados
Revista Fineduca	Lana Karla Duques Neves; Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita	Política de Financiamento do Transporte Escolar na Educação Básica: um estudo do custo/aluno/transporte escolar em Goiás	2020	Discute o financiamento do transporte escolar em alguns municípios goianos, a partir de uma pesquisa documental, bibliográfica e empírica, embasada na legislação brasileira	Os resultados indicam que os recursos aplicados no transporte escolar equivalem à parte significativa da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, chegando a 21,8% no município de Campinorte. O custo/aluno/transporte escolar de Buriti Alegre ultrapassou o valor custo/aluno/ano nacional divulgado pelo FNDE, para o ano de 2016, que foi de R\$ 2.739,87.
Rev. Bras. Est. Ped (RBEP)	Andreia Couto Ribeiro; Wellington Ferreira de Jesus	A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica	2014	Do investimento público federal para os programas de transporte escolar mantidos pelo governo federal para atendimento da educação básica.	Constatou-se que ao longo de dez anos, houve uma evolução na cobertura de atendimento da ação de transporte escolar, em benefício dos Municípios, com o aumento de novas fontes de recursos sendo agregadas aos programas. A principal transformação no uso desses recursos, como observado, foi a passagem do atendimento do ensino fundamental para a educação básica, com a inclusão de estudantes da educação infantil e do ensino médio, vinculada ao desempenho do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Fonte: Plataformas de pesquisa, 2020.

Quadro 2. Levantamento de dissertações relacionadas ao financiamento do transporte escolar, no período de 2014 a 2020.

Dissertações Sobre a Temática (últimos 06 anos)						
Programa de Pós Graduação	Título	Autor	Ano	O que trata	Teóricos mais utilizados	Metodologia, locus, sujeitos, instrumentos e análises
Programa de pós-graduação em Geotecnias e Transportes	Proposta de metodologia de cálculo do custo operacional para o transporte escolar rural: estudo de caso do estado de Espírito Santo	Edyr Laizo Neto	2017	Trata-se de uma metodologia que possa ser utilizado em todo o território nacional para o cálculo do custo do transporte escolar rural. A proposta é adequar estes coeficientes em uma função quanto às características das vias	Willer (2015); Mattos (2006); Klein (2006); Leite (2002)	Foi realizada uma revisão, complementação e atualização de dados referentes ao cálculo do transporte escolar. Esses dados foram obtidos junto à Secretaria de Educação para elaboração de banco de dados. O locus de pesquisa foi o Estado do Espírito Santo. Como análise observou-se uma redução dos valores do custo por km para todos os tipos de veículo, o que demonstra uma superestimação desse valor anteriormente
Programa de pós-graduação em Educação	A trajetória da política de transporte escolar rural no Brasil:	Andreia Couto Ribeiro	2015	De uma avaliação da atuação da política pública do transporte escolar para a educação básica, no atendimento dos seus objetivos,	Rossinholi (2010); Martins (2011); Farah (2012); Amaral (2012)	Estudo exploratório, com abordagem qualitativa. O locus da pesquisa abrangeu 10 municípios brasileiros selecionados aleatoriamente. Os sujeitos analisados foram os atores governamentais e a sociedade em geral beneficiada pela política pública.

<p>O instrumento de coleta de dados foi a análise documental. Os resultados revelaram que os municípios amparados pelos programas do transporte escolar apresentavam melhor desempenho que os municípios não contemplados.</p>	<p>Pesquisa qualitativa que tem como lócus o estado do Paraná. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e sistemas de informação da secretaria de educação do Paraná. Constatou-se que, apesar dos inúmeros avanços, muitos desafios continuam presentes nessa política e um deles é assegurar o regime de colaboração também no financiamento do transporte escolar, assim como na definição dos critérios, na normatização e no seu acompanhamento.</p>
	<p>Souza (2004); Cruz (2009); Castro (2001); Melo e Silva (1992)</p>
<p>como um dos fatores de influência no desempenho das metas de acesso e permanência das crianças e jovens do campo na escola.</p>	<p>De uma análise da forma em que o regime de colaboração tem influenciado na política pública do transporte escolar do Estado do Paraná</p>
	<p>2014</p>
<p>percorrendo o caminho de indicadores de desempenho da educação básica</p>	<p>Elisângela Belniaki Hochuli</p>
<p>A política pública do transporte escolar e a garantia do direito à educação à luz do regime de colaboração: o exemplo do Paraná</p>	
<p>Programa de pós graduação em Educação</p>	

Fonte: Plataformas de pesquisa, 2020.

Quadro 3. Levantamento de teses relacionadas ao financiamento do transporte escolar, no período de 2014 a 2020.

Teses Sobre a Temática (últimos 06 anos)					
Programa de Pós Graduação	Título	Autor	Ano	O que trata	Metodologia lócus, sujeitos, instrumentos e análise
Programa de pós graduação em Educação	Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento	Calina Jordânia Pergher	2014	Trata-se da discussão sobre a configuração de competências governamentais e das relações intergovernamentais na oferta e no financiamento	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. O lócus abrangeu três municípios gaúchos. Na coleta de dados houve a aplicação de questionários, entrevistas e análise documental. Como principais análises aponta que os municípios não têm recebido o montante de recursos que garanta o valor gasto na oferta do serviço de transporte escolar compartilhado com o estado.

Fonte: Plataformas de pesquisa, 2020.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento acerca das produções acadêmicas referentes à pesquisa de mestrado que tem como tema “A distribuição de recursos do transporte escolar no Baixo Tocantins”, publicadas no período de 2014 a 2020. A partir das buscas, notou-se que existem poucos trabalhos relacionados a política de distribuição de recursos para o transporte escolar. Especialmente em relação ao lócus de pesquisa, que se trata do Baixo Tocantins, não foi encontrada nenhuma produção relacionada a temática.

Esse fato estimula ainda mais a desenvolvê-la, para que se tenha um trabalho pioneiro que será de fundamental importância para levantar discussões relacionadas a materialização dessa política pública em nossa região, levando em consideração que ela está situada na Amazônia que apresenta singularidades que devem ser valorizadas e respeitadas quando se pensar em elaborar políticas públicas que vão atingir diretamente a dinâmica dessa população, pois as distintas características regionais sugerem que seja dada uma maior atenção aos sujeitos que residem em regiões que apresentem maiores dificuldades territoriais.

Referências

- ALMEIDA, Lourdes Maria Werle. *Desenvolvimento de uma metodologia para análise locacional de sistemas educacionais usando modelos de interação espacial e indicadores de acessibilidade*. 2009. Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis, 2009.
- ARROYO, Miguel, CALDART. Roseli, MOLINA. Mônica Castagna, (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Diário oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. Programa Caminho da Escola. Decreto nº6,678 de 10 de fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm. Acesso em: 2021.

BRASIL. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. Lei nº10,880 de 9 de junho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em 2021.

EVANGELISTA, José Carlos Sena; SANTOS, Cátia Regina; SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos Santos. A Política do Transporte Escolar na Educação do Campo: Impactos e Desafios na Realidade Escolar. Seminário Gepráxis, v.6, n. 6, p. 2071-2086, Bahia, 2017.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Guia do Transporte Escolar. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131=-transporte-escolar?download-6897:guia-do-transporte-escolar>. Acesso em: fevereiro de 2021.

HOCHULI, E. B. *A política do transporte escolar e a garantia do direito à educação à luz do regime de colaboração: o exemplo do Paraná*. Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação. Curitiba, 2014.

MACHADO, Denise Lenise. Financiamento da Educação- FUNDEB: uma análise sobre os investimentos na educação. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba/PR, 2017.

MARTINS, Ana Paula Antunes. Análise dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Brasília, 2010.

MELLO, Ediruald de. Implicações do financiamento da Educação na Gestão Democrática do ensino público de primeiro grau. *Em Aberto*, Brasília, n. 42, abr./jun. 1989.

NETO, E. L. *Proposta de metodologia de cálculo do custo operacional para o transporte escolar rural: estudo de caso do estado do Espírito Santo*. Universidade Federal de Minas. Mestrado em Geotecnia e Transportes. Belo Horizonte, 2017.

NEVES, L. K. D.; MESQUITA, M. C. G. D. Política de Financiamento do Transporte Escolar na Educação Básica: um estudo do custo/aluno/transporte escolar em Goiás. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, n. 12, 2020.

PINHEIRO, Theo Goulart Bravo Santos. *Diagnóstico do transporte escolar rural público no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Vitória, 2013.

RIBEIRO, A. C. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 969-710, set./dez. 2014.

RIBEIRO, A. C. *A trajetória da política de transporte escolar rural no Brasil: percorrendo o caminho de indicadores de desempenho da educação básica*. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília. Dissertação. Brasília, 2015.

PERGHER, C. J.; FARENZENA, Nalú. Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural. *RBPAE*, v. 33, n. 2, p. 449-466, maio/ago. 2017.

PERGHER, C. J. *Política de Transporte Escolar Rural no Rio Grande do Sul configuração de competências e de relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PORTO, S. M. *Distribuição equitativa de recursos financeiros no setor da saúde*. O financiamento do setor saúde no Brasil. Série economia e financiamento nº 4. OPAS, Brasília, 1994.

SENA, Paulo. O financiamento da educação de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n. 2, 2014. ISSN 2238-8346.

SILVA, Alan Ricardo da. *Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural*. Tese de doutorado – Universidade de Brasília. Faculdade de Tecnologia. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Brasília, DF, 2009.

Desafios do professor do campo no desenvolvimento do ensino remoto emergencial: um estudo da Proposta Pedagógica de Contingência ao covid-19/ SEMED e de sua materialidade na Escola Professor João Moraes Bittencourt, na Vila de Juaba/Cametá-PA

Anderson Neylon de Freitas Caldas¹

Resumo: O presente estudo faz uma reflexão sobre os desafios colocados aos professores do campo no desenvolvimento do ensino remoto em tempos de pandemia. Para dar conta desse desafio o mesmo segue as orientações e procedimentos da investigação científica, pautados em uma abordagem qualitativa de investigação que tem como etapas: pesquisa em fontes bibliográficas, análise das orientações oficiais e da Proposta Pedagógica de Contingência Frente ao Covid-19 da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá e da materialidade dessa proposta na EMEIF Professor João Moraes Bittencourt, a partir da realização de um estudo de caso, de caráter descritivo e analítico, nessa instituição. O mesmo tem por objetivo implementar um debate acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessa escola no desenvolvimento do “ensino remoto emergencial”. Diante desta proposição, o estudo analisa as propostas de ensino remoto da secretaria de educação deste município e sua materialidade, descrevendo e analisando, à luz dos

¹ Mestrando PPGEDUC. E-mail: aioiu@hotmail.com

conhecimentos teóricos e práticos, se as atividades desenvolvidas produziram resultados significativos, em termos de aprendizagem, para os alunos. Diante de tais questões, discute pontos importantes acerca das problemáticas levantadas, içando elementos para um diálogo crítico acerca dos desafios colocados aos professores do campo no desenvolvimento de suas práxis educativas, no atual cenário de pandemia do Covid-19, que vivemos.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Propostas Pedagógicas. Covid-19.

Introdução

O ano de 2020 foi um ano atípico em todo o mundo. A descoberta de um novo vírus – o Covid-19 e de seus impactos na sociedade, com complicações letais para a população, colocou os países em situação de alerta e os levou a pensarem medidas de enfrentamento das problemáticas vivenciadas. Em decorrência da Pandemia do Coronavírus, as instituições sociais tiveram suas rotinas alteradas. No âmbito educacional, as escolas enfrentam hoje um grande desafio: o de promover educação, com qualidade, considerando essa nova realidade. Diante dessa problemática, este estudo faz uma reflexão sobre os desafios vivenciados pelos professores do campo no desenvolvimento do ensino remoto emergencial, em tempos de pandemia, por meio da realização de um estudo de caso, na E.M.E.I.F. Professor João Moraes Bittencourt, localizada na vila de Juaba, no Município de Cametá (PA).

No Brasil, a pandemia por Covid-19 já tem consequências incalculáveis que afetam a vida de toda a população. Noticiários revelam, diariamente, que o vírus coloca a vida de todos em risco e já dizimou mais de 300 mil vidas. Em consequência da letalidade desse vírus, de sua capacidade de propagação, escolas suspenderam aulas, comércios e igrejas fecharam, festas e aglomerações foram proibidas, pessoas se afastaram, famílias se isolaram, distanciamentos sociais foram demarcados. De uma hora para outra, tudo mudou e a sociedade foi forçada a modificar seu estilo de vida.

Nas ruas, tornou-se comum observar pessoas usando máscaras, toucas, luvas, álcool em gel. Dispenses de álcool e sabão líqui-

do e pias foram instalados nas lojas, em igrejas, escolas, instituições, e em outros estabelecimentos. Distanciamentos sociais foram demarcados como medidas de prevenção ao Covid-19. O medo assola a todos e apesar da mobilização da população, das instituições, das organizações, da ciência e de todo empenho dispensado no trato da questão para conter essa propagação, o vírus não foi contido. Atualmente, vivenciamos uma nova onda de contaminação. Estudos recentes apontam a descoberta de casos da nova cepa, uma espécie de mutação do vírus, com altíssimo poder de transmissibilidade e de contaminação, o que muito tem preocupado e colocado a população, de um modo geral, em situação de alerta.

Diante do risco iminente na saúde pública, a Organização Mundial de Saúde – OMS sugere às escolas a suspensão das aulas presenciais, como medida preventiva e necessária no processo de combate à disseminação do vírus. Neste cenário, passaram a ser pensadas novas formas de oferta do ensino, a fim de se garantir a continuidade dos estudos aos milhares de estudantes brasileiros, entendendo-se a necessidade de garantir a educação como um direito de todos e que a não prestação deste serviço ocasiona em perdas irreparáveis à população. Este estudo, faz uma reflexão sobre os desafios colocados aos professores que atuam nas escolas do campo no desenvolvimento do “ensino remoto emergencial”, em tempo de pandemia.

Nesta proposição, analisa materialidade da Proposta Pedagógica do Plano de Contingência Frente ao Covid-19, da Secretaria de Educação do município de Cametá em uma das escolas da zona rural desse município. Para dar conta deste desafio, o mesmo foi desenvolvido por meio de um estudo de caso, de caráter descritivo e analítico, na E.M.E.I.F. Professor João Morais, que está localizada na Vila de Juaba, no município de Cametá – Pa, a partir de pesquisas, in lócus, com equipe gestora, coordenadores pedagógicos e, especialmente, professores desta instituição, com o objetivo de descobrir quais desafios têm sido colocados a estes profissionais no desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Este estudo aponta algumas das problemáticas vivenciadas por estes sujeitos, neste processo.

O SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda severa, causada pelo Covid 2019).

No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Em janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmaram a existência de novos tipos de coronavírus, em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, e no dia 11 de março deste mesmo ano, uma pandemia. A partir de então, o mundo todo foi colocado em situação de alerta e medidas de enfrentamento começaram a ser pensadas, no sentido de tentar conter a propagação do vírus e, conseqüentemente, a contaminação da população.

Os Coronavírus são uma família de vírus que causam infecções no aparelho respiratório e podem levar um indivíduo a morte. O novo agente do coronavírus provoca a doença chamada *Sars-CoV-2, que causa o Covid-19*. O nome possui relação com a sigla em inglês Sars, que significa *síndrome respiratória aguda severa*. Já **Covid-19** é a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, que deriva da sigla para *Coronavirus Disease 2019*, ou doença do coronavírus de 2019, indicando o que o surto teve início neste ano. Os coronavírus em humanos foram identificados em 1937. No entanto, apenas em 1965, foram descritos como coronavírus por sua forma, na microscopia, se assemelhar a de uma coroa.

Os sinais e sintomas do coronavírus podem ser confundidos aos de uma gripe ou resfriado e podem causar infecções graves no trato do aparelho respiratório, caso o indivíduo possua baixa imunidade, podendo causar a morte. Apesar do grande avanço da ciência, no que consiste a procura de soluções para a problemática social e a imunização da população, os avanços ainda não foram o bastante, sendo necessário maior mobilização e investimentos em pesquisas a fim de se caracterizar melhor os sinais e sintomas da doença. Estudos recentes apontam que o coronavírus possui uma grande capacidade de mutação, o que faz com que sua análise seja muito complexa e o que dificulta a busca de resultados efetivos para sua prevenção.

Os sintomas comuns do Coronavírus são: febre, tosse seca, cansaço. Outros sintomas podem se manifestar no indivíduo, sendo considerados sintomas graves: dificuldade de respirar ou falta de ar, dor ou pressão no peito, perda de fala ou movimento. Outros sintomas podem estar associados a infecção do coronavírus. Estudos em pacientes diagnosticados com o vírus demonstram que muitos dos pacientes identificados, apresentaram dores e desconfortos, dor de garganta, diarreia, conjuntivite, dor de cabeça, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés, cólicas abdominais, tremores, dentre outros que ainda estão sendo analisados. O diagnóstico do Covid-19 é realizado por meio da coleta de materiais respiratórios, com aspiração de vias aéreas ou indução de escarro e por testes sanguíneos, para confirmar a existência de moléculas que detectem o RNA viral.

A transmissão do Coronavírus ocorre por contatos do vírus com as mucosas dos olhos, nariz e boca, podendo ocorrer de pessoa para pessoa, por contato pessoal ou por meio do contato com locais e superfícies contaminadas. O vírus pode ser transmitido pelo ar, por gotículas de salivas expelidas, por exemplo, de uma pessoa contaminada para outra, da tosse, do espirro, do aperto de mão e contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com as mucosas da boca, nariz ou olhos.

A OMS faz um conjunto de orientações sobre as medidas que poderão contribuir para evitar a proliferação do vírus e a contaminação da população. Algumas dessas medidas estão relacionadas a mudança de hábitos. Para a OMS, a mudança de hábito é fundamental e exige o compromisso de cada cidadão. Alguns cuidados como: higienização, com frequência, das mãos e ambientes, o uso de álcool (70%), com glicerina, pode contribuir para amenizar a proliferação do vírus, reduzir o risco geral de contrair ou transmitir o coronavírus. Após descoberta do Vírus, de sua grande capacidade de propagação e de seus riscos à vida, medidas de proteção foram adotadas, por diversos países. No que diz respeito à educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando

mais de 90% dos estudantes do mundo” (UNESCO, 2020). No Brasil, muitos estados e municípios passaram a implementar medidas de enfrentamento na tentativa de combate à doença.

O distanciamento social como medida de proteção: a suspensão das aulas nas escolas do Município de Cametá

O município de Cametá, em observância às orientações da Organização Mundial de Saúde – OMS, às diretrizes sanitárias e à legislação pertinente à matéria, tendo como referência o Decreto do Governo do Estado do Pará nº 609/2020, e outros atos normativos suspende o atendimento e as atividades escolares. De acordo com o disposto no art. 3º, do decreto municipal nº 051 de 18/03/2020, “*ficam suspensas as atividades escolares nas escolas municipais e similares no âmbito do município de Cametá... conforme avaliação da secretaria municipal de saúde*”. O art. 5º, deste mesmo documento, “*suspende o atendimento administrativo externo do serviço público, dos órgãos da administração direta e indireta, cujo atendimento deverá ser por meios que não importem o contato físico imediato*”. Desta forma, as aulas e os serviços administrativo foram suspensos, abrindo espaço para a busca de outras alternativas de atendimento e de prestação dos serviços educacionais.

Por meio do Decreto Nº 055/2020, o executivo municipal cria o Comitê Gestor do plano de Prevenção e contingenciamento em saúde do covid-19 – Comitê extraordinário COVID-19, objetivando discutir ações para o enfrentamento e a retomada gradual das atividades nos órgãos públicos do município de Cametá. Assim, medidas de enfrentamento ao Covid – 19 foram sendo, gradativamente, instituídas. Dado o aumento no número de casos identificados, de pessoas acometidas pelo Covid19, por meio do Decreto Nº 058/2020, o executivo municipal suspende a reabertura do comércio no município de Cametá, restringe o fluxo de pessoas originadas dentro e fora do Município. O Decreto Nº 066/2020 consolida as normas municipais a respeito das medidas e recomendações do governo municipal para preparação, acompanhamento, prevenção, e enfrentamento dos acometimentos da infecção CO-

VID-19, recupera a retomada gradual e responsável das atividades municipais.

Com a propagação dos casos de coronavírus, a situação se agrava, o que levou o executivo municipal a aderir as regras de lockdown, *“estabelecendo medidas excepcionais, temporárias e mais restritivas, para isolamento máximo municipal, com suspensão total das atividades não essenciais no município de Cametá, como forma de prevenção e enfrentamento dos acometimentos da infecção COVID-19 (Decreto N° 072/2020)*. Por meio do Decreto N°074/2020, são suspensas as feiras livres e comércio em geral no Distrito da Vila de Carapajó, Distrito da Vila de Porto Grande, Distrito da Vila de Bom Jardim, Distrito da Vila de Juaba, Distrito da Vila do Carmo e Distrito da Vila de Curuçambaba e dá outras providências.

Diante da premente necessidade de retomada gradual das atividades, o governo municipal *“estabelece novas normas a respeito das medidas e recomendações para preparação, acompanhamento, prevenção e enfrentamento dos acometidos da infecção Covid-19, propondo a retomada gradual, responsável e mais ampla das atividades municipais, adotando as normas do governo do Estado do Pará, iniciando, no âmbito da educação, um processo de discussão e de planejamento das estratégias de desenvolvimento das atividades pedagógicas, a fim de encontrar soluções para a continuidade das atividades educacionais, em tempos de pandemia.*

Essa retomada no funcionamento do serviço público municipal, no que se refere ao retorno das atividades escolares, de forma não presencial ocorre a partir do mês de agosto, de 2020, consoante as orientações do Decreto Estadual n° 800/2020, do Governo do Estado Do Pará, normatizado por meio do De 100/2020. E acordo com o disposto no no art. 5º, deste documento: *“O serviço público municipal passa a retomar suas atividades normais respeitando as recomendações, normas necessárias a se evitar a proliferação e aumento dos casos de covid-19, adaptando-se cada secretaria as suas necessidades, dentro das condições que forem mais indicativas a cumprir os regramentos do decreto n° 800/2020”*. No que se refere aos serviços educacionais, o art. 7º diz estabelece: *“os estabelecimentos educacionais localizados neste município, seja do*

poder público ou da iniciativa privada, seguem sob a recomendação de não retomada das atividades e aulas presenciais” (Decreto 100, de 10 de agosto de 2020). A partir do disposto neste documento, o Comitê extraordinário Covid-19, após estudos e realização de pesquisas dos meios mais viáveis para o desenvolvimento das atividades de ensino, considerando as possibilidades existentes e a realidade das escolas do município de Cametá, propõe o ensino remoto emergencial, como alternativa de oferta de ensino.

A EAD e o ERE: a proposta pedagógica de contingência da Secretaria de Educação do município de Cametá

Diante da necessidade de se pensar estratégias de desenvolvimento das atividades educativas, no contexto da Pandemia do Coronavírus, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município de Cametá (PA), através de seu Comitê estratégico de Contingência a Covid-19, elaborou a “Proposta Pedagógica de Contingência frente ao covid-19. Este documento apresenta estratégias emergenciais para o prosseguimento das atividades pedagógicas, no formato de educação à distância – EAD e de ensino remoto emergencial – ERE.

A Proposta da SEMED teve como desafio construir canais na oferta de ensino que possam conduzir *“a garantia da equidade educacional dos direitos e objetivos de aprendizagem aos estudantes das mais vastas matrizes territoriais e identitárias da rede municipal”*, buscando minimizar as lacunas deixadas no processo educativo pela pandemia causada pelo coronavírus. Com este objetivo, constituiu um comitê estratégico, para discutir e elaborar um documento contendo um conjunto de propostas para retomada das atividades pedagógicas das escolas da rede pública municipal de ensino de Cametá.

A Proposta Pedagógica de Contingência ao Covid-19 fundamenta-se no princípio constitucional da legalidade (art. 37 da Constituição Federal de 1988), com amparo jurídico na gestão da educação, um direito de todos e dever do Estado (artigos 7º e 205 da CF/88 e 2º da LDB 9.394/96), neste momento específico de anormalidade na prestação desse serviço público, complementadas

pelas normativas do Decreto Federal de nº 9.057, de 25/05/2017, que autoriza os sistemas e redes de ensino a realizar atividades escolares à distância.

Consoante as normativas deste decreto, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito de sua competência administrativa, autorizar o funcionamento de cursos de educação, na modalidade à distância nos seguintes níveis e modalidades: ensino fundamental; ensino médio, educação profissional técnica de nível médio; educação de jovens e adultos; educação especial, consoante as orientações constantes no Art. 8º, subitens I a V, do Decreto 9.057/2017, em consonância com os dispositivos constantes na LDBEN (1996) e outros documentos normativos complementares.

A LDBEN (1996) estabelece formas de organização e alternativas complementares de ensino. No que se refere ao ensino fundamental, estabelecer que: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Art. 32 & 4º da LDBEN 9.394/96). Diante desse quadro emergencial, a SEMED buscou alternativas da oferta do ensino em tempos de pandemia.

O Conselho Nacional de Educação - CNE, em nota técnica, esclarece “*a possibilidade de adoção da modalidade de Educação / Ensino a Distância (EAD) complementares, em período emergencial, adotadas as providências necessárias e suficientes para garantir a segurança da comunidade social*”, obedecidas a aplicação dos dispositivos legais, em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais, e dos sistemas de ensino, na gestão do calendário e a forma de organização.

No exercício dessa autonomia, em caráter excepcional, os sistemas de ensino, respeitando os parâmetros e os limites legais, poderão pensar estratégias de Educação a Distância e do Ensino Remoto. O Decreto – Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, prevê essa possibilidade, atribuindo aos estudantes que direta ou indiretamente corram riscos de contaminação, formas de compensação da ausência às aulas, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento (Art. 2º, Decreto – Lei 1.044/1969).

Assim, diante da possibilidade de implementação das atividades de ensino, com uso das tecnologias da informação e da comunicação – Tic's e do desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial, o comitê estratégico de Enfrentamento ao Covid – 19, realizou pesquisas, afim de identificar quais as ferramentas poderiam ser utilizadas no desenvolvimento das atividades de ensino, pelas escolas da rede pública de educação do município de Cametá.

Mediante os resultados das pesquisas, foi elaborada a proposta pedagógica de Contingência frente ao Covid-19, que consiste em um instrumento da Secretaria de Educação do Município que propõe um quadro diversificado de ações e estratégias metodológicas, no intuito de proporcionar aos alunos da Rede municipal de Ensino a retomada de seus estudos por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs e do desenvolvimento de alternativas, por meio do ensino remoto emergencial.

Nesta perspectiva, as estratégias pedagógicas serão propostas mediante o uso de plataformas e tecnologias digitais e estudo dirigido, através de 5 linhas de atuações e metodologias diversificadas: I) o estudo dirigido; II) a disponibilidade do professor plantonista (para um atendimento semanal para entrega de atividades impressas aos pais de alunos); III) aulas em grupos de WhatsApp; IV) portal alunos web Cametá; e v) TV/Rádio Escola Cametá.

I – Estudo Dirigido: O estudo dirigido (e sua variável de recuperação da aprendizagem, a tarefa dirigida) é uma técnica de ensino que tem por objetivo guiar e estimular o aluno para o estudo individual e para o pensamento reflexivo. Nesse tipo de metodologia, o trabalho é apresentado na forma de problemas, cujas soluções o aluno deverá buscar por esforço próprio, com autonomia e responsabilidade.

II) Plantão Pedagógico: é um atendimento presencial realizado pelos professores, no qual, os pais e responsáveis terão oportunidade de participação ativa de interação. A família será orientada pelos professores sobre as atividades desenvolvidas e sua participação torna-se fundamental para o sucesso da aprendizagem. É uma estratégia na qual a família atuará diretamente, comparecendo a escola e recebendo orientações,

tirando dúvidas e relatando as possíveis dificuldades que venham surgir. O plantão pedagógico será realizado pelos professores que irão participar desde o desenvolvimento das atividades, até a sua entrega e orientação. No mesmo plantão, o professor plantonista entregará as atividades, realizará as orientações, sanará dúvidas e conduzirá os pais e responsáveis para auxiliarem as crianças no processo de aprendizagem.

III – Aulas através dos grupos de Whatsapp (por turma). A utilização de mídias sociais de longo alcance, tais como Whatsapp, Facebook, Instagram, entre outras, seriam algumas das alternativas destinadas segundo o parecer CNE N° 05/2020, para estimular e orientar os estudos, desde que observadas às idades mínimas para uso de cada uma dessas redes sociais. Consideramos que os alunos do Ensino Fundamental II e Médio, fariam uso dessas ferramentas, preferencialmente voltadas para a realização das atividades educativas de longa distância, por meio de orientações e acompanhamentos de estudo presencial ou online. Portanto, por meios legais e pelas informações apresentadas na pesquisa, entende-se que essa sugestão seria uma das vias para o acompanhamento de estudo não presencial nesse momento para o ensino municipal, que ocorrerá da seguinte forma:

IV) Portal alunos web Cametá. Em nota técnica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE N° 05/2020) ressalta-se a importância de utilização de outra ferramenta como PLATAFORMAS (portais de ensino) que viabilizem distribuição de vídeos educativos (de curta duração), por meio de plataformas on-line, como ou sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais. Assim, os alunos poderão acessar seu portal tanto na web através do navegador de internet seu dispositivo (PC, Notebook, Smartphone ou Tablet) ou baixar App Portal do Aluno SmartGOV diretamente no seu dispositivo móvel (smartphone ou tablet). Os alunos poderão acessar o portal dos alunos tanto na web através do navegador de internet seu dispositivo (Pc, notebook, smartphone ou tablet) ou baixar app Portal do Aluno SmartGOV diretamente no seu dispositivo móvel (smartphone ou tablet).

v) TV/Rádio Escola Cametá A Rádio TV Educativa também

tem sido um importante aliado por apresentar, nas últimas décadas, possibilidades de participação de várias pessoas de uma mesma comunidade. Tem como característica fundamental a rapidez com que suas mensagens são veiculadas. É o meio de comunicação de massa que mais tem alcançado as várias classes sociais. Seja no campo ou nos grandes centros, em especial na zona rural. O rádio continua sendo um meio de longo alcance. As realizações destas atividades como a Rádio TV encontram amparo no Parecer CNE/CEB nº 5/97, que indica não ser apenas o limite da sala de aula, propriamente dita, que caracterizam com exclusividade a atividade escolar. Esta se caracteriza por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição vinculada a uma rede de ensino.

O ERE na EMEIEF Professor João Moraes Bittencourt: desafios à materialidade da proposta pedagógica de contingência ao covid-19

No dia 17 de agosto de 2020, em reunião coordenada pela equipe de gestão e coordenadores pedagógicos da E.M.E.I.F. Professor João Moraes Bittencourt, foi apresentada a Proposta Pedagógica de Contingência ao covid-19, a qual foi discutida e analisada pelos docentes. Após essa apresentação, os professores debateram sobre as alternativas apresentadas e não havendo outras possibilidades, opinaram pelo desenvolvimento do plantão pedagógico, com produção do caderno de atividades e realização de estudos dirigidos, sem desconsiderar outros meios, como o uso de mídias e de aplicativos, como o WhatsApp.

A produção do caderno de atividades com realização do plantão pedagógico e estudos dirigidos foram assim as atividades vislumbradas como possíveis no desenvolvimento do ensino remoto emergencial, considerando-se as reais condições da escola e suas limitações quanto ao uso das outras propostas metodológicas apresentadas, como as mídias sociais, rádio e tv/escola e portal web aluno Cameté, dadas as dificuldades de acesso a estas ferramentas e a aos recursos tecnológicos, tanto por parte dos pais e responsáveis dos alunos e de alunos. No entanto, a escolha não

ficou limitada às propostas escolhidas, com possibilidade de uso, para os professores que dispõem de tais ferramentas da utilização destes meios como ações complementares no desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

O desafio posto aos professores quanto a efetividade a elaboração de cadernos de atividades foi o de produzir um material que buscasse, na medida do possível, atender a necessidade de aprendizagem dos alunos, acessível aos pais e responsáveis dos alunos e, especialmente, aos alunos, tendo em vista alcançar um resultado significativo em sua aprendizagem escolar, com a elaboração de cadernos com uma linguagem clara, objetiva, de fácil entendimento, acessível aos alunos, ainda que sem a mediação direta do professor.

Após debates, os professores iniciaram o processo de construção do caderno de atividades. Ao todo, foram produzidos 05 cadernos de atividades, por cada um deles. As orientações, quanto a produção destes materiais foi a de que os dois primeiros cadernos fossem uma revisão das atividades trabalhadas, durante as aulas presenciais (fevereiro e março), conforme orientações contidas na Proposta Pedagógica de Contingência ao Covid-19. Assim, deu-se início a realização de encontros de professores, por turno e por série, numa tentativa de construção conjunta do material, o que deu certo para alguns, para outros, não, uma vez que os primeiros cadernos tratavam de uma revisão e que os professores haviam trabalhado em ritmos e conteúdos diferenciados, vivenciando realidades específicas, em cada turma, o que impossibilitou a elaboração de um caderno comum entre os professores.

Produzidos os cadernos, encaminhados à coordenação pedagógica, para avaliação e, finalizados, a escola encontrou dificuldade para imprimir os materiais, recorrendo a ajuda da Secretaria Municipal de Educação que havia se predisposto a realizar o serviço de impressão dos materiais, o que ocorreria simultaneamente, em muitas escolas, tendo de ser previamente agendado o serviço, para que a impressão fosse realizada a tempo de os professores receberem o material para a entrega aos pais, conforme cronograma estabelecido da escola. Dado ao atraso na impressão dos materiais, alguns professores resolveram fazer suas próprias impressões, ou-

tros a arcar com os custos da produção e impressão dos primeiros cadernos de atividades.

A escola, que neste momento, que estava passando dificuldades financeiras e, portanto, sem condições de imprimir os cadernos para todos os alunos buscou novamente apoio junto a secretaria municipal de educação, não tendo o êxito desejado, o que a levou a convocar o conselho escolar para analisar a situação financeira da escola e discutir, dentro das possibilidades, alternativas de compra dos materiais (papéis) e tintas, para proceder com o serviço de impressão dos materiais. Neste momento, o conselho escolar se encontrava em processo de renovação e, portanto, impossibilitado de realizar a compra imediata dos materiais. Apesar disso, entendendo a necessidade de atendimento aos serviços educacionais, os novos membros se manifestaram-se favoráveis a realização da compra, “fiando” os materiais. A partir de então, os professores, que possuíam impressora, de boa vontade, colocaram seus equipamentos à disposição da escola, para os serviços de impressão fossem realizados.

Dessa forma, a escola se mobilizou e os cadernos foram impressos, parte na escola e, parte, realizada pelos próprios professores, uma vez que foi “foi acordado entre os professores e a direção da escola que para aqueles que pudessem imprimir, a direção daria os papéis, o que levou muitos professores a entender e aceitar a situação e a responsabilizarem-se pela impressão e organização de seus cadernos”. Em síntese, a escola imprimiu os materiais dos professores que não possuíam meios para realizar tal serviço e, para os que possuíam, imprimiram seus materiais, com o papel dado pela escola. Apesar das grandes dificuldades, o planejamento seguiu o cronograma, realizando a entrega das atividades consoante a programação.

Para os procedimentos de entrega, foram realizados encontros com os pais, nos dias 25 e 26 de agosto, nos turnos manhã e tarde. No primeiro dia deste encontro (25), foram realizadas as orientações para os pais e responsáveis de alunos da educação infantil (Jardim I e II) e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; no segundo dia, os encontros foram com os pais e responsáveis de alunos do 3º, 4º e 5º anos. Nestes encontros, foi apresentado o Pla-

no de Contingência ao Covid-19, havendo a participação dos professores, conforme suas atuações em suas respectivas turmas. No encontro, foi apresentada as duas linhas de ações discutidas pelos professores: estudo dirigido e plantão pedagógico.

Na oportunidade do encontro, foi repassado aos pais os dias para recebimento das primeiras atividades e explicado a estes que, de modo algum, poderiam encaminhar seus filhos para a escola e que a entrega do material seria realizada somente para o pai ou responsável do aluno. Que todos os pais deveriam manter os hábitos de higiene, utilizar máscaras. Ressalte-se que a escola disponibilizou álcool em gel para os pais, na entrada e saída e que instalou pias, para lavagens das mãos, durante a realização do encontro e que buscou manter o distanciamento social, conforme orientações da Secretaria de Saúde e as da secretaria municipal de Educação.

A escola organizou a entrega e recebimento do caderno de atividades, com atendimento aos pais e responsáveis, por meio da elaboração de um cronograma. Este cronograma foi realizado por cada turno de funcionamento e ocorreu em três dias, durante a primeira semana (terça, quarta e quinta-feira). No primeiro dia, para os pais e responsáveis dos alunos da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. No segundo dia, para atendimento do 2º e 3º anos, e no terceiro, para o atendimento aos pais e alunos do 4º e 5º anos. A entrega das atividades ocorreu por grupo de pais, contendo, no máximo 10 pais por sala, mantendo-se o distanciamento social. E dessa forma, ocorreram os trabalhos durante a primeira semana.

Para a entrega das próximas atividades, também foram programados três dias na semana. Já na próxima semana, os dias foram organizados da seguinte forma: durante a primeira semana, três dias somente para a orientação e entrega do caderno de atividades. Na semana seguinte, os professores realizaram plantões pedagógicos e atividades de planejamento, já começaram a elaborar o próximo caderno de atividades, para ser entregue partir da terceira semana, num interstício de 15 em 15 dias. Funcionando da seguinte forma: em uma semana, os professores realizavam a entrega de atividades, na outra, plantão pedagógico, planejamento e construção do próximo caderno de atividades. Na semana seguinte, recebiam as atividades realizadas pelos alunos, trazidas pelos

pais, momento em que também entregavam o próximo caderno, orientando os pais sobre este novo caderno.

O plantão pedagógico consistiu no momento de o professor estar à disposição na escola, no aguardo dos pais ou responsáveis de alunos, para eventuais dúvidas que os alunos pudessem ter, por meio do atendimento a seus pais. O estudo dirigido consistiu na orientação dos pais ou responsáveis dos alunos, sobre a leitura e realização das atividades propostas no caderno. É importante esclarecer que neste período, não houve atendimento direto a alunos. As dúvidas eram tiradas juntamente aos pais que se dirigiram à escola para procurar o professor para tirar alguma dúvida, a fim de que estes, repassassem as orientações dadas pelos professores aos seus filhos. Os resultados alcançados, nesta dinâmica, não foram os esperados, uma vez que muitos pais não conseguiram entender as atividades e, desta forma, não conseguiram tirar as dúvidas de seus filhos. Alguns pais, levaram à escola outras pessoas, a fim de que estas recebessem as orientações, dado que alguns pais não sabiam ler ou possuíam baixa escolaridade, não conseguindo repassar as orientações dadas pelos professores aos seus filhos.

Após entrega, na primeira semana, do caderno de atividades, os pais ficaram de devolver os materiais 15 dias pós o recebimento. Na primeira semana, os professores entregaram as atividades; na segunda, realizaram plantões pedagógicos nas escolas, ficando a disposição dos pais e responsáveis, para esclarecer dúvidas sobre alguma atividade proposta no caderno, ficando os pais de retornarem junto aos seus filhos para que estes realizassem essa orientação aos seus filhos. Na próxima semana, quando os pais teriam de fazer a devolutiva das atividades, e receber as novas atividades, observou-se a ausência de muitos pais. Alguns pais, neste processo, se recusaram a receber os materiais produzidos, por não acreditarem na eficácia dessa forma de desenvolvimento ensino remoto emergencial. Segundo relatos de uma professora de educação infantil, “uma mãe disse a esta que não iria receber as atividades e que seu filho repetiria a série, porque desta forma ele não iria aprender” (Professora x / 2020).

Um problema observado pelos professores, quanto aos procedimentos de orientação e entrega dos cadernos de atividades, está

relacionado ao conhecimento e a veiculação para os pais, de que os cadernos não seriam avaliados através de notas. Em virtude dessa informação, alguns pais deixaram de ir à escola, por acreditarem que seus filhos iriam passar de qualquer forma. Em relação a esta situação, a resolução 020/2021 do CEE – PA, dispõe que os alunos, para serem aprovados, deveram contabilizar, entre a somatória de aulas presenciais e não presenciais, 75% da carga horária anual do ano letivo (800 horas). No entanto, na prática, o que ocorreu foi a provação automática de todos os alunos, tanto dos que realizaram as atividades, quanto dos que não fizeram. Deste modo, no que se refere a avaliação das atividades, pelos professores, estes foram orientados a não mensurarem notas, sendo orientados a realizarem relatórios dos alunos, consoante as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Uma outra dificuldade relatada por professores está relacionada a falta de motivação dos alunos em realizar as atividades. Segundo relataram alguns pais aos professores, os alunos se sentiram desmotivados em realizar as atividades, dado a falta do contato com seus colegas de turmas e com os professores no ambiente escolar. Relaciona-se também a esta questão a as dificuldades dos pais na orientação das atividades aos seus filhos. Considerando estas dificuldades, muitas das atividades recebidas pelos professores voltaram em branco, uma vez que os pais não conseguiram explicar ou esclarecer as questões aos alunos. Alguns pais que apresentaram essas dificuldades, mandaram outras pessoas buscar as atividades e receber as orientações, o que ocasionou a falta de contato e de comunicação professores com os pais.

Uma outra dificuldade encontrada no processo de entrega e recebimento dos cadernos de atividades produzidas está relacionada a motivos de viagens dos pais para o interior para trabalhar e que levaram seus filhos juntos. Com as medidas de distanciamento social amplamente difundidas pelas mídias, muitas famílias viajaram para os interiores (centros) e para as áreas ribeirinhas, para trabalhar nas lavouras, nas roças, com medo de contraírem o Covid-19 e, assim, protegerem a seus filhos e também por necessidade de trabalho. Devido a falta de comunicação com estes pais, muitos professores utilizaram como canais de comunicação, recados, que

eram mandados por algum conhecido, do interior, que residia próximo de onde os pais dos alunos estavam morando, no momento, a fim de que estes viessem à escola para receber as atividades. apesar de alguns resultados positivos, neste processo, boa parte dos pais, nessa situação, não retornaram para receber as atividades.

Esse processo de entrega e devolutiva dos materiais oscilou bastante, observando-se, que, no início, maior participação. Posteriormente, no entanto, os pais foram gradativamente, deixando de manifestar interesse na devolutiva e recebimento das novas atividades. Após término do ano letivo, alguns pais ainda procuraram pela escola e pelos professores para receberem as atividades. Em entrevistas com professores da instituição, estes relataram que ainda hoje, existem pais que os procuram para receber os materiais. Por outro lado, essa problemática não ocorreu de forma generalizada, uma vez que alguns pais participaram ativamente de todas as atividades propostas pela escola.

Os professores que atuam na escola relataram que, durante a pandemia, trabalharam mais em suas casas, do que na escola. Segundo relatou uma das professoras da escola, houve “pais que não foram na escola receber os materiais e que se dirigiram até a casa dos professores, o que causou medo aos professores, diante de um possível perigo de contaminação”. Quanto a esta questão, os professores solicitaram a direção que informasse aos pais para que estes se dirigissem apenas à escola para receber os materiais. O medo do professor de contrair o vírus neste processo mostrou-se evidente. Três professores da escola contraíram covid e, alguns, apresentaram sintomas, mas não chegaram a realizar os testes.

O medo dos professores de estar recebendo um material contaminado o Covid-19, fez com que muitos comprassem envelopes e sacolas plásticas. Quando os pais devolviam as atividades, os professores usavam luvas para pegar o material. Após este recebimento, as atividades não eram imediatamente corrigidas. Por sugestão de alguns colegas de trabalho, os materiais foram colocados nestes envelopes e guardados na escola para que, dias após, findo o período de sobrevivência do vírus, iniciassem o processo de correção. Muitos professores adotaram essa prática. É necessário considerar, neste contexto, que os professores, também sofrem

os impactos do isolamento social, que estão suscetíveis também a contaminação, mas para eles existe o agravante das demandas e exigências impostas pelas aulas remotas.

A avaliação dos cadernos de atividades consistiu em um grande desafio, servindo para a orientação da elaboração das próximas atividades. Em relatos de grupos de conversa de professores, estes expuseram que muitos dos cadernos recebidos não foram resolvidos pelos alunos, uma vez que suas letras não foram reconhecidas, quando estes compararam com as grafias dos alunos. Isto ocasionou um processo de incertezas sobre o processo avaliativo, uma vez que, pelas atividades devolvidas, observou-se que, em muitos casos, não foram os alunos que resolveram as questões. Por outro lado, percebeu-se, em muitas atividades, a autoria dos alunos. Todavia, ainda que tenham sido feitas pelos alunos, a falta do acompanhamento deixou o professor apreensivo, com dúvidas, dadas as dificuldades de se avaliar, com efetividade, uma atividade que não se acompanhou.

Considerações

Em período de pandemia, o desenvolvimento do ensino remoto constitui grande desafio aos professores que atuam nas escolas do campo. As atividades pensadas pelos órgãos e secretarias de educação nem sempre alcançam uma estreita relação com as atividades vivenciadas nestes contextos educativos, existindo /grandes distanciamentos entre o que se propõe, em termos de políticas e de propostas educacionais e a realidade educacional que se vivencia, no ambiente escolar, sendo necessário aproximar as propostas de ensino desenvolvidas no atual cenário de pandemia do Covid-19, com a realidade educacional vivenciada pelas escolas e estruturar os espaços, para que as ações se concretizem.

No desenvolvimento do ensino remoto emergencial, considerando a realidade do campo, há necessidade de se desenvolver novas estratégias, de modo que se alcance um maior resultado na mobilização e envolvimento dos pais e responsáveis de alunos nos processos de aprendizagem, em períodos emergenciais. O desenvolvimento da educação básica, no ensino fundamental, quando

se trata de séries iniciais, necessita ser melhor compreendido, uma vez que nesta etapa de ensino, as dinâmicas de desenvolvimento das atividades de ensino devem considerar as características específicas das crianças que vivenciam esta fase na educação.

O desenvolvimento do ensino remoto emergencial, nas escolas do campo, em decorrência da pandemia Covid 19, tornou-se uma tarefa ampla e complexa, que desafia as secretarias municipais de educação a estruturar as escolas e a pensar em novas alternativas afim de que estas se apropriem das condições desejadas para realizar, com maior efetividade, suas práticas educativas. No que se refere aos profissionais da educação que atuam nestas escolas, especialmente, os professores, estes têm sido desafiados diariamente a buscarem novas alternativas de desenvolvimento, considerando a nova realidade. Nesse contexto, os professores são desafiados a “(Re)inventar a profissão docente em tempos de adversidade, o que não é fácil, (re)inventar a nós mesmos e nossos modos de vida em situação de distanciamento social, o que também não é nada fácil, mas sim, é possível.” (MONTEIRO, 2020, p. 249).

A educação a distância, com uso de mídias, como alternativa de desenvolvimento das atividades, em período de pandemia requer investimentos e implementação de políticas de financiamento da educação. Do contrário, tanto professores quanto alunos não conseguiram utilizar estes canais como ferramentas de aprendizagem. Propor a educação com uso de mídias, em escolas em que não se tem os equipamentos necessários, nem acesso à internet é uma proposição falha. Sem as condições apropriadas, se torna inviável desenvolver as atividades remotas, ficando claro que a educação, com uso destes meios, só é possível, com as condições que permitam o desenvolvimento desse processo.

Referências

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS G. G. dos; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Rev. bras. educ. med.*, Brasília, v. 44, supl. 1, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020, p. 56-62. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Avelino-Mendes/2892>. Acesso em: 28 maio 2020.

BARRETO, A. C. F; ROCHA, D. N. Covid-19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. *Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

CAMETÁ. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 100/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 075/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 074/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 073/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 072/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 066/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 058/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 057/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 055/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 054/2020. Cametá, PA: PMC, 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Cametá. Decreto Nº 051/2020. COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONE-REO, C. (org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

PARÁ. Governo do Estado do Pará, Decreto nº 069/2020. Belém: Governo Estadual, 2020.

_____. Governo do Estado do Pará, Decreto nº 0800/2020. Belém: Governo Estadual, 2020.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). *Boletim de Conjuntura, Boa Vista*, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PASINI, Carlos Giovanni (org.). A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Disponível no site: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>.

PMC. Proposta Pedagógica de Contingência frente ao covid-19, 2020.

O saber/fazer docente e formação de professores no contexto da pandemia

Ademar Pinheiro Farias Júnior¹
João Batista do Carmo Silva²

Resumo: Este artigo objetiva analisar o saber/fazer docente e formação de professores, que entremeiam a prática pedagógica no contexto da pandemia da covid-19. O interesse por este estudo surge a partir situação adversa que o mundo vive, visto que impacta nas diversas formas de relações sociais, e, sobretudo, nas esferas formativas, educativas e de atuação de professores. Afirmando que as inúmeras experiências do exercício docente, percebe-se que a prática pedagógica determina e constitui para apropriação do saber/fazer docente. Este estudo se ancora na abordagem qualitativa e desenvolvido com base no estudo bibliográfico segundo Gil (2008). Os resultados da pesquisa compreende que os docentes apropriam-se na produção de suas existências, no decorrer de sua formação profissional e experiências da prática de trabalho como professor(a), um conjunto de saberes/conhecimentos, isto é, nos múltiplos contextos que vivenciam. Contudo, evidencia-se a necessidade de refletir os ambientes de aprendizagens, quer de sala de aula, quer na Educação à Distância (EaD), do mesmo modo do ensino remoto, que no contexto da pandemia da covid-19 fez-se necessário, que se apresentam enquanto um campo de diálogo acerca das esferas teóricas, prática e tecnológicas, que neces-

¹ Universidade Federal do Pará/UFPA, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-Pará. E-mail: junyor.faryas@gmail.com

² Universidade Federal do Pará/UFPA. Docente da FAED e PPGEDUC do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-Pará. E-mail: jbatista@ufpa.br

sitam de adaptação no contexto da pandemia. Conclui-se, portanto, que o saber/fazer e a formação docente revela-se como o propício espaço para que os professores (em formação e/ou atuantes) experimentem e analisem a prática do trabalho pedagógico, de forma a compreender as dimensões conceituais, principalmente os que configuram, explicitam os processos de ensino aprendizagem, sobretudo na perspectiva da EaD e do ensino remoto.

Palavras-chave: Saber/fazer Docente. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

Introdução

Historicamente a sociedade sofreu inúmeras transformações proporcionadas a partir das mais variadas situações, como revoluções produtivas, industriais e tecnológicas, guerras, ditaduras e epidemias dentre outras. Estes acontecimentos envolveram mudanças significativas nas [múltiplas]/[inter] relações sociais, profissionais e educacionais. Dessa forma, o surgimento da covid-19, não fora diferente, impactou, nos diversos setores da sociedade a nível global, a exemplo, das relações sociais, de trabalho, da economia, da educação, e, sobretudo, de saúde.

As consequências foram/são imensas e modificaram as formas como os sujeitos relacionam-se nas mais diversas esferas das suas vidas, pois o distanciamento social impacta de modo direto nas [múltiplas]/[inter] relações sociais.

Na esfera educacional, os critérios de distanciamento social e quarentena que os governos estabelecem, instituíram que escolas, faculdades e universidades empregassem o ensino no ambiente virtual, isto é, ensino remoto, e Ensino a distância (EaD), objetivando uma alternativa para o processo de ensino aprendizagem e formação docente. Isto gera questionamentos acerca do modo de condução destas aulas.

Ademais, há também o importante papel dos docentes nos processos de ensino aprendizagem formais, visto que é por intermédio destes e das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) que são ministradas as aulas. Não obstante, a modalidade EaD seja uma possibilidade de ensino. No entanto, é importante

destacar que, por ser não opcional, se evidencia as desigualdades no que tange ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e conexão por parte dos alunos, uma vez que a maioria, sobretudo os alunos escolas públicas, não dispõem de equipamentos, e as condições para adquiri-los.

Contudo, faz-se necessário analisar neste aspecto, o saber/fazer e a formação docente, que atuam na educação básica, compreendendo as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo corpo docente. Uma vez que os professores interrelacionam-se com os alunos de forma constante, característica que necessita ser considerada no processo de ensino aprendizagem.

É nesta perspectiva que o presente artigo busca refletir, sobre o saber/fazer docente e formação de professores no contexto da pandemia do coronavírus/covid-19, dando importância dos principais problemáticas e desafios, no atual contexto, bem como na perspectiva do pós-pandemia.

O trabalho pedagógico: expressão da prática pedagógica e da formação contínua de professores

Através dos anos, o homem/mulher se distinguiu dos demais animais por um conjunto de aspectos, dos quais destaca-se pela razão de que o mesmo tem a capacidade de produzir, sua existência³ e de seus coletivos, bem como transformar sua história, obtendo a capacidade de elaborar e socializar, de modo intencional, inúmeros saberes, conhecimentos e experiências às diferentes gerações. Portanto, afirma-se que o trabalho é o fundamento para elaboração e socialização de saberes, conhecimentos, experiências e ações realizadas sistematicamente. Uma vez que por intermédio do trabalho, o ser humano “[...] vence a resistência das matérias e forças naturais e cria um mundo de objetivos úteis que satisfazem determinadas necessidades. [...]” (VÁZQUEZ, 1997, p. 195). Nessa perspectiva, Sousa Júnior (2010) afirma que Marx.

[...] pretende definir o trabalho como sendo a atividade que representa a condição fundamental da existência humana,

³ Marx (2007).

responsável pela própria constituição, formação da sociedade humana. O trabalho, num procedimento reflexivo de maior abstração, é a atividade vital, ontologicamente fundamental, através da qual o homem se faz homem. [...]. (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 60)

Nesse sentido, segundo Tardif (2002) a especificidade do trabalho pedagógico se desenvolve a partir de fontes, que se desenvolvem a partir dos processos de sociointeração anterior e durante a profissionalização, vida laboral. Destaca ainda que os sujeitos procedentes de seu contexto de trabalho, este entendido como produtor da existência, não originam-se das instituições de formação e dos currículos, e sim das experiências vivenciadas na busca de dar conta de suas existências. Tal compreensão se fundamenta na perspectiva do paradigma da epistemologia da prática, que no contexto do saber/fazer profissional assume autonomia na valorização, identificação, formação e produção de saberes. Uma vez que a prática é [...] portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte, nem podem ser produzidos ‘artificialmente’. [...] (TARDIF, 2002, p. 287). Constituindo-se com trabalho que tem como escopo a educação e o ensino.

O desenvolvimento de qualquer atividade afim, ainda que do panorama de sua execução, seja algo simples, devido a integralização do trabalho intelectual ou da força física, se faz necessário a ocorrência da [inter]/[co]relação dialética entre os procedimentos do pensar e do agir, ou seja, processos teleológicos⁴ que são inerente à condição e estrutura humana. Assim, as atividades caracterizadas como intelectuais, estão relacionadas à produção e sistematização dos saberes e conhecimentos, também, da mesma forma as designadas manuais, exigem um conjunto de determinadas ações físicas, nelas se materializam e se expressam o ato de pensar. Nesse sentido, pode-se destacar a percepção de trabalho intelectual, enquanto atividades que se associam a “[...] a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 32).

⁴ Lukács (1978, 1982).

Na concepção histórica, o professor atribuiu-se da tarefa de estimular e gerir situações da aprendizagem, enquanto base de ensino, trabalho este de caráter intelectual. Ressalta-se que o professor assumi inúmeros e variados procedimentos didáticos metodológicos, objetivando mediar com êxito a aprendizagem dos alunos. Todavia, para Pimenta (2009), a atividade do professor é “[...] um trabalho “inteiro” [...]”, pois tratando-se de uma atividade afim, especificidades e complexidades de atuação, uma vez que “[...] o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade [...].” (PIMENTA, 2009, p. 42). Dessa forma este profissional possibilita outras atribuições inerentes processo de ensino, tais como, a [re]elaboração e a [re]significação de saberes e conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas no contexto educacional, gestão de instituições de ensino, a análise da dinâmica social e a politização de seus alunos.

Essa perspectiva expressada acerca do trabalho docente está pautada no entendimento que o processo de ensino é uma prática “[...] deliberada e organizada. Ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos [...]”. (HAIDT, 2002, p. 12). A realização desta atividade necessita do domínio crítico/reflexivo de saberes/conhecimentos pedagógicos, metodológicos, didáticos e curriculares, objetivando realizar com êxito os processos do ensino, que se [inter]passam pelas dimensões da educação enquanto um universo de possibilidades, da instrução e da informação. Nessa perspectiva o ensino “[...] é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado na direção do professor [...]”, que tem por objetivo “[...] promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções [...].” (LIBÂNEO, 1994, p. 29). Vale ressaltar que os ambientes físicos e pedagógicos das instituições de ensino, podem promover alterações nos planejamentos para uma aula.

A prática pedagógica é constantemente reelaborada, por intermédio da aquisição contínua de experiência, saberes e conhecimentos. Assim, é importante que a prática pedagógica seja analisada, criticada com frequência e [re]significada. É mister

compreender e reconhecer o professor enquanto o sujeito da práxis, isto compromete, antes de qualquer outra coisa, percebê-lo enquanto um ser em permanente produção, constituição, ocorridos pelas condições históricas e sociais concretas, efetivos no tempo e no lugar no qual existem e atuam. Ou seja, são sujeitos históricos, sociais, educacionais, mutáveis e políticos, desse modo, não se deve desconsiderar a análise de sua formação, saber/fazer profissional e prática pedagógica, nem tampouco os aspectos que condicionam a contínua formação.

Saber/fazer docente: reflexões acerca da prática pedagógica e da formação de professores

A docência destaca-se enquanto um trabalho mútuo, que exige apropriação de diversos conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares, os quais compreendidos no âmbito da formação universitária e nas experiências do exercício profissional. Dessa forma a qualidade, que evidencie a busca constante de dar conta das necessidades e especificidades dos processos de ensino aprendizagem em seu sentido amplo é vital, para que o docente desempenhe com sucesso seu trabalho, que se constitui, dentre outros aspectos, na [re]estruturação, [inter]mediação e transmissão de saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, vale destacar que “[...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31).

Nesse sentido, a atividade docente se caracteriza pela diversidade de experiências, saberes e conhecimentos, tendo em vista a sua efetividade. Assim sendo, a formação do professor se fundamenta de saberes, proveniente dos diversos contextos e singularidades, quer do âmbito social, ou acadêmico, que sejam das experiências do exercício profissional do magistério, que contribuem, sem dúvidas, para seu crescimento e desempenho profissional. A compreensão de tais saberes/conhecimentos é vital para constituir sua identidade e profissionalização, em virtude da complexidade, da natureza de suas práticas no âmbito educacional, e, sobretudo da função social. Uma vez que a docência é uma atividade huma-

na, e como tal existe um ser social como mediador de experiência, saberes e conhecimentos, isto é, essencial para o processo de interação entre professor, aluno e conteúdo.

Destarte que a concepção de saberes, se expressa num conjunto de significados diversos. Para tanto, a concepção de saber/fazer docente refere-se às experiências, associados aos conhecimentos laborais, as especificidades da formação docente, bem como dos saberes tácitos advindos e subjacentes das práticas sociais e do conjuntos de experiências da prática docentes. Assim sendo, o saber/fazer docente origina-se das experiências formativas diversas, bem como das/nas práticas pedagógicas, por intermédio da prática docente, de modo dinâmico e dialético, considerando-se experiencial singular e peculiar com as formas mais subjetivas, o que diferencia do conhecimento sistematizado e científico.

Assim o saber/fazer docente é plural, uma vez que é constituído por diferentes saberes, resultantes das experiências formativas históricas e sociais, da formação profissional e da prática cotidiana. Portanto, o saber/fazer docente é fundamentalmente diversificado e heterogêneo⁵. Uma vez que a formação está baseada e mobilizada por vários tipos de saberes, saberes de uma prática crítica/reflexiva, saberes específicos acerca de uma teoria, saberes de atuação pedagógica.⁶ Ademais evidencia-se em princípio o fato de que o:

[...] Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhes uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento a outro. (BRZEZINSKI, 2002, p. 125).

Com relação aos diferentes tipos e formas de saberes docentes, o que segundo Tradif (2002) ressalta enquanto um conjunto de saberes/conhecimentos profissionais, os quais são socializados

⁵ Tardif (2002).

⁶ Pimenta (2009).

e transmitidos por instituições de formação de professores. No entanto, pode-se identificar o saber/fazer profissional enquanto o domínio de saberes, conhecimentos e práticas do campo de atuação do professor. Ademais, tais saberes integram os conhecimentos oriundos nas experiências sociais diversas, que configuram os saberes tácitos, ou seja, o saber fazer. Compreendendo que o ensino, origina-se e manifesta nas [múltiplas]-[inter]-[co]relações nos diferentes ambientes os quais os sujeitos vivem.

Por sua vez o saber [multe]disciplinar refere-se aos “[...] diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...]”, os quais nos deparamos atualmente “[...] integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...]” (TARDIF, 2002, p. 38). Esses saberes se constituem nos ambientes educativos acadêmicos, produzidos através de pesquisas científicas, que realizam transposição didática, organizam e sistematizam no decorrer dos anos, para que diferentes gerações os conheçam e os apropriem.

Segundo Tardif (2002) os saberes de natureza curricular, se relacionam com os objetivos, aos discursos, métodos e conteúdos, através dos quais a instituição de ensino específica e apresenta os saberes sociais, que sofrera a transposição didática enquanto o modelo da cultura e formação erudita. As escolas aos sistematizarem e organizarem de forma curricular e [multe]referencial os saberes e conhecimentos, a medida pensados, [re]elaborados e reunidos, obedecem os parâmetros, objetivos e práticas, o que caracterizam os saberes curriculares.

Destarte que os saberes/conhecimentos são [re]elaborados e [re]significados histórica e socialmente, e são difundidos por instituições de ensino que forma professores. Vale destacar que no decorrer do tempo, diferentes sistematizações e mudanças foram realizadas, com a finalidade de adequação às novas realidades e novos contextos educativos/formativos, demonstrando mudanças históricas, ideológicas e educativas, o que os torna objeto de mudanças e acréscimos em sua essência.

Tardif (2002) destaca os saberes/fazeres próprios dos docentes, pois na prática de seu trabalho desenvolvem um conjunto de

especificidades de saberes, que fundamentam sua prática docente cotidiana e na reflexão crítica da realidade, isto é, os saberes/conhecimentos se constituem a partir das inúmeras experiências dos docentes, compreendendo enquanto *locus* a prática docente e/ou ações direcionadas à atividade do magistério. Deste modo afirma-se que os saberes/conhecimentos da prática representam modo de ser professor, uma vez que estão diretamente [inter]relacionados às múltiplas esferas do saber/fazer pedagógico.

Nessa perspectiva revela-se a função pedagógica dos saberes/conhecimentos para a qualificação docente, bem como à atividade do magistério, o que caracterizam a identidade à docência. Os professores aprendendo nas inúmeras realizações de suas atividades, uma vez que os saberes estão em constante [re]construção e [re]elaboração mediante às experiências vivenciada pelos docentes. Assim de acordo com Tardif e Lessard (2007), ressalta-se que compreende-se as experiência, não como uma prática baseada na repetição de situações, ou no controle dos fatos, todavia refere-se sobre a objetividade e a [re]significação de uma situação vivenciadas pelos sujeitos.

Contudo, tais discussões necessitam ser interligadas com o contexto da formação docente, pois no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas os professores necessitam apoderar-se e fazer uso dos saberes/conhecimentos do fazer docente. Nesse sentido, entende-se que a análise referente à formação docente está diretamente relacionada o trabalho pedagógico, que abarca perspectivas específicas sobre as esferas essenciais da prática pedagógica, que tais saberes/conhecimentos permeiam.

Os desafios da formação de professores

Ao se referenciar a formação docente, é mister analisar cinco aspectos que Nóvoa (2011), pontua, os quais são: 1) saberes/conhecimentos desenvolvidos e adquirido a partir das experiências do exercício prática docente; 2) formar-se e apreender com os mais experientes, ou seja, cultura e identidade profissional; 3) a ação pedagógica, que considere as formas mais subjetivas, enquanto relação e comunicação do docente com seu trabalho; 4) participação

e trabalho em equipe no processo de elaboração do projeto pedagógico da instituição de ensino; e 5) o comprometimento com a inclusão social e convivência multicultural.

Tendo em vista as afirmações do autor, ao se refletir acerca da formação docente no atual contexto de pandemia, evidencia-se a existência da proposta do ensino a distância, uma vez que esta modalidade, embora não esteja livre de problemas, abrange várias as formas que retratam o que destaca Nóvoa (2011). Para tanto, Almeida (2010), expressa que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) na formação de professores.

[...] é importante considerar que o uso dessas tecnologias na formação envolve praticamente os mesmos elementos que qualquer processo formativo a distância [...] e se diferencia na gestão desses elementos e na exploração das possibilidades pedagógicas das tecnologias de suporte, constituindo a EaD online como uma nova modalidade formativa. (ALMEIDA, 2010, p. 72)

No entanto, para se alcance tais condições, é necessário transpor a perspectiva de que basta a compreensão teórica e tecnológica, fazendo-se fundamental a integração de ambos, isto é, associar as experiências no âmbito teórico, prática em sala de aula e nas plataformas online. Ainda segundo Almeida (2010) deve-se considerar a diversidade e complexidade de formação docente que atuem em novos tempos, ambientes e culturas, como é o contexto da formação online, o que impacta também na atividade de Educação à distância (EaD), uma vez que refere-se a transformações de concepções, práticas, objetivos, valores e crenças. O atual momento estabelece aos sujeitos um mergulho numa nova cultura, [re]estruturando seu pensamento conforme os tempos contemporâneos.

Todavia ao se analisar o desenvolvimento histórico da profissionalização docente e suas transformações fundamentais que ocorreram a partir do século XVIII, Nóvoa (2000) destaca a deficiência da profissão de professores, apresentando problemas que os docentes enfrentam historicamente. Vale destacar que entre os problemas, a desmotivação pessoal, que é ocasionada pela desvalorização profissional, quer por governos, órgãos administrativos,

ou mesmo pela relação com os alunos ou com a comunidade [intra] e [extra] escolar, falta de investimentos na educação e salários baixos dentre outros fatores.

A profissão docente no em nosso país, pode ser analisado como o processo histórico proposto por Nóvoa (2000), aplicando-se é possível identificar a insatisfação acerca da profissão de professor. Tal desmotivação é originada, muitas vezes, pela escassez de aplicação de recursos, isto é, de investimento dos órgãos responsáveis por políticas de educação. Evidencia-se que os docentes no Brasil, em especial os professores da educação básica, sofrem desvalorização salarial. As excessivas jornadas e acúmulo de trabalho, os salários baixos dos docentes, acarretam desmotivação e insatisfação de alguns profissionais.

Todavia, faz-se necessário incentivar e ampliar a identificação pessoal e profissional dos docentes e o local de trabalho⁷. Isto é, estimular a profissão docente enquanto atividade essencial para a sociedade. Contudo, a partir dos pressupostos apresentados, existem problemas encarados pelos docentes nos dias atuais, referentes à presença do Estado na atividade docente. No entanto, não se pode engar a importância de tal presença, no que se refere à garantia da qualidade da Educação e dos serviços. Todavia, é indispensável ao papel do Estado o acompanhamento do ensino por intermédio da lógica da avaliação reguladora, e não de um conjunto de avaliações rodeadas de burocracias, que podem diminuir autonomia dos docentes nas práticas e relações pedagógicas.

Nóvoa (2000) destaca ainda diversos outros problemas referentes à atividade profissional de professor no decorrer da história, a exemplo, a formação docente, e de que modo vem sendo desenvolvida, discutida e analisada, a partir das dinâmicas do desenvolvimento dos saberes/conhecimentos e técnicos dos docentes. Note-se que os problemas interligam-se, uma vez que ao se analisar o contexto atual no Brasil, é importante acrescentar-se que existe uma parcela de docentes despreparados para atuar em sala de aula, cenário provocado pela necessidade de formação continuada, quer ofertada pela instituição de ensino, pelo governo, ou

⁷ Nóvoa (2000).

mesmo disponibilidade particular dos professores. Acrescente-se a isso, a evidente desvalorização do profissional, a falta de investimentos na área da educação e os possíveis desestímulos pessoais e profissionais. Portanto, tais problemas aqui destacados na análise histórica, se mantem, ainda que com outras características.

O contexto da pandemia e formação de professores.

Compreende-se os inúmeros aspectos e problemas que a formação de professores enfrentados, quer no ambiente online, presencial, ou mesmo na formação continuada dos professores a partir das experiências e necessidades do cotidiano de trabalho. Soma-se estas dificuldades no contexto da pandemia do coronavírus (covid-19). Busca-se novas formas de se [re]cria, num processo de [re]significação e [re]estruturação, abrangendo do forma integral a comunidade escolar/acadêmica. Uma vez que:

A pandemia provocou, de início, um desconforto geral porque as rotinas tiveram que ser adaptadas. As redes, as famílias, os alunos e os professores não estavam preparados para o trabalho remoto. A particularidade dessa situação trouxe desafios e insegurança sendo que as prioridades precisaram ser discutidas [...]. (BADIN; PEDERSETTI; DA SILVA, p. 125)

Vale ressaltar que o uso das TDIC's ocorrida de forma esporádica na sala de aula, no entanto, necessita ser refletido sua existências em projeto pedagógico de instituições de ensino, pois as TDIC's adentravam nos espaços educativos de forma espontânea, por intermédio de alunos e professores, que são "nativos" de um ambiente envolvido nas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), que apresentam impactos *modus relacionais* que os sujeitos realizam. Almeida (2010) afirma que ainda que as TDIC's propiciem a informatização no/do processo de ensino. No entanto, a perspectiva de educação se enfraquece, haja vista que existe uma ação omissa do aluno, bem como prática mecanicista no/do processo de ensino aprendizagem.

Se, de um lado, o uso das TDIC permite a informatização do ensino, a substituição do professor pelas máquinas, a transmissão uniforme de conteúdos informativos, a proposição de perguntas previamente programadas e o controle automático das respostas do aluno; por outro lado, essa cultura de transmissão perde terreno [...] e fragiliza a concepção de educação, de escola e de universidade centrada na prática unidirecional e na passividade do aluno, devido às potencialidades interativas oferecidas pelas TDIC e pela cultura digital incorporada no cotidiano (ALMEIDA, 2010, p. 70).

Assim sendo, por meio desta mecanização no/do processo ensino aprendizagem na modalidade de EaD, e do ensino a distância, que foram intensificadas em razão do distanciamento social obrigatório em caráter básico de prevenção à covid. Todavia, faz-se necessário se garantir a humanização da atividade docente nesse contexto. Ademais, esta a humanização seja desenvolvida de forma sóciointerativa entre os docentes e alunos. Afirmado a importância da sensibilidade não apenas no processo educativo, mas também nas [múltiplas] relações sociais, que foram recriadas na situação atual.

No tocante ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), um dos aspectos que revela o atual cenário de construção conceitual, de definições para a caracterização e sincronismo e da transposição das práticas pedagógicas presencial tradicionais, para o digital, o destacando como modelos não necessariamente tradicionais ou permanentes. Para Moreira e Schlemmer (2020) o ensino remoto ou aula remota pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes em função das restrições impostas pela covid-19 e acrescentam que.

[...] nessa modalidade, o ensino presencial físico (os mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se um compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo os princípios da aula presencial. A comunicação é

predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência [...]. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6)

Nesse sentido o foco das aulas nesta modalidade, a remota, são as informações transmitidas. No entanto, consideram algumas de suas formas de se materializar são feitas por intermédio de outras formas de transmissão: de rádio ou televisão. Portanto, o ERE apresenta uma faceta que em alguns aspectos se assemelha com a Educação a Distância (EaD) .

Dessa forma, segundo o parecer CNE/CP N° 19/2020,

[...] é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2020, p. 81)

Tendo em vista as especificidades do contexto da pandemia da covid-19, e do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), para que se compra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (9394/96). O Conselho Regional de Educação do Estado do Pará (CRE/PA), redige nota técnica para a execução da educação formal no estado, ressaltando.

[...] o posicionamento do Conselho Nacional de Educação, quanto à principal finalidade do processo educativo: “o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de Educação Básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos [...] de educação profissional e tecnológica”. [...] ainda o posicionamento do Conselho Nacional de Educação, no que tange às possibilidades de cumprimento da carga horária mínima anual, admitindo-se as seguintes alternativas, de forma individual ou conjunta: 1. reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência; 2. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e 3. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. [...] que a reorganização dos calendários poderá valer-se de sábados, de feriados, da reprogramação de períodos de férias e/ou da ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares, evitando-se o avanço para o ano civil seguinte e, conseqüentemente, comprometendo também o ano letivo de 2021 [...] (PARÁ, 2020, p. 1-2)

Na perspectiva das reestruturações para continuidade das aulas no contexto da pandemia da covid-19, pode-se apresentar as seguintes especificidades das modalidades ou propriedades das formas para a manutenção e adequações da educação nos período da e pós pandemia.

Destaca-se, outros problemas possíveis que necessitam de reflexão acerca das modalidades de Educação do Campo e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que entende-se que a primeira se realiza ambiente afastado do meio urbano, logo, enfrenta

historicamente problemas diversos (que originam novas pesquisas), entre eles as grandes distancias percorridas e a falta de conexão de internet. A segunda, reúne um conjunto de sujeitos que identificam-se como trabalhador-aluno, esta modalidade muitas das vezes é colocada para cumprir as carga horárias de alguns docentes. Do mesmo modo a reflexão acerca do aumento da evasão escolar e acadêmica.

Tabela 1. Modalidades de ensino não presenciais já consolidadas antes da covid-19

Modalidade	Conceito
Ensino a Distância Ensino Remoto	Pressupõe a separação física dos professores e dos alunos, não depende das TDIC, é unidirecional, e sua evolução se desdobrou na utilização de meios teleducativos e de computadores para se estruturar.
Educação a Distância (EAD)	Depende das tecnologias da internet, que contempla a atualização, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e o compartilhamento instantâneo de informação, a aprendizagem colaborativa, a socialização do conhecimento e a superação dos limites de tempo e de espaço e pode envolver tempos remotos e presenciais.
Educação Híbrida	Modelo de educação que combina os ensinamentos: presencial (com atividades entregues aos alunos) e a distância.

Fonte: Moreira e Schlemmer (2020).

Todavia, identifica-se o desenvolvimento de novos saberes/conhecimentos e experiência, valores, normas e crenças, que abrangem novas perspectivas formação e profissionalização docente.⁸ No entanto, no contexto de pandemia, notam-se evidências de dificuldade em conduzir o tempo no ambiente virtual, ou seja, online. Almeida (2010) destaca a importância de propiciar ações, experiências e reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem

⁸ (JESUS, 2011).

nos meios virtuais. Assim, é importante que as atividades propiciadas tenham objetivo de formar docentes capazes de realizar trabalhos por intermédio das TDIC's, sejam no ambiente acadêmico, ou devido às necessidades impostas pela pandemia da covid-19.

Contudo, salienta-se que a pesquisa de Jesus (2007), ainda que não realizada no contexto da pandemia do covid-19, destaca-se a importância de sua relevância para a reflexão da situação contemporânea, visto que o ensino online, considerado uma possibilidade, atualmente está obrigatório na educação de modo geral. As TDIC's evoluíram com o passar dos anos. Todavia, o ensino a distância, remoto e online, permanece no mesmo modelo, o que produz problematizações e reflexões acerca de seu *modus operandi*.

Considerações finais

A partir da instauração do isolamento social em prevenção à pandemia da covid-19, impacta acerca do papel das instituições de ensino enquanto estrutura física, bem como nas novas possibilidades do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, ideólogos do ensino fora do contexto escolar ampliam o discurso, acerca desta possível revolução para a educação no pós-pandemia. É evidente que tal perspectiva vanguardista e romântica da educação no contexto de pandemia, pois está atrelada e baseada na utilização de tecnologias, a qual se tem a noção de inovação, no entanto, em caráter superficial.

Todavia, é mister analisar que se apoderar e fazer uso de potencialidades e ferramentas que as TDIC's ostentam, não se afirmam enquanto novas práticas e aspectos pedagógicos aplicados ao ensino. Contudo, se deve realizar a união dos saberes/conhecimentos teóricos e tecnológicos. Nesse aspecto, se enfatiza a importância da formação docente, uma vez que estes profissionais atuam num papel importante no desenvolvimento das melhorias da educação.

Contudo, os vários desafios que os docentes enfrentam no contexto presencial, assim faz-se necessário a reflexão acerca das práticas de formação docente em tempos adversos, como os do contexto da pandemia. Para tanto, é indiscutível que o ensino à

distância, bem como o ensino presencial, apresenta necessidade específicas e precisa de investimentos e incentivos em políticas educacionais e por ações de governo. Todavia, na atual situação caótica e inesperada, da qual vivenciamos contemporaneamente. Tal contexto propicia a análise e avaliação das práticas de ensino remoto, bem como nas formas e práticas de ensino aprendizagem no pós-pandemia.

Ademais, pontua-se as dificuldades e desigualdade de acesso às TDIC's, e a complexidade da formação e atuação docente na modalidade de ensino à distância, ressalta-se a falta de conhecimento acerca das potencialidades do ensino remoto, falha esta que se reforça com os lentos e insuficientes investimentos à educação de modo geral, e aos que regem essa modalidade. É notório que no contexto da pandemia da covid-19, a modalidade de EaD se tornou-se indispensável à sequencias dos processos educacionais. A partir disso, a necessidade de análise ampliada dos processos de formação e saber/fazer docente. Portanto, o saber/fazer e a formação docente revela-se como o propicio espaço para que os professores (em formação e/ou atuantes) experimentem e analisem a prática do trabalho pedagógico, de forma a compreender as dimensões conceituais, principalmente os que configuram, edificam e explicitam os processos de ensino aprendizagem, sobretudo na perspectiva da Educação à Distância e da formação nos ambientes digital.

Referências

Brasil. CNE/MEC. PARECER N° 19/2020. Diretrizes Nacionais. Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020.

BADIN, Ana Maria Andreola; PEDERSETTI, Simone; SILVA, Melissa Borges. Educação básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. 123-137. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano, 2002.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PARÁ. Nota técnica conjunta CEE/PA-Seduc nº 01/2020. Sistema Estadual de Ensino do Pará. Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19. Conselho de Estado de Educação do Pará, 26 de maio de 2020.

NÓVOA, A. Profissão docente. (Entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo). *Revista Educação*, São Paulo, n. 154, set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissaodocente>. Acesso em: 28 set. 2020

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 15-34.

SANTOS, Claitonei Siqueira. Educação escolar no contexto de pandemia. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da Práxis*. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Produção do conhecimento acerca da temática educação do campo ribeirinho: um estudo sobre o currículo das escolas multisseriadas na Ilha de Marajó, Pará

Letícia dos Santos Furtado¹

Eraldo Souza do Carmo²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento sistematizado em forma de produção do conhecimento, tendo em vista os descritores “Educação ribeirinha”, “currículo das escolas ribeirinhas” e “escolas multisseriadas”, visando contribuir para a pesquisa de mestrado intitulada “A educação do campo ribeirinho: um estudo sobre o currículo das escolas multisseriadas na Ilha de Marajó, Pará”. Os dados foram obtidos nos principais diretórios utilizados atualmente, Scielo e CAPES na busca de artigos, teses e dissertações, tendo como método de seleção os estudos publicados nos últimos cinco anos. Diante dos dados coletados, conclui-se que as pesquisas referentes a temática proposta têm sido constantes, no então, não retratam a especificidade de um currículo voltadas as escolas ribeirinhas do Marajó-PA.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Educação ribeirinha. Currículo. Escolas multisseriadas.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC. E-mail: leticiafurtado46@gmail.com

² Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC. E-mail: eraldo@ufpa.br

Introdução

Conhecer a produção acadêmica em teses e dissertações referente a educação ribeirinha, e ao currículo das escolas multisseriadas nos faz pensar sobre o que vem sendo pesquisado a respeito dessa temática em diferentes programas de pós-graduação do Brasil. Permite, ainda, vislumbrar de que forma este trabalho contribui com o debate acerca dessa temática na Educação do Campo, especialmente das escolas ribeirinhas multisseriadas.

Desse modo, este trabalho objetiva discutir a produção do conhecimento acerca da temática dos eixos temáticos “Educação ribeirinha”, “currículo” e “escolas multisseriadas”, visando contribuir para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “*A educação do campo ribeirinho: um estudo sobre o currículo das escolas multisseriadas na Ilha de Marajó, Pará*”. A pesquisa tem como objetivo analisar o currículo trabalhado nas escolas multisseriadas ribeirinhas e suas, influência na formação da identidade dos sujeitos ribeirinhos em Ponta de Pedras no Marajó-PA. O problema levantado se constitui: Em como desenvolver um currículo ribeirinho, voltado as especificidades territoriais, sociais e culturais das escolas multisseriadas na Ilha de Marajó?

Diante das informações encontradas durante no percurso de construção do meu TCC, os estudos em torno dessa temática são escassos, como é constatado a partir de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na qual foi catalogado somente um trabalho no período de 2013 a 2018 seguindo a pesquisa com a nomenclatura “Currículo na educação do campo”.

Mas, o trabalho encontrado não interage no âmbito da região norte e tão pouco acerca da realidade das escolas multisseriadas marajoaras, e isto fortalece ainda mais a inquietação em compreender de que forma se concede o currículo dentro desses espaços formativos, perpassando pelas práticas desenvolvidas nas escolas multisseriadas no território ribeirinho, bem como as influências deste na identidade dos sujeitos ribeirinhos.

Em detrimento disso, faz-se necessário desmembrar a temática desse trabalho em 3 eixos centrais “educação ribeirinha”,

“currículo” e “escolas multisseriadas” para encontramos um maior quantitativo de trabalhos voltados a área de estudo proposto. Desse modo, sistematizamos em forma de tabelas os dados encontrados em nossa pesquisa da produção do conhecimento dentre os anos últimos 5 anos.

O currículo e a educação no campo ribeirinho

Historicamente, as escolas do campo foram planejadas para seguirem o modelo das escolas da cidade, de forma a desconsiderarem as especificidades sociais, culturais e políticas desse território. Essa forma de organização surge da perspectiva negativa de identificar o campo como um espaço de pouca produção cultural, subdesenvolvido e de improdutividade educativa - compreensão influenciada pelo capitalismo. Por conta disso, a construção curricular para essas escolas encontra-se fragmentada e distante das relações culturais produzidas pelas populações do campo, desvinculando-se dos saberes contidos nos alunos, professores e comunidade na qual a escola está inserida.

Quando se trata de analisar esse “campo” ribeirinho a partir de territórios e territorialidades concretas muitas questões intrincadas e intrigantes afloram. Questões de ordem conceitual, prática e política que desafiam e desafinam o modo, em geral, os ribeirinhos são classificados, definidos, analisados, caracterizados ou abordados a partir de diversas perspectivas teóricas, métodos e categorias (PEREIRA, 2017).

O conceito de campo ribeirinho se relaciona os espaços territoriais das populações ribeirinhas, visando trabalhar de forma individual as especificidades que estes territórios possuem. Para tanto, há o distanciamento do conceito campo que traz características do trabalhador rural, movimento sem-terra, populações camponesas, no intuito de aproximar-se das singularidades geográficas vivenciadas pela população ribeirinha. Há uma reflexão entre a categoria teórica -Camponês e a categoria identitária-Ribeirinho, visto que são sujeitos uno, que lutam pelas mesmas causas, mas que precisa ser destacada a relação política e cultural entre ambas.

Os ribeirinhos na Amazônia estão organizados entre diferentes vertentes que interligam as relações sociais e culturais. Essas populações são denominadas de caboclos, povos tradicionais ou camponeses (PEREIRA, 2017). Durante o decorrer da história, por muitas das vezes, estes povos foram silenciados pelas ideias de colonialidade que estão presentes na sociedade (WALSH, 2009).

Segundo Oliveira (2015), “a educação escolar dentro dessas comunidades ribeirinhas tem se distanciado dos interesses dessas populações”, resultando em um planejamento baseado nos padrões de estruturas organizacionais, culturais e educacionais urbanas. As relações construídas ao longo do tempo dentro dessas comunidades têm sofrido confrontos relacionados aos saberes tradicionais e aos modernos. Por isso, Santomé (1995) relata que “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”, voltando-se, desse modo, para uma única cultura e negando, assim, as demais.

As diferentes formas de olhar o espaço em que urbano e o campo estão inseridos, determinam, através de suas relações, como se constroem as identidades culturais, sociais e políticas em suas populações. Portanto, é importante destacar que não sustentamos a ideia de campo como superior ou inferior ao urbano, mas, sim, como espaços de construção cultural, econômica, social e de constantes lutas que se diferem. Por isso, ambos precisam de um currículo que englobe suas especificidades no sistema educacional.

Os problemas destacados sobre as escolas multisseriadas são decorrentes de uma visão centralizada no contexto de urbanocentrismo, no qual, os professores dessas escolas são sobrecarregados de trabalho e dificuldades no planejamento escolar, lidando com uma variada faixa etária em sala e se desdobrando para seguir um Currículo não adaptado para sua realidade cultural-social (PINHEIRO, 2009). As escolas multisseriadas enfrentam os diversos problemas citados acima, contudo, não podemos declarar que estas não concretizam dever com a Educação, tendo em vista que formam diversos alunos anualmente em todo o Brasil, sendo mais frequente nos anos iniciais.

A construção de um currículo capaz de desenvolver e englobar as culturas presentes nessas escolas é uma dificuldade para os educadores atuais, pois, o currículo desconsidera os saberes e os modos de vida e de trabalho dos homens e mulheres das áreas ribeirinhas (HAGE, 2005). O currículo torna-se distante da realidade vivenciada por esses indivíduos em sua subjetividade, diferindo-se do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no artigo 28, § I, que retrata:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Percebe-se, desse modo, uma contradição entre a realidade vista na Educação do Campo ribeirão e seus direitos previstos em leis, quando nos deparamos com uma estrutura inadequada das escolas, falta de formação profissional, poucos investimentos mediante as especificidades desses territórios, além da falta de adequação do currículo a realidade local. Mas torna-se importante compreender que não defendemos aqui uma proposta desvinculada dos saberes urbanos, porquanto entendemos que o currículo deve estar relacionado ao cotidiano, às experiências e à cultura dos ribeirinhos, “a fim de valorizar os seus saberes e a sua cultura” (PIRES, 2017).

A educação como direito é, também, produtora de cultura, fundamentada intrinsecamente por uma história de luta, portanto, não se pode utilizar-se de uma lógica excludente dentro das escolas brasileiras. Entretanto, essa realidade é vivenciada nas escolas do campo e do campo ribeirão, nítidas a partir dos altos índices de evasão, repetência e analfabetismo, que frequentemente ocorrem nesses espaços. Isso tem demonstrado o fracasso escolar atual, por conta de um padrão curricular a ser seguido que não contempla as especificidades locais, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias e projetos voltados para realidade no qual essas escolas estão inseridas.

Nesse contexto, segundo Pereira (2017), “estando os procedimentos educacionais no Brasil ligados a uma política de exclusão, conseqüentemente os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, em que os indivíduos culturais dos alunos são negados, por meio de uma seleção cultural restrita”, e desta forma a diversidade cultural ribeirinha é compreendida com descaso dentre os próprios ribeirinhos, que tiveram dentro das escolas seus saberes e costumes negados e silenciados (SANTOMÉ, 1995).

É importante destacar que o homem se faz pela cultura e na cultura, pois o indivíduo enquanto sujeito social possui seu repertório com conhecimentos ligados ao seu modo de vida, socializados de geração em geração pelo grupo do qual faz parte. Nesse entendimento sobre cultura, é perceptível que os ribeirinhos produzem, organizam e socializam conhecimentos próprios diferentes dos institucionalizados pelo discurso científico. (OLIVEIRA, 2015)

Um dos exemplos que comprovam esta construção cultural discutida por Oliveira (2015) está articulada no processo educativo ribeirinho, que, por sua vez, insere os saberes específicos de seu território, as técnicas que envolvem sua pesca e cultivo do açaí, sua construção linguística, além dos costumes e saberes que envolvem seu espaço. Isto tudo se agrega de forma inconsciente e conscientemente aos conteúdos, aos diálogos e em outras atividades que constituem o ambiente escolar ribeirinho (GONÇALVES; ABREU; OLIVEIRA, 2007).

Assim, cada grupo se constitui de particularidades, saberes e concepções ligados estreitamente às suas experiências do cotidiano, além de vincular-se aos seus valores, tradições e culturas, formas que desenvolvem e organizam sua economia e trabalho nestes espaços, pois, “cada uma destas esbarra na capacidade e nos limites dos saberes, nos interesses de cada grupo e em sua forma de agir sobre o território” (OLIVEIRA, 2001). Nesse aspecto, de se sentir pertencente do campo ribeirinho, é que aflora a construção de suas relações culturais em seu território.

A construção da cultura ribeirinha se dá na beira do rio, como tudo que o homem em sua racionalidade consegue desenvolver,

através de sua arte, ciência, saberes, leis, crenças, religiões, mitos e valores, além de toda a forma de sentir, pensar e agir. Dessa forma, a coletividade de ações e saberes vai construindo uma “memória coletiva” projetada pela cultura Amazônica, a qual tem grande influência dos povos indígenas, grandes conhecedores dessas terras (SOUZA, et al., 2017).

Ante o exposto, é importante compreendermos os processos educativos ribeirinhos, e que a história e experiências dos alunos das escolas ribeirinhas são significativos, além dos conhecimentos e ensinamentos provenientes do currículo que lhes é ofertado. Dessa forma, é possível aproximar o currículo escolar aos saberes tradicionais e da sociedade atual, para que haja uma ressignificação dos conteúdos aprendidos em seu modo de vida ribeirinho, fortalecendo sua cultura e identidade, e proporcionando o conhecimento de outras culturas.

Produção do conhecimento

Este trabalho de pesquisa centrou-se no período de 2015 a 2019, para levantar, junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Scielo, os trabalhos que versavam sobre a educação ribeirinha, o currículo ribeirinho e também aqueles que tratam sobre as escolas multisseriadas ribeirinhas.

A decisão de investigar a plataforma CAPES justifica-se por ser o banco de dados mais completo sobre trabalhos acadêmicos *stricto sensu* produzidos no Brasil. Dessa forma, oportuniza o pesquisador a ter acesso aos trabalhos produzidos em diversos programas de pós-graduação do país. No que diz respeito à escolha do banco de dados da Scielo, este se destaca por ser a revista científica que mais dispõe de artigos internacionais e nacionais.

A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES considerou os descritores: “Educação ribeirinha”, “currículo ribeirinho” e “Escolas multisseriadas” para levantamento dos trabalhos. Ao utilizarmos o descritor “Educação do Campo ribeirinho”, não foi encontrado nenhum resultado, no entanto com o descritor “currículo” foram encontrados diversos resultados, mas não condiziam a temática proposta. Desse modo, com o propósito de ampliar

e especificar o levantamento, utilizamos o descritor “Educação ribeirinha” e “Currículo ribeirinho”.

Todos os descritores foram mapeados, pois objetivamos garantir à pesquisa uma maior correspondência na busca dos trabalhos, totalizando 36. Como a maioria não condizia exatamente com a temática desse trabalho, foi necessária uma nova seleção, por área de conhecimento e área de concentração (Educação), o que resultou em 17 trabalhos, 05 sobre Educação ribeirinha, 02 sobre currículo das escolas ribeirinhas e 10 sobre as escolas multisseriadas. Após a leitura dos resumos, selecionamos estes trabalhos para análise sistematizada. É importante ressaltar que não restringimos a busca por região geográfica, pois objetivamos ter uma visão mais geral sobre as produções no Brasil.

Para a seleção dos periódicos Scielo, foram realizadas as leituras dos resumos de trabalhos que se aproximavam das discussões a respeito do currículo nas escolas multisseriadas ribeirinhas, uma vez que faz-se necessário o currículo, não mais, urbanocentrico mas voltados as especificidades da educação ribeirinha. Diante disso, foram encontrados 04 artigos referidos aos descritores currículo/ribeirinho/Amazônia e escolas multisseriadas/turmas multisseriadas, após um novo refinamento com a leitura atenta das pesquisas, optamos por 02 artigos para compor a análise. Nos quadros a seguir, apresentamos o demonstrativo de teses e dissertações da Capes e logo após um quadro geral dos artigos encontradas no levantamento realizado em dezembro de 2020.

Tabela 1. Demonstrativo de dissertações e teses (BRASIL, 2015-2019)

Descritor	Tipo de Produção	2015	2016	2017	2018	2019	Total por tipo de Produção
Educação ribeirinha	Dissertação	-	-	03	01	01	05
	Tese	-	-	-	-	-	-
Currículo da escola ribeirinha	Dissertação	-	01	-	-	-	01
	Tese	01	-	-	-	-	01
Escolas multisseriadas	Dissertação	02	02	02	02	-	08
	Tese	-	-	01	01	-	02
Total de trabalho por ano		03	03	06	04	01	

Fonte: Capes, dez. 2020

Ao considerarmos os descritores utilizados e o período, percebemos que, entre os trabalhos selecionados, as dissertações representaram 82%, enquanto as teses corresponderam a 17%. Os trabalhos que versaram sobre as escolas multisseriadas concentraram o maior número de produções, 10, sendo 08 dissertações e 02 teses. O currículo da escola ribeirinha possui o menor número, com uma dissertação apenas. No que diz respeito ao ano de produção, 2017 apresentou o maior índice, com 06 produções, sendo 05 dissertações e uma tese.

Nos quadros seguintes, detalhamos as pesquisas por autor, título, instituição, tipo de produção e ano. Consideramos este último em ordem crescente para organizar os trabalhos.

Tabela 2. Demonstrativo de trabalhos com o descritor “Educação ribeirinha” (BRASIL, 2015-2019)

Autor	Título	Instituição	Tipo de Produção	Ano
SILVA, Odirley Ferreira da	Geometria ribeirinha: aspectos matemáticos da comunidade do Urubuéua Fátima em Abaetetuba-PA'	UFPA	Dissertação	2017
VALENTE, Tatiane Nunes	A formação contínua de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu'	PUC-SP	Dissertação	2017
PIRES, Esmeraldo Tavares	Para uma Pedagogia Cultural da Tradição: práticas de Professores Ribeirinhos na Ilha de Marajó'	UEPA	Dissertação	2017
QUARESMA, Lucia Cristina Azevedo	Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA'	UEPA	Mestrado	2017
OLIVEIRA, Luciana da Costa	A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski	UFPA	Dissertação	2019

Fonte: Capes, dez. 2020.

Tabela 3. Demonstrativo de trabalhos com o descritor “Currículo da escola ribeirinha” (BRASIL, 2015-2019)

Autor	Título	Instituição	Tipo de Produção	Ano
SILVA, Maria Aparecida Nascimento da	Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental’	UFP	Tese	2015
MELO, Hugo Levy da Silva de	O ensino das ciências e os saberes vividos: um estudo do ensino a partir do currículo da escola ribeirinha de várzea no Município de Parintins/AM’	UEA	Dissertação	2016

Fonte: Capes, dez. 2020.

Tabela 4. Demonstrativo de trabalhos com o descritor “Escolas multisseriadas” (BRASIL, 2015-2019)

Autor	Título	Instituição	Tipo de Produção	Ano
COSTA, Rosimar da Silva Feitosa Soares	Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas.’	UFPI	Dissertação	2015
FERREIRA, Leidiane da Silva	Estudo do PROINFO rural na Amazônia ocidental: reminiscência para a prática pedagógica dos professores da rede municipal de nova Mamoré-RO’	UFR	Dissertação	2015
DELBONI, Juber Helena Baldotto.	Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em santa maria de Jetibá-ES’	UFES	Dissertação	2016

RIBAS, Juliana da Rosa.	O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais	UFSC	Dissertação	2016
SILVA, Tatiana de Sousa	Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas ⁷	UEPA	Dissertação	2017
PIANOVSKI, Regina Bonat	Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica ⁷	UTP	Tese	2017
ELIAS, Adriana Soares de Carvalho	Expectativas formativas dos/das professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do programa escola da terra - Pernambuco ⁷	UFPE	Dissertação	2017
FERREIRA, Rita de Cassia Souza de Vargas	A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos ⁷	UNILA-SALLE	Dissertação	2018
NUNES, Klivia de Cassia Silva	Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio ⁷	UFSCar	Tese	2018
ALVES, Fernanda Helena Basso	A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes multisseriadas do município de Rio Branco, Acre ⁷	UFAC	Dissertação	2018

Fonte: Capes, dez. 2020.

Esclarecemos que 100% das pesquisas foram produzidas em Programas de Educação. Assim, fazemos o destaque para 02 pesquisas dos programas da Universidade Federal do Pará e 3 na Universidade Estadual do Pará. Observamos quais os focos temáticos das 17 pesquisas selecionadas, organizados no Quadro 5, a seguir.

Tabela 5. Demonstrativo em número e percentual das temáticas abordadas nas dissertações e teses em Educação no Brasil (2015-2019)

Temática	Tipos de Produção		Porcentagem
	Dissertação	Tese	
Práticas e formação de professores	07	-	41,20%
Currículo e saberes	01	01	11,76%
Trabalho pedagógico	02	-	11,76%
Ensino e aprendizagem	-	01	5,88%
Escolas multisseriadas	01	01	11,76%
Educação matemática	01	-	5,88%
Gestão e organização escolar	02	-	11,76%
			100%

Fonte: Capes, dez. 2020.

De acordo com o Quadro 5, constatamos sete temáticas abordadas nas dissertações e teses em Educação no período mencionado, com destaque para: Práticas e formação de professores, Currículo e saberes, Trabalho pedagógico, Ensino e aprendizagem, Escolas multisseriadas, Educação matemática, e Gestão e Organização escolar. Práticas e formação de professores foi a temática que apresentou maior percentual. Todas essas temáticas representaram um ganho para a Educação ribeirinha, pois problematizam caminhos que fortalecem as Políticas de Educação que visem a formação de um currículo voltado para estas escolas, além de expressarem a diversidade e Integração de saberes no contexto da escola ribeirinha multisseriada.

Possíveis considerações

Diante dos dados coletados, conclui-se que as pesquisas referentes a temática proposta têm sido constantes, no então, não retratam a especificidade de um currículo voltadas as escolas ribeirinhas do Marajó-PA. Estes se entrelaçam apenas em outros estudos voltados aos currículos e as práticas educacionais de modo geral ao

campo, demonstrando a importância em se realizar um estudo mais específico na região marajoara no que condiz a relação dos saberes ao currículo trabalhado nas escolas.

As informações obtidas por meio dos estudos bibliográficos possibilitaram compreender a importância dos saberes culturais nas duas escolas ribeirinhas pesquisadas, uma vez que, observa-se a relevância para re-construção curricular nesses espaços formativos que é a escola além de fortalecer o debate e a reflexão a respeito de uma proposta curricular que leve em consideração o contexto social, cultural, político e ambiental que são próprios dos povos ribeirinhos.

Referências

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. *Currículo, Cultura e Educação: a realidade insular do currículo em Belém*, 2007.

HAGE, S. A. M. (org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). *Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CRV, 2017.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo* – São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, I. A. et. Al. *Educação em classes multisseriadas na Amazônia: singularidades, diversidade e heterogeneidade*. Belém: EDUEPA, 2011, v.2.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, SP, ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

PEREIRA, Edir Dias. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In: HAGE, Salomão M. (org.). *Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CRV, 2017.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada de Cametá – Pará*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

PIRES, Esmeraldo Tavares. *Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha do Marajó*. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Elaine de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). *Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba, 2017.

WALSH, C. *Interculturalidade, estado, sociedade: lutas (de) coloniais de nossa época*. Quito: Universidade Andina Simon Bolivar; Edições Abya-Yala, 2009.

O incentivo à formação e o movimento na carreira do magistério no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração – PCCR, de Limoeiro do Ajuru/PA

Marcela Nunes Tavares¹
Odete da Cruz Mendes²

Resumo: O presente artigo é parte da pesquisa de TCC que analisou o incentivo à formação e o movimento na Carreira do Magistério no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração-PCCR, no município de Limoeiro do Ajuru/PA. A metodologia utilizou-se da abordagem qualitativa por meio das técnicas de estudo bibliográfico e análise documental, desde a Constituição Federal de 1988 e demais leis da educação sobre o tema até o PCCR, lei nº 231/2020. Os principais autores, que fundamentam o texto, são: Gatti e Barreto (2009); Abicalil (2012); Dutra Jr. *et al.* (2000) e Gu-tierres *et al.* (2018). As análises revelaram que, a carreira do magistério dos professores nesse município ampara-se em lei recente – nº 231/2020 que parece atender as regulamentações sobre a política de fundos e do piso salarial, disciplinando o ingresso na carreira por concurso público desde que tenham formação de licenciatura - nível II, mantendo o direito de quem ingressou na carreira com magistério – nível I. No que se refere ao incentivo à formação o PCCR prevê formação continuada, admitindo

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará– UFPA. E-mail: maahtavars2@gmail.com

² Professora adjunta na faculdade de educação- UFPA/Cametá. E-mail: ocm@ufpa.br

a formação inicial a nível de graduação para o ingresso. O movimento na carreira se dá na horizontal por tempo de serviço, prevendo-se, também, avaliação de desempenho. A progressão vertical prevê a obtenção de titulação em especialização, mestrado e doutorado. Embora existam indicadores de valorização do magistério o referido PCCR não estabelece regras claras das condições de trabalho docente. Precisando de aperfeiçoamento para atrair bons profissionais à carreira do magistério.

Palavras-chave: Política educacional. Planos de Cargos e Carreira. Valorização Docente.

Introdução

A melhoria da educação que é um tema com debates internacionais recoloca o professor como peça-chave do processo de ensino e, por isso, as discussões sobre a valorização docente nos países em desenvolvimento com destaque do Brasil tornaram-se mais frequentes a partir das décadas de 1990, considerada a “década da educação”, tendo a Conferência Mundial de Jontien como marco das medidas despontadas nesse sentido.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96 é um documento referência dessa década que referenda a temática por meio do art. 3º, Princípio VII “Valorização dos profissionais da educação escolar” (BRASIL, Lei 9.394, 1996). No artigo 67 dessa lei, foi estabelecido as estruturas para a valorização do profissional da educação que culminaram nas adequações realizadas no sistemas de ensino, mediante estatutos e planos de carreiras para o magistério público para assegurar direitos, tais como: formação continuada, progressão profissional, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho, ingresso na carreira por concurso público de prova de títulos, condições adequadas de trabalho e período reservado aos estudos.

Gatti e Barreto (2009), ao analisarem as políticas educativas no Brasil, afirmam a importância do esforço pelo Estado para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, e pensam nos inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados pelos docentes, no que tange à valorização do magistério.

A esse respeito, em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/1996), e mais recentemente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), essas políticas de fundo criaram exigências para a implantação de planos de carreiras para todos os entes federados, visando assim a valorização do magistério e dos profissionais da educação brasileira que avança ao ampliar o conceito de valorização docente e incluir a necessidade de articulação da formação com as práticas escolares que, hoje, estão expressas nas metas 15 e 17 da lei 13005/2014 (BRASIL, 2014). Além disso, a lei 11.738/2008 regulamentou o piso salarial profissional nacional (PSPN) para profissionais do magistério e da educação básica nos estados e municípios (BRASIL, 2008).

É dentro desse contexto que fizemos o recorte deste artigo a partir da pesquisa de TCC intitulada de “Valorização docente: Incentivo à formação e movimento na Carreira a partir do Plano de Cargos Carreiras e Remuneração (PCCR) do município de Limoeiro do Ajuru/PA, que abordou a valorização do trabalho docente, a partir do PCCR do município de Limoeiro do Ajuru³ (lei Nº 231/2020). A escolha do tema ocorreu, a priori, devido a autora fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão na Amazônia Tocantina (GEPEGEAT), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (FAED/UFPA), coordenado pela professora doutora Odete Cruz Mendes, coautora do mesmo artigo.

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o PCCR do município de Limoeiro do Ajuru, tendo em vista o incentivo à formação a partir do que determina os documentos legais em âmbito nacional aprovadas no contexto da política de fundos no Brasil e o movimento na carreira em termos de progressão vertical e horizontal. As questões de estudo foram: Como está previsto em Lei

³ Limoeiro do Ajuru tornou-se município no ano de 1961, pela lei nº 2.460, está situado na região do baixo Tocantins do estado do Pará, com uma população total de 27.760 habitantes, com densidade demográfica aproximada de 18,6 hab./km² e possui extensão territorial de 1.490,172 km² (IBGE, 2010).

o movimento na carreira de professores no município de Limoeiro do Ajuru/PA? O PCCR do município de Limoeiro do Ajuru/PA está prevendo, de fato, o incentivo à formação de professores?

Os procedimentos metodológicos apoiaram-se na proposição da abordagem qualitativa, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 18) “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, tendo como técnicas a pesquisa bibliográfica e a análise documental como foco a lei nº 231/2020, que instituiu o PCCR dos profissionais da Educação Básica da rede municipal de Limoeiro do Ajuru, no sentido de conhecer a regulamentação das dimensões que abrange essa política com ênfase na progressão e evolução na carreira e o incentivo a formação.

Estruturalmente, este trabalho está organizado em sessões, além das considerações finais. A primeira sessão intitulada: “A política de valorização docente nos principais marcos legais: Do FUNDEF a lei do PSPN”, discorre sobre as principais políticas educacionais brasileiras, com recorte das políticas de valorização docente; A segunda sessão intitulada: “A política de valorização do magistério no município de Limoeiro do Ajuru: a carreira docente em análise”, apresenta uma breve análise na lei nº 231/2020, e as implicações na política de valorização docente da Educação Básica na Rede Municipal de Limoeiro do Ajuru (PA).

A política de valorização docente nos principais marcos legais: do FUNDEF a lei do PSPN

A valorização dos profissionais da educação, de acordo com o art. 206, inciso V da CF/88 (BRASIL, 1988), deve contemplar os planos de carreira e o ingresso no magistério por meio de concurso público de provas e títulos. Esse dispositivo, dentre outros aspectos, respalda o exercício do magistério como uma profissão que exige conhecimento e como tal, reconhecimento. Do mesmo modo esse dispositivo deixa a cargo do Estado configurado nos gestores da educação por parte das diferentes esferas governamentais

a responsabilidade de garantias de direitos assegurados no Plano de Carreira, Cargo e Remuneração (PCCR) do magistério – em alguns casos esse plano se estende aos demais profissionais – a fim de contemplar um conjunto de elementos que asseguram a política de valorização do trabalho docente.

Temos ao longo das disposições pós-Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) uma série de documentos e legislações que legitimam a política de valorização do magistério, mencionando a carreira assegurada em planos que devem ser pactuados entre as lideranças ou entidades de classes por meio de sindicatos dos trabalhadores em educação e os gestores das redes de ensino. Têm-se como fundamentos básicos da educação nacional a qualidade do ensino, a gestão democrática e o acesso gratuito, considerados como princípios basilares da nação. Com relação ao magistério, no artigo 206, inciso V, verifica-se:

Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

Para compreender o processo histórico de institucionalização dos planos e cargos de carreira do magistério, outro documento considerado fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 93.394/1996, (BRASIL, 1996). Em relação a valorização docente essa lei apresenta o artigo 67 que dispõe:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Destacamos que materialização de uma carreira bem remunerada e atrativa estabelecendo progressão, incentivo à qualificação e permanência do professor em sala de aula configura-se como um importante elemento de valorização do profissional do professor.

Mas é impossível valorizar os profissionais sem as políticas de fundos, pois a Constituição Federal de 1988, exigia que 25% de todos os recursos arrecadados pelo município e pelo estado fossem aplicados em Educação e divididos pelo número de alunos matriculados, isto é, $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos impostos eram para a educação.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) alguns pilares do novo modelo de política educacional foram implementadas, visando a questão da valorização do magistério e a implantação do plano de carreira e remuneração nos estados e municípios. Por meio da Emenda Constitucional (EC) nº14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), lei nº 9.424/96, bem como da Resolução do CNE/CEB nº 3 de 1997 que implantou as diretrizes para o plano de carreira e remuneração do magistério para o Distrito Federal (DF), estados e municípios, verificou-se iniciativas dessas políticas

O FUNDEF, visava corrigir a distorção na distribuição do dinheiro para o Ensino Fundamental e a valorização do docente do ensino fundamental, obrigando os estados, o DF e os municípios, a destinarem por um período de dez anos 60% ou mais dos recursos a que se refere o capítulo do Art. 212 da Constituição Federal, para assegurar a remuneração condigna do magistério (EC. art. 60; Lei 9.424/96, art. 7º). Essa lei permite a utilização desses recursos nos primeiros cinco anos a partir da publicação da mesma, para a capacitação de professores leigos e os 40% restante eram para outras despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), como, por exemplo, a capacitação de docentes, especificamente os professores leigos, em exercício do magistério.

Além disso, a lei do FUNDEF também obrigou os entes federados, em um prazo de seis meses de vigência da mesma, a disporem de novos planos de carreira e remuneração do magistério,

que deveriam ser elaborados de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (art. 10, inciso II). Além disso, a EC nº14/1996 e a Lei nº 9.424/1996 garantiram também a suplementação da União, prometida aos estados cujos custos-aluno-ano não atingissem a quantidade inicial de R\$ 300,00, fixada para o ano de 1997 (BRASIL, 1996, art. 6º).

Na análise de Abicalil (2012), tal recurso asseguraria, em tese, a implantação de um “salário médio”, do mesmo valor, que o Governo Federal da época considerava suficiente para valorizar o magistério. Diferentemente do que foi estabelecido no texto constitucional e na LDB, que quando trataram da “valorização”, se referiram aos “profissionais da educação”, portanto, um termo mais abrangente que envolve, além dos professores, outros trabalhadores da educação, a lei do FUNDEF, que destina recursos para a devida “valorização”, restringe-a ao magistério do ensino fundamental.

Entretanto, a partir do estudo realizado por Gemaque (2004) sobre os impactos do FUNDEF na educação pública do Estado do Pará no período de 1996-2001, foi constatado que o estado foi o único na Região Norte a receber complementação da União pelo fato de concentrar o maior número de matrículas no Ensino Fundamental, correspondendo à aproximadamente, 50% e apresentar um dos menores per capita do Brasil. Nesse trabalho também foi destacado que a valorização do professor foi expressa por meio de complementação salarial ou adicional de salário concedida por meio da concessão de abono salarial como forma de incentivo de valorização do ensino. Vale ressaltar que abono salarial não incorpora o salário base, uma vez que, este pode entrar ou sair do contracheque do professor conforme interesses dos governos.

Em relação a capacitação dos professores leigos no Estado do Pará, Gemaque sintetiza que

[...] as informações sobre a qualificação de professores podemos dizer que, apesar das inúmeras críticas suscitadas pelos cursos de formação de nível superior, principalmente em relação à precariedade das condições infraestruturais, pareceu-nos que, ainda, se trata da única forma visível de valorização do magistério, visto que não houve aumento sa-

larial e nem foi criado o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério na maioria dos municípios paraenses (2004a, p.162).

A partir da Medida Provisória (MP) – nº 339/06, durante o governo Lula, foi apresentada a lei nº 11.494/2006 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bem como a implementação da lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) nº 11.738/2008 e a Resolução nº 2 de 2009 que fixou as diretrizes para o plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério e da educação básica pública.

De acordo com Gutierrez (*et al.*, 2014), a criação do FUNDEB por meio da EC nº 53/2006, aponta como algo positivo, pelo menos no nome, ao ampliar para a Educação Básica, não somente ao Ensino Fundamental, além da Valorização dos Profissionais da Educação, inclusos agora docentes, técnicos administrativos e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (Lei 11.494/2007, art. 22, § único inciso II). De acordo com a Lei que o regulamenta, pelo menos 60% dos recursos deste fundo deve destinar-se à valorização dos “profissionais do magistério da educação básica” em efetivo exercício, incluindo sua condigna remuneração (art. 22).

A EC nº 53/2006 inseriu entre os princípios regentes do ensino constantes em nossa Carta Magna, a fixação do piso remuneratório para os profissionais da educação pública (art. 206, CF/1988). Conferiu, também, uma nova redação ao art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), determinando ao Congresso Nacional a fixação do Piso Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. E, nesse cenário, o piso salarial aplicado nacionalmente é uma conquista fruto da ampla movimentação dos educadores que, ao longo de décadas, o reivindicavam como referência para o salário do magistério, que considere o tempo de serviço, a qualificação profissional, que promova a movimentação e a progressão na carreira, o estímulo para a permanência na docência e, portanto, a melhoria da oferta e da qualidade de ensino.

O art. 2º da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) estabeleceu um PSPN de abrangência nacional para profissionais do magistério público, com formação em nível médio na modalidade Normal atuantes nas redes públicas de Educação Básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) em janeiro de 2008, levando em consideração o artigo 62 da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a). Seria um valor referente à jornada máxima de 40 horas semanais, sendo que os vencimentos referentes às demais jornadas devem ser, no mínimo, proporcionais à quantia ora mencionada (art. 2º, §§ 1º e 3º).

A CNTE analisa que a Lei do Piso, por mais que

[...] signifique importante conquista para os/as trabalhadores/as em educação, ela atendeu somente parte da categoria (excluindo os funcionários) e não assegurou completa valorização profissional, uma vez que serviu de referência apenas para o vencimento básico dos/as professores/as com formação de nível médio na modalidade normal (2015, p. 6).

A aplicabilidade da Lei do Piso gerou grandes controvérsias entre vários governadores que iniciaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167, salientando que a fixação do piso salarial, dispôs sobre a jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais e inflige aos estados e aos municípios regras desproporcionais, por implicarem despesas exageradas e sem amparo orçamentário. Somente em agosto de 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ADI como improcedente, tornando inconsistente qualquer opinião que desafie a constitucionalidade e a aplicação imediata da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Mesmo após a decisão do STF, ainda há um árduo caminho para os estados e os municípios cumprirem o pagamento do piso e garantir no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor dedicado ao planejamento, à preparação das atividades, ao estudo e à avaliação.

Noronha (2016) ressalta que a composição da jornada de trabalho prevista na Lei do PSPN, é transitória, pois a luta travada é por uma jornada de trabalho em que 50% esteja voltada para atividades em sala de aula e os outros 50% para atividades extra-classe. Há também outras questões que dizem respeito à forma da

correção do Piso. É importante registrar que há um impasse na interpretação da Lei do Piso Salarial, pois a remuneração total recebida pelo professor, incluindo gratificações, pagamento por hora de preparação das aulas e demais rubricas, varia de acordo com os Estados. Isso ocorre devido ao fato de que, em alguns casos, há entendimentos de que as gratificações devem incidir sobre o valor do piso e há outros em que isso não ocorre.

O artigo 6º da Lei do Piso (BRASIL, 2008) assegura que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Segundo Noronha (2016), as diretrizes nacionais para a carreira e a Lei do Piso são marcos regulatórios importantes para a valorização dos profissionais da educação.

No Estado do Pará, em atendimento ao ordenamento jurídico, reforçado pelos embates travados nos momentos de negociação entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e a SEDUC, em julho de 2010, foi aprovado o PCCR, pela Lei nº 7442/2010.

A Política de Valorização do Magistério no município de Limoeiro do Ajuru/PA: a carreira docente em análise a partir do movimento na Carreira e o incentivo à formação docente

A partir da breve contextualização dos atos legais no que concerne a valorização docente em âmbito nacional, analisou-se as implicações na política de valorização docente da Educação Básica na Rede Municipal de Limoeiro do Ajuru-PA, que foi publicada por afixação no Mural e no Portal de Transparência da Câmara do mesmo município, presente na Lei nº 231/2020, que dispõe sobre a adequação e reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal: A regulamentação da forma de ingresso; progressão e evolução na carreira; vencimento e remuneração; jornada de trabalho; estímulo a formação e condições de trabalho.

Devido à grande ocorrência do nome da cidade: “Limoeiro do Ajuru” nessa seção, usou-se a sigla LDA para representar a mesma nos parágrafos seguintes. Para efeito didático, apresentaremos, apenas citando, as dimensões da Política de Valorização do Magistério no PCCR, desenvolvendo apenas as nossas categorias – incentivo à formação e movimento na carreira.

O texto do PCCR de Limoeiro do Ajuru, Lei 231/2020 retrata as seguintes dimensões da política de valorização do magistério: Forma de admissão/ingresso na carreira, Formas de progressão/evolução na carreira, condições de trabalho, incentivo à formação, Vencimento inicial do magistério público municipal e jornada de trabalho do magistério em limoeiro do Ajuru.

Formas de progressão/evolução na carreira

A progressão dos planos na carreira dos profissionais da educação pública gera um grande embate entre governos e representantes da categoria docente sobre a dispersão salarial e as formas adotadas para a progressão na carreira. O processo de evolução na carreira dos servidores do Magistério Público Municipal em questão de se dá a partir dos requisitos oferecidos e constados. Por meio da construção do plano de qualificação profissional e estruturação dos sistemas: avaliação de desempenho e de acompanhamento pessoal, regulamentado por ato do poder executivo e assessorado permanentemente pelos dirigentes na questão dos seus recursos humanos, respectivamente, de acordo com a Lei Municipal nº 231/2020, art. 11.

A progressão vertical nos municípios além de estar relacionada à formação, encontra-se muitas vezes ligada ao tempo de serviço com previsão orçamentária e a avaliação de desempenho. Gutierrez (*et al.*, 2018) em seu trabalho analisa vários municípios brasileiros, relatando que na grande maioria deles a progressão de professores é concedida mediante a apresentação de uma nova titulação.

O sentido vertical da progressão na carreira é designado a partir do avanço nas classes e níveis, dada pela elevação do nível do cargo de um servidor para outro em uma determinada carreira,

dentro do mesmo cargo, habilitando o candidato a progressão de acordo com o aumento de escolaridade acadêmica obtida na área de educação. (LDA, 2020, art. 12). Esse progresso para cargo de professor se materializa da seguinte forma:

- a) A progressão para o Nível II, no mesmo cargo que se encontra na carreira, o professor de nível I, que obtiver licenciatura plena em pedagogia, para educação básica I ou formação em nível superior nas áreas de conhecimento específico do currículo para Educação Básica II, nos termos de legislação vigente, ficando ressalvado o número de docentes que já fazem parte do efetivo de professores do município de Limoeiro do Ajuru. b) A progressão para o Nível III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *lato sensu*, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, na área da educação; c) A progressão para o Nível IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado na área da educação; d) A progressão para o Nível V ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *stricto sensu*, Doutorado na área da educação.

Como se pode perceber pelo item “a”. acima a rede admite o nível I que são os professores que ingressaram na carreira com magistério de nível médio que pode se elevar até o nível V, pois a progressão vertical, quando ocorre a mudança de um nível para o outro, será acrescido um percentual no vencimento-base (LIMOEIRO DO AJURU, 2020, art. 16), conforme descrito no quadro explicativo abaixo, tendo como referência o piso salarial profissional nacional do ano de 2019.

Quadro 1. Demonstrativo de vencimento-base de acordo com o nível de formação

Nível	%	Valor R\$
I – Magistério	PSPN*- 100H	1.278,87
II – Educação Básica I e II	+ 7,25	1.371,59
III – Especialização	+ 2	1.399,02
IV – Mestrado	+ 2	1.427,00
V – Doutorado	+2	1.455,54

A permanência dos trabalhadores na área da educação é dada pela qualificação profissional dos docentes em cursos de formação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras capacitações profissionais, conseqüentemente, alcançando a progressão na carreira, observados os programas prioritários. (LDA, 2020, art. 18).

Incentivo à formação

Segundo a Lei Municipal nº 231/2020 a licença para qualificação dar-se á segundo o especificado no art.19 da seguinte forma:

A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do professor de suas funções, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito e será concedida para a frequência a cursos de mestrado e doutorado em instituições credenciadas, para participar em congressos, simpósios ou similares referentes à educação e ao magistério. A licença para qualificação profissional terá a duração equivalente ao período do curso.

O outro estímulo à formação encontrado é o adicional de titularidade que atribui 30% (trinta por cento) em função de quem tem especialização, 10% (quinze por cento) para quem possui título de mestrado na área de educação e 10% (dez por cento) para o título de doutorado, na área de educação (LDA, 2020, art. 27).

Considerações finais

A valorização do professor é destaque nas legislações educacionais vigentes a partir de 1990, conquistados através de muitos embates, tanto em sua elaboração quanto na sua efetiva implementação. Dentre os marcos legais de orientação dos planos de carreira, ressaltamos a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a lei do PSPN. Todavia, a elaboração de planos de carreira pelos entes federativos e a institucionalização de um piso salarial para a categoria acarretaria aumento de recursos significativos pe-

los governos, uma vez que os municípios do estado do Pará foram beneficiados com os recursos provenientes de complementação da União, respectivamente.

A inserção dos planos de carreiras em todos os entes da federação é imposta pela legislação que institui o custeio da educação, FUNDEF e o FUNDEB. Compartilhando dessa mesma ideia, a lei do PSPN tem como objetivo garantir a valorização dos profissionais de educação, servindo como ferramenta para que os docentes possam utilizar as normas legais em acordos realizados com os governos locais para melhores condições de remuneração, subsidiados pela legislação nacional e local. Entretanto, a pesquisa permitiu verificar que, apesar das garantias presentes nas normas legais, não há como garantir a efetivação dos planos de carreira na íntegra.

A análise do PCCR do Município de Limoeiro do Ajuru apontou que além dessa legislação atender algumas regulamentações importantes aprovadas no contexto recente da política de fundos, garantindo critério de ingresso por concurso público de provas e títulos dos profissionais com nível superior, estabelece que a formação deve ocorrer continuamente e que a formação inicial do professor deve ser de nível superior para o início da carreira; permite progressão na carreira na escala vertical através de novas titulações e na escala horizontal por tempo de serviço.

Embora existam elementos indicadores de valorização docente, a carreira do magistério dos profissionais de Limoeiro do Ajuru não estabelece regras relacionadas a melhores condições de trabalho docente. Com isso, percebe-se que a legislação municipal que trata da carreira ainda que seja importante, precisa ser aperfeiçoada.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

_____. IBGE. Cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150810>. Acesso em: 2 nov. 2020.

_____. *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. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

_____. 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. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. 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. Brasília, DF: Governo Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm.

CONSELHO Nacional de Entidades da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação). Atualização do debate da CNTE sobre o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica – PSPN. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2014/ce_n_28_2014_edicao_ampliada.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 9-30.

DAVIES, Nicolas. *FUNDEB: a redenção da educação básica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DUTRA JÚNIOR *et al.* *Plano de carreira e remuneração do magistério público*: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. O FUNDEF na educação do Estado do Pará: feitos e fetiches. *Educação: Teoria e Prática*, v. 12, n. 22, jan./jun. 2004; e n. 23, p. 34-42, jul./dez. 2004b

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; PICANÇO, Bruno Cordovil. Valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 9, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SEVERINO, Jorismary Lescano. Critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em doze capitais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 479-499, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 57-73, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima, TEIXEIRA, Beatriz de Basto. As Políticas de Financiamento da Educação Básica na última década: do FUNDEF ao FUNDEB.

REESTRUTURAÇÃO do PCCR da Educação de Limoeiro do Ajuru. Câmara Limoeiro do Ajuru, ano. Disponível em: <http://www.camaralimoeirodoajuru.pa.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Formação e valorização de professores frente aos desafios contemporâneos: uma reflexão para Educação Infantil e anos iniciais

Maria do Socorro de Carvalho Ribeiro¹

Resumo: A partir da chegada da pandemia em 2020, muitos professores precisaram se “reinventar” para atuar com o ensino remoto. Diante de um sistema educacional carregado de intencionalidades políticas conflituosas. Logo, o objetivo deste artigo é investigar os desafios que cercam o professor e recursos disponíveis para auxiliá-lo. Para tanto, usou-se como métodos a experiência adquirida em sala de aula, diálogos em seminários virtuais e pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível encontrar o resultado aqui apresentado em 3 tópicos: Principais desafios das práticas pedagógicas em tempos contemporâneos, reflete o contexto de atuação do professor diante de desafios que afetam diretamente sua prática pedagógica. Ênfase aos desafios tecnológicos para atuação com crianças de educação infantil e anos iniciais. Recursos disponíveis para aula remota entre eles, os Recursos Educacionais Abertos (REA). Formação e valorização de professores, evidencia os desafios existentes e a solução que dar-se-á com seriedade e investimento na formação e valorização do professor, tendo o FUNDEB como principal fonte de financiamento. Para concluir, fica evidente a necessidade de uma ressignificação no formato educacional das políticas educacionais, do currículo e infraestrutura. Ter profissionais comprometidos e bem preparados com a busca constante aos novos saberes é fundamental para uma escola que prima por qualidade.

¹ Universidade Vale do Acaraú. E-mail: socorroeducabem@gmail.com

Palavra-chave: Educação. Desafios Contemporâneos. Formação de Professores.

Introdução

Desenvolver uma educação de qualidade em meio a tantas complexidades sociais e diferentes crises que assolam o país, bem como as manifestações externas de controle na educação e espaços escolares, tem sido um grande desafio para os professores que nem sempre são preparados adequadamente para todas essas variáveis e mazelas sociais.

Para conhecer melhor esses desafios e a forma como os professores são preparados para enfrentá-los, este artigo investigou o contexto na formação de professores, as políticas existentes, recursos disponíveis e como se dá a oportunidade de acesso aos cursos de formação continuada

Deduz-se, que o maior entrave na formação dos professores se deve à falta de valorização e sensibilização das reais necessidades desse profissional frente a importância dada por instâncias reguladoras e formadoras para formar um capital humano, capaz de gerar conhecimentos significativos em meio a complexa e nem sempre positiva dinâmica social e tecnológica.

Por disso, esse artigo foi desenvolvido a partir da chegada da pandemia em 2020, que afetou a educação, obrigando muitos professores a se “reinventar” bruscamente. Agravando dificuldades já existentes, além das novas que chegaram com o covid-19.

Carga horária de trabalho dobrada, mais de 80% dos professores, sem nenhuma formação para aula remota e com inúmeros problemas apresentados pelas famílias dos alunos no que tange as aulas à distância, além das preocupações sanitárias, econômicas, perdas familiares e um sistema educacional carregado de intencionalidades políticas conflituosas, sem dúvida afeta o desempenho do professor.

Foi nesse cenário, que se construiu esse artigo usando métodos a partir de experiência em sala de aula, diálogos em seminários virtuais, bem como, pesquisa bibliográfica com tratamento de

dados. Tendo como referenciais teóricos para nortear esse artigo: Paulo Freire, Priscila Gonsales, Luiz Fernandes Dourado, Marcia Ângela Aguiar e Maria Amélia Franco.

Com esse trabalho espera-se contribuir com professores e demais profissionais da educação para minimizar a problemática no ensino remoto a partir de reflexões e busca de alternativas com recursos existentes para a educação híbrida no ensino de educação Infantil e Anos iniciais.

Objetivos

Objetivo geral

Conhecer os principais desafios e a forma como os professores são preparados para enfrentá-los, diante da complexidade social e tecnológica em tempos contemporâneos frente a crise mundial de saúde na Educação infantil e Anos iniciais.

Objetivos específicos

Investigar os principais desafios das práticas pedagógicas enfrentadas pelos professores em tempos contemporâneos.

Conhecer os recursos disponíveis para aula remota e forma de acesso.

Conhecer a partir dos documentos norteadores da educação, as políticas e orientações curriculares para formação inicial e continuada de professores.

Metodologia

O artigo aqui apresentado foi desenvolvido a partir de experiência em sala de aula, diálogos em seminários virtuais relacionados a educação, bem como, pesquisa bibliográfica com tratamento de dados. Tendo como teóricos norteadores: Paulo Freire, Priscila Gonsales, Luiz Fernandes Dourado, Marcia Ângela Aguiar e Maria Amélia Franco.

Resultado

Este trabalho é fruto de muita pesquisa bibliográfica e experiência própria de sala de aula, assim como relatos de colegas

de profissão tanto da Educação Infantil como Anos iniciais, cujo resultado se apresenta neste artigo em 3 tópicos:

Principais desafios das práticas pedagógicas em tempos contemporâneos

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores, presentes no contexto de vida do aluno, em decorrência da complexidade social: gênero, inclusão (PCD e digital) e diferentes crises política, econômica, ambiental dentre outras que perpassam a escola em diferentes momentos e afetam diretamente a prática pedagógica do professor e conseqüentemente o resultado de seu trabalho. Entretanto, este artigo se deterá com maior proporção aos desafios tecnológicos conforme problemática aflorada com a chegada da pandemia entre os professores da rede pública e privada.

Desde o início de 2020, a Região Amazônica e o mundo vêm enfrentando o grande desafio do ensino remoto na educação básica, que evidencia entre outros fatores a falta de autonomia dos alunos para fazerem suas atividades sozinhos.

Conforme pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) 35% dos alunos estão nessa situação, já entre os professores as dificuldades estão na falta de formação para o ensino remoto. Apenas 16% dos profissionais possuem experiência e uma formação especializada, segundo pesquisa realizada pela UFPA apresentada no II Seminário de Ensino infantil e anos iniciais realizado pela escola de aplicação em agosto de 2020.

Segundo oradores deste evento o ensino remoto é excludente porque deixa de fora, muitas crianças indígenas, pessoas com deficiência (PCD) que enfrentam uma diminuição de acessibilidade na educação especial, bem como, crianças em vulnerabilidade social onde mais de 70% vive abaixo da linha de pobreza.

A educação básica, em especial para crianças de educação infantil e anos iniciais é garantida no Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na CF de 88 Art. 206 - inciso I, tendo como um de seus princípios, a “igualdade de condições e perma-

nência na escola”. Como garantir esse direito diante de tantas crises, falta de estrutura institucional, falta de inclusão digital para os diferentes alunos e falta de formação de professores para aula remota? Sem dúvida esse, é um dos grandes desafios.

Ainda nesse contexto, cabe lembrar que o professor é mediador de turmas complexas por conter alunos de diferentes condições, ritmos, dificuldades e características psicossociais que torna a atuação do professor muito desafiadora, sobretudo, agora que além da pouca estrutura ainda enfrentam a extensão socioemocional aflorada com tantas perdas familiares, medos e incertezas.

Recursos disponíveis para aula remota

De modo geral os desafios enfrentados pelo professor são muitos, mas, a recente crise causada pela covid-19, traz uma reflexão significativa sobre a relação do professor com a tecnologia.

Nesse sentido buscou-se conhecer recursos disponíveis na internet que possam dar suporte para as aulas remotas, a considerar hoje um formato de educação híbrida que ao que tudo indica deve-se manter. Por isso, acredita-se que os Recursos Educacionais Abertos (REA) são alternativas que estão disponíveis com inúmeras possibilidades, para o professor.

As universidades há anos já fazem uso desses recursos compartilhando e produzindo informação pela internet, ao passo que na Educação básica a situação é diferente, sobretudo, pela falta de infraestrutura oferecida ao professor bem como a falta de inclusão digital. Porém, não é possível mais imaginar o professor distanciado desse importante recurso que a cada dia ocupa mais espaço na era tecnológica.

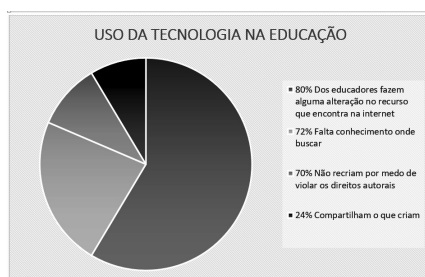
Formar um aluno com a finalidade de “pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme estabelece o Art. 2º da LDB/96, requer um perfil de professor inovador alinhado, também com as tecnologias. Por isso, os Recursos Educacionais Abertos são excelentes fontes didáticas para o desenvolvimento de aulas necessárias e prazerosas no ensino remoto.

Os REA no âmbito da educação básica são a multiplicação das políticas digitais nas escolas e demandam a produção e disponibilização do conteúdo (...) estão intimamente ligados a ideia de formar novos olhares, inovação e visão dos professores como autores e colaboradores (GONSALES, 2020).

Daí a importância de o professor estar alinhado com este recurso, seja por meio de formação independente a partir de busca autônoma na internet em plataformas como: Portal do professor (PARFOR) - MEC, Instituto Paulo Freire, UNICAMP, Fundação Bradesco Escola virtual, entre outros que disponibilizam formações de várias categorias na Web, alguns inclusive gratuitamente colaborando com a finalidade² dos REA

É evidente que isso demanda uma grande responsabilidade sobre essa produção, disseminação e aprimoramento de conteúdos na internet sem violação à Lei nº 9.610/98 - lei de direitos autorais (LDA) que controla o uso de informações, porque nem todos os documentos disponíveis na internet são abertos. Exatamente por isso, muitos educadores que já fazem uso da Web apresentam dificuldades conforme dados abaixo relacionados no uso tecnologias como metodologias de ensino no Brasil.

Gráfico 1. Pesquisa realizada com professores, gestores, alunos e pais de alunos



Fonte: CETIC.br realizada entre agosto e dezembro de 2020. Informações disponíveis em <https://lms.ev.org.br>. Acesso em: 11 fev. 2021.

² Segundo Gonsales (2020), entre as finalidades do REA, está: Fomentar a liberdade, criatividade e a disseminação do conhecimento produzido (escola, educadores e alunos); aprimorar conteúdos existentes e permitir que sejam autorizados, aprimorados e adaptados à realidade local e amplamente compartilhados local, nacional e globalmente apoiando a aprendizagem.

Pelas informações contidas no gráfico percebe-se que um número considerável desses educadores afirma não ter conhecimento sobre onde buscar informações. Com base nisso, este artigo traz uma tabela com dicas de ferramentas e links disponíveis para acesso, produção e compartilhamento. Claro, há muito mais alternativas na web que podem auxiliar o professor conforme seu planejamento e necessidade, mas a ideia aqui é mostrar que as fontes existem e que é possível encontrá-las. Por isso, são apenas algumas e fica a sugestão para compartilhamento.

Neste parágrafo estão alguns recursos não necessariamente para Educação Infantil e anos iniciais, porém, por conter informações complementares para o educador, estão sendo informadas. Conforme as diretrizes para o ano letivo 2021 da SEDUC/CE segue alguns recursos educacionais abertos: aluno online; enemna-rede, sisidu, G suit/ferramenta do google, khon academy, stoodi (escola virtual), conexão educação, avaced etc. Outros recursos seguem na tabela abaixo:

Tabela 1. Demonstração de Recursos Educacionais Abertos

Ferramenta	Link para acesso	Função
Videoconferência	<meet.jet.si> <calls.desroot.org> <framataalk.org>	Navegador que permite a participação de várias pessoas.
Documentos	<https://pt-br.libreoffice.org/>	Criar planilhas e apresentações off-line, gravar documentos.
Mesma função do libre office	<https://personal.onlyoffice.com/>	Permite trabalho on-line, compartilhar arquivos e criar documentos de forma colaborativa, alternativa.
Mensagem instantânea	Signal	Substitui o Whatsapp por grupos e chats.
Mensagem	Telegram	Mais funcionalidade que o Whatsapp e funciona na Web.
Criação de palestras	<https://obsproject.compt-br/download>	Cria aulas on-line, apresentações etc.

Edição e áudio Audacity	< https://www.audiacityteam.org/ >	Software livre de edição digital disponível nas plataformas: Windows, Linux e Mac.
Criação de curso	< https://moodle.org/ >	Software livre para criação de ambientes on-line, como cursos em formatos de EAD.
Gimpe	< https://www.gimp.org/ >	Criação e edição de imagens raster e em menor escala também para desenho vetorial.
Criação de jogos de animação – Scratch	< https://www.scratchbrasil.net.br/ >	Um dos principais programas em software livre usados com crianças e adolescentes.

Fonte: Priscila Gonsales (2020).

Como se vê, há muitas possibilidades de uso desses recursos o que falta mesmo é conhecimento de como buscar, sobretudo, porque esses recursos educacionais abertos estão sendo divulgados em maior proporção nesse período.

[...] entre os desafios e perspectivas (projeto REA.br) está a busca para promover o conceito REA entre os gestores públicos e sociedade civil por iniciativa de conscientização e formação em 2017. E passou a ser denominado iniciativa da educação aberta coordenada pelo instituto educacional de cátedra UNESCO de educação aberta da UNICAMP (GONSALES, 2020).

Esses últimos anos deixaram claro o grau de importância dos REA, que deveriam fazer parte de forma mais consistente na grade curricular de formação dos professores, inclusive por estar previsto no Art.214 da CF/88 e documentos norteadores da educação como a lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As metas do PNE que tratam respectivamente das orientações para uso de tecnologias com crianças são: meta 5 que prevê que “todas as crianças devem ser alfabetizadas até o 3º ano do ensi-

no fundamental” e meta 7 que trata “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”

Meta 5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas bem como o acompanhamento dos resultados no sistema de ensino, em que forem aplicados, devendo ser disponibilizados principalmente como recursos educacionais abertos (...) meta 7.12- Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar as novas tecnologias educacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a de métodos e propostas pedagógicas com preferência para softwares livres e REA, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicados (GONSALES, 2020).

Para isso, é preciso que o sistema educacional brasileiro proporcione condições para que o professor possa desenvolver práticas pedagógicas com uso de recursos tecnológicos, a partir de cursos de formação inicial e continuada. É fato que a ausência deles de forma mais efetiva, não impede o professor de fazer buscas a partir de sua autonomia, mas sem dúvida, um sistema organizado que proporciona boas condições de trabalho a seus profissionais, certamente tende a obter resultados melhores, justamente o que se espera da educação no Brasil.

Formação e valorização de professores

Os desafios são muitos, as possibilidades de superação existem, mas é preciso investir com seriedade na valorização do professor. Isso exige reflexões e sensibilidade das instancias reguladoras e formadoras no que concerne ao desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar a infraestrutura das escolas, o currículo, a oferta de cursos para a formação inicial e continuada, bem como a relação entre a escola, comunidade e tecnologia.

Mas, o sistema educacional brasileiro, está carregado de intencionalidades políticas conflituosas que nem sempre são justas, lógicas e democráticas, mas certamente interferem na atuação do

professor e nos resultados de suas práticas educativas. A exemplo disso, a BNCC, que, segundo Alves (2017), enquanto principal política educacional, foi concluída numa ação de desmonte e violação das conquistas democráticas construídas ao longo de décadas.

Alves ressalta que a BNCC, impacta diretamente nas demais políticas educacionais como: os currículos escolares, formação dos profissionais da educação, bem como os processos avaliativos e sistemas de ensino. Por isso, os métodos que a constituíram são questionáveis entre outras coisas, por favorecer o setor privado e consequentemente os interesses do mercado onde prevalece a relação de exploração e dominação dos ricos sobre os pobres.

Essas intenções são evidenciadas nas inúmeras tentativas do governo atual que em meio a tantas mortes causadas pela covid-19, não se conteve em tentar, sem sucesso, favorecer o mercado com medidas anticonstitucionais para transferir verba do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica) para escolas privadas

O FUNDEB, hoje como política permanente, representa uma grande conquista para a educação pública, em especial, por ser a principal fonte de financiamento da educação básica e de valorização do professor, que tende a promover os avanços na educação pública e consequentemente a formação de um capital humano consciente, autônomo e participativo capaz de quebrar as correntes de dominação.

Por isso, os processos formativos e práticas pedagógicas do professor, não podem ignorar o contexto no qual ele está inserido seja o social, político, econômico, ambiental ou cultural e devem estar alinhados aos princípios universais da educação, como princípios morais e a educação como direito de todos, garantidos inclusive pelo Art. 205 da CF 88 e requer a expansão do ensino superior:

Os autores ressaltam o cenário complexo desse nível educacional marcado pela diversificação e diferenciação institucional e mais, recentemente, por processos de finalização. Por outro lado, destacam-se as metas direcionadas a democratização desse nível de ensino, bem como, os enormes desafios no que concerne à expansão projetada realçando a necessidade de políticas orgânicas para o ensino superior (DOURADO, 2017, p. 20-21).

É para esse contexto que o professor precisa ser formado e venha atuar de forma consciente, participativa, com visão holística, crítica, sensível as mazelas sociais e dificuldades de aprendizagens de seus educandos a partir do uso de metodologias ativas capazes de potencializar a aprendizagem dos diferentes alunos e conseqüentemente os avanços na educação brasileira.

A grande dificuldade em relação a formação de professores é que se quisermos ter bons professores teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações, e saberes sobre a prática (...) Quando o professor é formado de forma não reflexiva, não dialógica desconhecendo os mecanismos e os movimentos das práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas a prática, ele desiste e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo e ter consciência das intencionalidades que preside sua prática (FRANCO 2016, p. 545)

Um professor dialogante, crítico e reflexivo é capaz de potencializar sua prática pedagógica e ultrapassar com maior certeza os desafios que precisa enfrentar. Nessa linha de raciocínio Paulo Freire (1996, p. 39) defende uma formação de professor com “reflexão crítica sobre a prática” em favor da autonomia dos educandos, como seres pensantes, críticos, capazes de perceber e solucionar problemas, que só será possível com a construção do conhecimento significativo.

Dessa forma será possível atender a diretriz estabelecida no Art. 4 da LDB, de formar alunos “com pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” é preciso formar professor com perfil dinâmico, autônomo, crítico e reflexivo, só assim terá condições de formar um aluno com as habilidades requeridas.

Considerações finais

O cenário o qual se vive hoje, evidencia que todas as formações aqui apresentadas apontam para a necessidade de uma ressignificação no formato educacional no que se refere ao sistema

formativo e de valorização do professor e nas políticas educacionais, do currículo e infraestrutura fornecida a esse profissional.

O ano de 2020 foi muito difícil para todos e ainda se vive uma conjuntura educacional de perdas, incertezas e muitos desafios, onde do dia para noite o professor precisou aprender novos métodos frente a imposição repentina da educação remota causada, não pela consciência de inclusão e adaptabilidade as novas tecnologias, mas surpreendentemente pela chegada da pandemia que trouxe pânico e muitas reflexões sobre a atuação e formação dos professores diante do uso da tecnologia que objetiva contribuir com o desenvolvimento autônomo, ético, plural e inclusivo dos alunos.

Embora já houvesse menções em documentos norteadores da educação quanto ao uso de recursos tecnológicos como os REA, por exemplo, compreende-se que no que se refere a formação de professores ainda está aquém da capacidade de atendimento das necessidades desse profissional.

É preciso mais que o dinamismo do professor que busca, que se envolve, que se reinventa; se não houver contrapartida do sistema com ofertas de cursos de formação inicial e continuada com possibilidade de acesso dos professores, tudo há de se tornar mais difícil e desmotivador.

Ter profissionais comprometidos e bem preparados com a busca constante aos novos saberes é fundamental para uma escola que prima por qualidade.

Referências

ALVES, Nilda PNE. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís (org.). *A BNCC na contra mão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas* [livro eletrônico]. Recife: ANPAE: 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 fev. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Prática pedagógica e do-*

cência um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras Estud pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br//scielo.php?script=sciarttexecomp;pid=s21766681>. Acesso em: 06 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e terra 1996. (Coleção leitura)

GONSALES, Priscila. *Recursos Educacionais Abertos (REA)*. Escola virtual, Fundação Bradesco, 2020. Disponível em: <https://lms.ev.org.br>. Acesso em: 17 jan. 2021.

_____. Lei 8.069/90, ECA – Estatuto da Criança e do adolescente <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

_____. Lei 14.113/20. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 09 fev. 2021.

SEMINÁRIO de educação infantil e anos iniciais, 2. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11865-escola-de-aplicacao-realiza-seminario-para-discutir-educacao-remota-e-distanciamento-social>. Acesso em: 26 ago. 2020.

_____. SEDUC. Governo do Estado do CE. Diretrizes para o ano letivo 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/diretrizes_anoletivo2021.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

TIC. Educação 2019. Coletiva de imprensa, São Paulo, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

Crianças e adolescentes em tratamento de câncer: conectando e se reconectando em época de pandemia

Joelma Fátima Castro¹

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

Resumo: o presente artigo relata as experiências vivenciadas no projeto de Extensão “Arte Brincadeiras e literatura para a promoção da Educação social em saúde” do Programa Multidisciplinar de estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Paraná. O projeto tem como objetivo principal refletir e dialogar sobre as especificidades, os direitos e a realidade de cada criança e adolescente que estão passando por tratamento de saúde, junto com seus familiares. Os objetivos do projeto também estão voltados em promover atividades culturais, lúdicas e educacionais com eles(as). O projeto tem como embasamento metodológico e teórico a perspectiva da Sociologia da infância e da Educação Social, buscando ouvir e compreender as alegrias, as tristezas, os desejos e inquietações das crianças, adolescentes e familiares, desta forma procurando soluções coletivas para as situações adversas. O projeto realiza suas atividades de forma lúdica, por meio de contação de histórias, rodas de conversas, brincadeiras e trabalhos com arte e música. Como resultados, evidenciamos que as intervenções do projeto têm possibilitado relações entre as crianças e seus familiares, concomitantemente colaborando para o desenvolvimento cognitivo, social e pedagógico das crianças e adolescentes em

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: castrooelmaf@gmail.com

² UEM. E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

tratamento de saúde, ao mesmo tempo procuramos garantir o direito do brincar que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. As ações do projeto também visam contribuir para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia e licenciaturas, possibilitando terem o contato com a educação para além das salas de aula.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Direito. Brincar.

Conectando

O presente artigo relata experiências adquiridas a partir das vivências de ações no projeto de Extensão “Arte Brincadeiras e Literatura para a promoção da Educação Social em saúde” do programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisas e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Paraná. O projeto tem como objetivo principal refletir, dialogar e articular juntamente com as crianças, adolescentes e seus familiares sobre as suas realidades e especificidades do tratamento de saúde.

Para assegurar os direitos do brincar e da educação das crianças e adolescentes que estão passando por algum tratamento de saúde, o Brasil, já dispõe de diversas legislações que asseguram esses direitos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a lei 11.104 de 2005 (BRASIL, 2005) que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Recentemente, no ano de 2018 foi acrescentado na lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) a Lei 13.716 de 2018 (BRASIL, 2018) que garante o direito de educação para crianças e adolescentes, no artigo 4, temos:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 1996, p. 3)

Apesar de existirem essas legislações, nosso país ainda há muito que avançar na garantia dos direitos, ainda estamos caminhando, pois, essas crianças e adolescentes por estarem em tratamento de saúde, acabam se tornando excluídos, pelo fato de não poderem frequentar as aulas e não vivenciar as suas infâncias de forma plena. Nos dias atuais, poucos hospitais e locais de atendimento no Brasil possuem brinquedotecas e professores que asseguram a educação, assim, em diversas instituições, esses direitos são negados. Paula corrobora, ao afirmar que:

No que se refere à Pedagogia Hospitalar, durante muitos anos, as crianças e adolescentes hospitalizados foram marginalizados pelo sistema educacional. Por estarem internados, eles foram considerados incapazes de dar prosseguimento a seus estudos. Essas concepções fizeram com que muitas crianças e adolescentes tivessem uma dupla exclusão social, pois além de serem penalizados por suas doenças, também não tinham acesso à educação. (PAULA, 2010, p. 2)

Diante do que foi exposto e buscando possibilidades de garantir os direitos à essas crianças e adolescentes é que o projeto de extensão começou suas atividades no ano de 2015, partindo de um convite do Hospital Universitário (HU/UEM) na cidade de Maringá, mais especificamente no Hemocentro, vinculado ao HU/UEM, tendo como objetivo realizar atividades, lúdicas, culturais e educacionais com crianças e adolescentes em processo de tratamento de saúde no hemocentro. Em 2017 por motivos de reformas de infraestrutura, as atividades no hemocentro precisaram ser encerradas. Todavia a convite da Rede feminina de Combate ao Câncer da mesma cidade, em 2018 o projeto passou a realizar as atividades com as crianças e adolescentes em tratamento de câncer juntamente com seus familiares nesta outra instituição.

É preciso enfatizar que essas crianças e adolescentes, se encontram em estado de vulnerabilidade, não possibilitando frequentar a escola regular, por exemplo as crianças com câncer, quando fazem quimioterapia, não podem ir à escola e em alguns casos, não permanecem em hospitais, precisando de atendimentos individualizados, pois a imunidade nesse momento do tratamento se torna

muito baixa. Em muitos casos, elas dão continuidade em seus estudos por meio dos atendimentos de professores domiciliares que são contratados pelas prefeituras ou pelo Estado. Com relação ao direito do brincar, este é garantido através de projetos de extensão das Universidades ou de instituições não governamentais (ONGs) que realizam projetos com as crianças e adolescentes, e assim possibilitando o desenvolvimento integral por meio do lúdico, da educação e do brincar.

As atividades realizadas pelo projeto de extensão, estão fundamentadas na Educação Social em Saúde que privilegia o diálogo, procurando valorizar o contexto sócio histórico de cada criança e adolescente, tendo as relações humanas como ponto de partida para a ação educacional. Uma das maneiras de proporcionar a Educação Social é mediante as brincadeiras, no qual o brincar não deve ser considerado somente um mero passatempo, mas uma possibilidade para que a criança se desenvolva, crie e mantenha relações os seus pares e passe a compreender o mundo.

Quando as pessoas brincam, elas desenvolvem o equilíbrio e reciclam suas emoções vividas, além de motivar outros elementos como a atenção, a concentração e muitas outras habilidades, uma vez que mergulham em um mundo de possibilidades. Assim, esse é um momento de recriar e enfrentar situações por elas vividas no dia a dia, por isso o brincar para pessoas em tratamento de saúde não pode ser vazio, precisa ser planejado e por vezes repensado para que a saúde física e emocional dessas pessoas seja preservada. (PAULA et al., 2016, p. 451)

Quando pensamos na garantia do direito do brincar para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, as ações do projeto não se delimitam apenas a esses indivíduos, mas consideramos todas as pessoas que fazem parte da sua realidade, em especial a família, pois consideramos que ela é a base para a criança desenvolver-se.

Desde o nascimento até a vida adulta, o ser humano permanece em desenvolvimento. O indivíduo, além de cuidados fisiológicos, depende também de estímulos para que o mesmo se de-

envolva intelectualmente e socialmente. Defende-se que o lugar ideal para a criança é junto aos pais ou familiares, no qual ela irá encontrar apoio e aconchego para a formação de valores delinear sua personalidade e o seu caráter, (BONETTI, 2007, p. 3). Comprendemos que família pode ter diversas configurações que vão para além da herança genética e do meio familiar constituído pelo casamento.

Temos que as relações afetivas são essenciais para as crianças e adolescentes que estão em processo de tratamento de saúde, pois elas instigam que os indivíduos externem sobre suas dores, seus sentimentos, suas alegrias, medos e passem a compreender o outro, a respeitar o espaço e tempo do próximo e simultaneamente comece a se reconhecer como indivíduos que mesmo estando em tratamento de saúde, possuem deveres e direitos que devem ser garantidos e respeitados por todos.

Em 2020 tivemos um ano muito atípico, em decorrência do estado de emergência na saúde ocasionado pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2), causador da Covid-19, no qual foi necessário que as autoridades tomassem medidas de forma a conter a manifestação desse vírus, dentre elas a suspensão de atividades escolares presenciais, desta forma adotando o distanciamento social. As crianças e adolescentes em tratamento de saúde também tiveram seus atendimentos educacionais presenciais suspensos, ocasionando impacto ao bem-estar deles e preocupação a seus familiares e a pessoas que realizavam atividades junto a eles.

Diante dessas necessidades e inquietações de proporcionar o direito de brincar, de oportunizar o direito a educação e o convívio com seus pares, é que decidimos neste momento de pandemia, darmos continuidade as nossas atividades, porém de forma remota, a seguir descreveremos, como ocorreram as ações do projeto de extensão “Artes brincadeiras e Literatura para promoção da Educação social em saúde” neste momento de isolamento social, no decorrer da escrita com a finalidade de preservar as identidades das crianças, adolescentes e familiares, utilizamos nomes fictícios.

Em casa e conectados

O projeto de extensão tem sua metodologia embasada na Educação Social em Saúde, sendo enfatizado o lúdico em suas ações, procurando realizá-las por meio de contação de histórias, músicas, brincadeiras, artes e rodas de conversa, assim respeitando os desejos, expectativas e compreendendo as necessidades e especificidades das crianças e adolescentes que participam do projeto. Nas palavras de Paula, temos a importância dos projetos de extensão para as crianças e adolescentes que se encontram em estado de vulnerabilidade:

O projeto de Extensão se dedica a desenvolver ações sociais, lúdicas e educacionais construídas de forma coletiva com as classes populares na busca de construções teóricas e práticas da Educação Social no Brasil, a qual procura atuar com essas pessoas para o enfrentamento das injustiças e desigualdades sociais na busca da promoção do empoderamento, mais especificamente do protagonismo infanto-juvenil. (PAULA *et al.*, 2016, p. 450)

Pensando nas crianças e adolescentes neste momento de pandemia, em que estamos vivenciando o isolamento social, de que maneira poderíamos colaborar, de que forma poderíamos minimizar essa exclusão que acaba acontecendo por não terem profissionais habilitados para atender a necessidade de cada indivíduo. Diante do exposto sentimos a vontade de darmos continuidade na realização das atividades mesmo que de forma remota, sendo que:

[...] o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. (HODGES, 2020, p. 6)

Ao continuarmos realizando as atividades de forma remota, possibilitamos que o vínculo já estabelecido entre crianças, adolescente, familiares e participantes fosse mantido, e desta forma as

crianças e adolescentes também pudessem ter a oportunidade de dialogar e refletir sobre seus direitos nesse período de isolamento. Para isso foi necessário inventar e se reinventar, superar limites, aprender e reaprender brincadeiras e histórias que poderiam agora ser desenvolvidas de forma *on-line*.

As ações do projeto de extensão foram realizadas semanalmente entre os meses de julho e dezembro de 2020 com crianças e adolescentes na faixa etária entre seis e dezoito anos, por meio de chamadas de videoconferência pela plataforma do *Google Meet* e por vídeos enviados pelo *Whatsapp*, em um grupo formado por familiares, crianças, adolescentes e integrantes do projeto, desta maneira possibilitamos a eles por meio da ludicidade o diálogo sobre os seus direitos.

À luz das palavras de Paulo Freire que defende uma “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2002, p. 7), buscamos em um primeiro momento pedirmos às crianças e adolescentes, se eles gostariam de participar das atividades, explicamos como seriam desenvolvidas as ações, conversamos sobre os nossos objetivos e simultaneamente pedimos a autorização do pai/mãe, responsável de cada participante.

As crianças e adolescentes ficaram bem animados para participarem das atividades, pois, muitos não estavam tendo contato com outras pessoas, além dos familiares da casa. Os pais e responsáveis foram muito receptivos com a proposta das atividades serem realizadas de forma remota, pois, o isolamento era uma questão que os preocupavam, pois percebiam a necessidade que seus filhos apresentavam de se comunicarem, de brincarem de terem contato com outras crianças e adolescentes.

Procuramos variar as brincadeiras, pois sabemos que o brincar é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, por meio do faz de conta, do jogo, da brincadeira, o sujeito se apropria de tradições, culturas geracionais, intensifica as relações familiares e cria oportunidades de compreender o mundo que acerca, desta forma temos que:

Através do brincar a criança expressa sua visão de si e do mundo no qual vive, reproduz e recria comportamentos culturais. Ao brincar, o foco, não está mais na doença e no tratamento, mas no lúdico e em todo o universo de possibilidades que a ação de brincar convida a criança a participar e compartilhar estas ações com amigos. (LOPES; PAULA, 2012, p. 170)

Por meio da brincadeira também que a criança e o adolescente procuram expressar seus sentimentos, permitindo criar um laço de afetividade, entre os participantes, é evidente que a afetividade e a brincadeira são indissociáveis, Melo e Rubio corroboram ao descrever que:

Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança (MELLO; RUBIO, 2013, p. 7)

Durante as brincadeiras, o indivíduo tende a reproduzir sua relação com o outro, com o mundo, desta forma propomos brincadeiras diversificadas como: careca-cabeludo, elefantinho, morto-vivo, hora do desenho, advinha, qual a profissão, histórias inventadas com objetos.

Além das brincadeiras buscamos trabalhar sempre com a contação de histórias, utilizando o livro impresso, como também criando e recriando histórias, pois acreditamos que a literatura é um meio de desvendar sentimentos, de se expressar, falar sobre alegrias e tristezas. Ao pedir para uma criança ou adolescente que crie uma história, percebemos que durante a contação eles acabam se inserindo no contexto, pois é uma forma de dizer o que eles estão sentindo,

Dessa forma, ao contar histórias para as crianças, em especial para as que estão em tratamento de saúde, percebe-se como a literatura infantil possibilita a expressão dos sentimentos, angustias, dores dessas crianças e contribui para a superação de algumas dificuldades, pois fortalece as crian-

ças para vivenciarem as situações de internação e o transcorrer do tratamento. (PAULA; DAVIA, 2018, p. 97)

Ao contar a história para a criança que se encontra em tratamento de saúde é também um meio de possibilitar que seu direito a educação seja garantido, sabemos também que a literatura pode trazer vários benefícios para o desenvolvimento da criança. Dentre as diversas histórias contadas podemos destacar: “A girafa sem sono” (2015) da autora Liliana Iacocca e “Os direitos das crianças” (2014) de Ruth Rocha.

Uma das atividades propostas foi pedir para que cada participante falasse sobre o seu livro favorito. Uma das crianças apresentou o livro “Ser diferente é legal” (2018) da autora Cida Bezerra, após apresentar o livro aos demais colegas, questionamos o que é ser diferente? Alguns dos participantes em um primeiro momento permaneceram em silêncio, Júlia respondeu que: “Diferente, não somos todos iguais no mundo, porque tem gente que é marrom, tem gente que é branca, tem gente que é negra e tem gente que é bege” (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de jul. de 2020), depois continuamos explorando essas questões de ser diferente, assim fomos refletindo que cada indivíduo possui características diferentes, mas que todos devem ser respeitados.

Em um outro encontro, retomamos a história da autora Ruth Rocha, trabalhamos também com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, no qual estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Como foco nesse direito, conversamos com as crianças e adolescentes sobre o brincar, quais brincadeiras eles mais gostavam. Durante a roda de conversa, procuramos sempre interagir com as crianças e os adolescentes de formas que todos participem e que assim também respeitassem a vez de falar do outro, nesse momento eles faziam questão de falar que estavam sentindo a falta dos amigos da escola, de brincar, de ir na casa da avó, sendo essas frases repetidas várias vezes durante o encontro.

Ao trabalharmos o ECA com as crianças e adolescentes, o nosso objetivo em um primeiro momento era dialogar com eles sobre os seus direitos, permitir que eles refletissem sobre o assunto,

mas nosso foi objetivo foi para além, tivemos a oportunidade de ter uma retorno das nossas ações com a mãe de uma das participantes, ela relatou suas angustias diante do tratamento da filha, a questão da dificuldade para ter que ir realizar o tratamento em uma outra cidade, a situação financeira (a compra de alguns medicamentos) e durante a pandemia o salário tinha sido reduzido, no fim da conversa ela propôs que o projeto se estendesse também aos pais:

Lara: Que nem a minha situação com a Ana né, eu vivo todo tipo de estresse com ela, mas as outras mães também estão passando dificuldade, independente de pandemia ou não, tem filho, tem marido, tem casa enfim. Então seria importante um grupo pra mães, pra gente poder conversar, falar, pedir orientação, de repente até trabalhar alguma coisa com a profissional que está no grupo e possa nos orientar, eu acho importante. Eu seria a primeira, tô na fila gente, coloca meu nome aí. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de jul. de 2020)

Durante a fala dessa mãe percebemos a angústia que passa pelas famílias que tem os direitos de seus filhos negados, ou em alguns casos, a família por falta de orientação não sabe nem quais são esses direitos, vale desta forma ressaltar o que já foi dito anteriormente, que o Brasil possui leis que os direitos a crianças e adolescentes que se encontram em processo de tratamento de saúde, porém ainda há muito que se discutir.

Nos encontros as crianças e adolescentes participaram ativamente das ações propostas e sempre queriam mostrar seus bichos de pelúcia, livros prediletos, brinquedos e animais de estimação (cachorrinhos, gatinhos, galinha, passarinho, tartaruga), eles adoravam mostrar o seu universo para os outros colegas, desta forma o encontro que era para ter duração de uma hora, acabava se estendendo, pois sentíamos que era necessário deixarem eles se expressarem.

O projeto de extensão ao propor retomar as atividades de forma remota, pensou em levar para as crianças, adolescente e familiares, o brincar, a literatura, a cultura e também outros conhecimentos, assuntos pertinentes que durante os encontros iam surgindo, o projeto não pode ser considerado como algo pronto e

acabado, ele vai acontecendo, tomando formas a cada ação, a cada encontro e com a colaboração de cada participante.

Considerações finais - reconectando

As ações desenvolvidas pelo projeto de extensão com as crianças e adolescentes em tratamento de saúde e junto seus familiares, possibilitou que eles por meio de rodas de conversa, da música, da arte e do lúdico se expressarem, pensarem e passassem a compreender seus direitos que são estabelecidos por lei. As atividades também nos permitiram compreender o quão importante e necessário o brincar para o desenvolvimento integral do indivíduo, assim as atividades do projeto possibilitaram a garantia do direito do brincar, para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, mesmo durante o isolamento social causado pela pandemia do coronavírus.

O projeto de extensão além de contribuir com as crianças e adolescentes, ele também possibilita um maior aprendizado para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia e licenciaturas ao realizarem atividades que vão para além da sala de aula, permitindo que o estudante se aproprie de novos conhecimentos.

Mas este artigo não finaliza por aqui, esperamos que esse relato de experiência possa ser o início de novos diálogos, novas reflexões, para que possamos assim pensar e repensar nos direitos das crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde e como podemos contribuir para que o direito de brincar, o direito a educação dentre outros direitos, possam efetivamente ser garantidos.

Referências

- BEZERRA, Cida. *Ser diferente é legal*. São Paulo: Fontenele, 2018.
- BONETTI, Salete Terezinha. *A interferência da família na aprendizagem matemática das crianças*. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR, 2007. V. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2007_unicentro_mat_artigo_salete_terezinha_klein.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRSAIL. *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

BRASIL. Lei 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 de março de 2005.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HODGES, Charles.; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; [et al.] Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020 escribo.com/revista. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 9 jan. 2021.

IACocca, Liliana. *A girafa sem sono*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2015.

LOPES, Bruna Alves; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O significado das festas em uma brinquedoteca hospitalar: promoção da saúde, da cultura e da vivência da infância para crianças enfermas. *Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, jan./jun. 2012.

MELLO, T; RUBIO, J. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://unisaoroque.edu.br/revista-eletronica/revista-saberes-da-educacao/arquivos/2013-2/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Pedagogia Hospitalar na Pedagogia Social: Reflexões Teóricas. *In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 3.*, São Paulo, 2010. *Anais...* São Paulo: USP, 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a08.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PAULA, Ercília Angeli Teixeira de; SILVA, Monique de Oliveira da; SILVA, Lucas Tagliari da; SANTOS, Marcos dos. As concepções de acadêmicos sobre práticas lúdicas em um projeto de extensão em hemocentro. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2016.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; DAVIA, Lilian Cristiane Garcia Cardulo Tait. Literatura infantil para crianças enfermas: Contribuições na formação de professores. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 3, p. 95-107, set./dez. 2018.

ROCHA, Ruth. *Os direitos das crianças*. São Paulo: Salamandra, 2014.

Repensando o currículo para o ensino de Geografia na Educação Básica a partir da perspectiva da Cidade educadora

Elany Cristina Barros da Silva¹

Genylton Odilon Rêgo da Rocha²

Yasmim Rejane Martins de Oliveira³

Marcelo Rodrigues dos Reis⁴

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a possibilidade de repensar o currículo para o ensino de geografia na educação básica a partir da perspectiva da cidade educadora. Para tanto, apresenta uma breve discussão sobre o currículo na perspectiva crítica, entendido como resultado de uma seleção de conhecimentos. Ao considerar o professor como protagonista nessa seleção de conhecimentos, destacamos a sua

¹ Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). E-mail: elanygeo@gmail.com

² Professor Titular da UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (UFPA). E-mail: genylton@gmail.com

³ Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). E-mail: yasmim.philosophia@hotmail.com

⁴ Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). E-mail: mahreloreis@gmail.com

importância para incluir nos conteúdos prescritos temas, negligenciados e/ou omitidos, da realidade concreta dos educandos. Nesta perspectiva, pensar a cidade como um agente educador nos obriga a repensar o currículo. Assim, o conceito de cidade educadora possibilita trazer para o currículo da geografia escolar a justiça curricular, por compreender que essa concepção possibilita uma maior apreensão dos conteúdos geográficos ao identificá-los e analisá-los na apreensão do espaço da cidade. No intuito de apresentar de forma clara e objetiva os resultados de nossa pesquisa, o presente artigo está apresenta três seções. A primeira, intitulada “O que é currículo?” aborda a concepção crítica do Currículo; a segunda seção, “O professor como curricularista” apresenta o papel fundamental do professor na seleção do currículo; e a terceira seção, denominada “Cidade educadora e currículo” faz um apanhado sobre as possibilidades pedagógicas da cidade.

Palavras-chave: Currículo. Educação Básica. Cidade Educadora. Ensino de Geografia.

Introdução

Ainda é muito presente na prática de ensino dos professores de geografia bem como nos aspectos pedagógicos, didáticos e teóricos das propostas de ensino dessa disciplina, elementos de uma abordagem tradicional, uma vez que, a relação de ensino aprendizagem, continua adotando práticas que reproduzem a mera repetição do conhecimento considerado o correto, sem contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno.

Segundo Paulo Freire (2018), o ensino escolar apresenta, na sua maioria conteúdos “artificiais” que não despertam o interesse dos alunos, pois estão distantes da realidade dos mesmos, assim, por não perceberem a aplicabilidade do que aprendem na escola com a realidade vivida, acabam interiorizando a desnecessidade de fazê-los. Por isso, o conteúdo a ser ensinado nas aulas de geografia têm que se aproximar da realidade do aluno, ser contextualizado com sua vivência, para que haja maior compreensão do que é estudado.

É neste contexto, que o presente trabalho busca repensar o currículo da geografia na educação básica na perspectiva da cidade

educadora, por compreender que essa concepção possibilita uma maior apreensão dos conteúdos geográficos ao identificá-los e analisá-los na apreensão do espaço da cidade.

Primeiramente, apresentamos o currículo na perspectiva crítica, entendendo-o como o resultado de uma seleção de conhecimentos. Em seguida, analisamos o professor curricularista como fundamental na inserção no currículo escolar, de temas da realidade concreta dos alunos, muitas vezes negligenciados e/ou omitidos pelos currículos prescritos. Posteriormente, apresentamos o caráter educador da cidade ao discutir o conceito de Cidade Educadora, enfatizando a possibilidade de justiça curricular apresentada pela compreensão da cidade enquanto um espaço que educa. Por fim, destacamos algumas possibilidades de repensar o currículo de geografia na educação básica a partir da perspectiva da cidade educadora.

O que é o currículo?

Na perspectiva crítica o currículo é compreendido como resultado de uma seleção de conhecimentos (TADEU, 2019). Neste sentido, busca-se entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas.

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (TADEU, 2019, p. 16).

Assim, partindo da compreensão do currículo enquanto uma seleção intencional de conhecimentos, ou seja, alguns conhecimentos são priorizados em detrimento de outros, é preciso saber

que conhecimentos tem sido priorizados e quais conhecimentos são negligenciados; de quem são os conhecimentos considerados válidos e que sujeitos têm seus conhecimentos ocultados. Tais reflexões nos permitem compreender a intencionalidade, os objetivos do currículo.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MORAES; TADEU, 2013, p. 14)

Segundo Arroyo (2013) o currículo constitui o núcleo estruturante da função da escola. Por isso, “é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e resignificado”. (ARROYO, 2013, p. 20). Nesta perspectiva, Sacristán (2017) argumenta que o currículo é uma confluência de práticas diversas, que se inter cruzam na definição do currículo. Assim,

O currículo é umas práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida e instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2017, p. 16)

Neste sentido, o currículo é produzido socialmente por diferentes instâncias (Estado, Secretarias de Educação, escolas, professores), é intencional, é seletivo, é um projeto.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo; que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 1996, p. 20)

Neste sentido, Pacheco (1996) define três níveis de decisão curricular: o político-administrativo, ou seja, o currículo geral definido pelo governo; de gestão; secretarias de educação e as escolas são instâncias que operacionalizam e viabilizam o currículo prescrito pelo Estado; de realização, a sala de aula onde os conteúdos são trabalhados.

Sacristán (2017) apresenta uma outra forma de compreender os diferentes níveis de decisão curricular:

O currículo prescrito, compreende o currículo oficial estabelecido pelo Estado;

O currículo apresentado aos professores, isto é, o conjunto de materiais (guias, livros-texto) desenvolvidos para traduzir para os professores os conteúdos do currículo prescrito;

O currículo moldado pelos professores, ou seja, cada professor, a partir de sua cultura profissional, molda o currículo que lhes é apresentado nos guias e livros-texto.

O currículo em ação, isto é, a concretização curricular que ocorre no espaço da sala de aula.

O currículo realizado, corresponde aos efeitos da prática pedagógica, mais precisamente nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

O currículo avaliado, ou seja, os aspectos do currículo que são avaliados. Muitas vezes, tendem a ressaltar determina-

dos componentes em detrimento de outros, impondo, assim, critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Verifica-se que o currículo é um campo “contestado” por diferentes sujeitos e instâncias de poder. É por essas características que o currículo pode e deve ser moldado pelo professor que, dotado de uma consciência crítica, coletiva e emancipadora, pode inserir no currículo escolar temas da realidade concreta vivida pelos educandos.

O professor como curricularista

De acordo com Arroyo (2019), a identidade docente é formada no exercício da docência, assim, as mudanças na identidade profissional acabam por modificar, também, o exercício da docência. Quando o foco é a disciplina que lecionamos, o que ensinamos será a referência de nossa identidade docente. Mas, quando o foco é o aluno, ser educador será o referente de nossa identidade docente.

Neste sentido, não obstante os currículos serem prescritos nacionalmente, porém existem diferentes instâncias de decisões curriculares, de maneira que o professor também constitui um dos sujeitos que define que conhecimentos serão trabalhados. Assim, o professor que tem consciência do seu trabalho, que tem consciência da sua condição enquanto um sujeito de classe, que tem consciência da realidade dos seus alunos pode trazer para o debate em sala de aula, questões que não estão presentes nos currículos prescritos nacionalmente.

De acordo com Pacheco (1996), selecionar os conteúdos curriculares, de acordo com os interesses dos alunos, não é uma tarefa fácil. Para tanto, precisam ser respondidas questões como: como identificar realmente os interesses dos alunos? Como identificar que esses interesses consistem em demandas a serem consideradas no currículo? Como chegar a um consenso de currículo diante dos vários interesses dos alunos? O aluno com um ambiente social mais limitado terá clareza sobre seus interesses?

Assim, segundo Arroyo (2013) ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural. (ARROYO, 2013, p. 77)

Assim, ao valorizar o conhecimento que o aluno já tem, e ao contextualizar os conteúdos de forma a aproximá-los da realidade vivida do educando, o professor dá um novo sentido ao processo de ensino aprendizagem. Ele deixa de ser um mero transmissor do conhecimento e passa a ser um mediador no processo de aprendizagem ativa dos alunos. De acordo com Cavalcanti (1998):

O docente precisa rever a sua prática, reavaliar as suas aulas, pois o professor possui um papel na sociedade que para muitos passa por despercebido. O professor precisa quebrar paradigmas, buscando o novo a partir da pesquisa e de uma nova metodologia de ensino. O professor precisa em sua prática desafiar o seu aluno, tirá-lo da zona de conforto para que ele repense o que está ao seu redor buscando a capacidade crítica e a Geografia como ciência tem muito a contribuir. (CAVALCANTI, 1998, p. 88)

Neste contexto, cabe ao professor desenvolver práticas inovadoras que estimulem o interesse e o aprendizado crítico do educando, que promova um movimento consciente de reflexão sobre sua realidade. Para tanto, é preciso que o professor esteja disposto a refletir crítica e conscientemente sobre sua prática docente,

buscando metodologias de ensino coerentes com a produção do conhecimento na perspectiva crítica.

Considerando que o professor pode repensar o currículo, ele pode o fazer a partir da ideia de que no lugar onde ele mora tudo pode ser curricularizado. Essa é a proposta da cidade educadora que será tratada no tópico seguinte.

Cidade educadora e currículo

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente”:

Há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (FREIRE, 2015, p. 23).

Segundo Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades. “É a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, 2006, p. 139)

Neste sentido, a Cidade Educadora pode ser pensada como um complexo educacional popular, cuja ideia é a de transformação de todos os espaços e equipamentos em um espaço de “educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais” (GADOTTI, 2004, p. 139)

Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Para aprender com a cidade, precisamos ler o mundo. Em

geral, nós a ignoramos, estreitamos muito nosso olhar e não a percebemos, e algumas vezes até a escondemos, damos as costas para não ver certas coisas que acontecem nela. Não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete. (GADOTTI, 2006, p. 138)

Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire antecede a leitura da palavra, tem no ensino de geografia, e no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o sujeito se vê no mundo, enquanto sujeito consciente e produtor, também, de parte de sua vida, de sua história, como se houvesse um misto de objeto e sujeito.

Segundo Cazezudo (2004, p. 37), “uma cidade educadora deve ser construída a partir das múltiplas possibilidades que lhe oferece a complexificação do mundo urbano, mas também a partir de seus atores, portadores de uma história, de uma herança e do novo e, fundamentalmente, transmissores de uma maneira de existir nesse espaço”.

A cidade pode tornar-se educadora quando:

(...) as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana (...) Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que está potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social. (...) Dizemos que o cidadão deve aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (BRARDA; RIOS, 2004, p. 31).

Assim, é no diálogo sobre a cidade, que os estudantes encontram suas referências, ou constroem suas referências. Na cidade educadora o ensino busca explorar os lugares da cidade, observando e entendendo as paisagens, territorializando-as.

A concepção de cidade educadora traz novas possibilidades de pensar o ensino, o currículo. Ela amplia a noção de espaço de aprendizado, antes restrito ao espaço escolar, ao propor todo o espaço da cidade como um espaço educativo. Ela admite novas experiências educativas. Neste sentido,

Se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e significados (ARROYO, 2013, p.120)

A cidade educadora tem como princípio de que todos os espaços da cidade são podem ser espaços educativos. Assim, o espaço da cidade, considerados em sua totalidade como um espaço de aprendizagem, abre inúmeras possibilidades para repensar o currículo escolar. Desta forma,

O ensino e a aprendizagem seriam mais relevantes e significativos e, como consequência, os alunos veriam que as instituições escolares lhes ajudam muito a conhecer e a entender seu próprio entorno, outros lugares mais distantes, o mundo e a vida neste planeta cada vez mais globalizado e, portanto, interdependente. (TORRES, 2013, p. 319)

Pensar a cidade como um agente educador nos obriga a repensar o currículo. O conceito de cidade educadora possibilita trazer para o currículo escolar a justiça curricular, pois a medida que o espaço da cidade é considerado um espaço educador, é possível a apreensão pelos alunos das contradições, das desigualdades pre-

sentes nesse espaço, elementos da sua realidade concreta que por vezes é negligenciado/ocultado nos currículos oficiais prescritos. Nesta perspectiva, Torres (2013) argumenta que,

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES, 2013, p. 9)

Também Arroyo (2013) teoriza sobre justiça curricular. A leitura sobre justiça curricular emergente dos seus escritos envolve a noção de reconhecimento. O autor critica o modelo em curso de “ressacralização conservadora dos conteúdos” e defende projetos que repolitizem o território do currículo escolar, o que compreende “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades, fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 38)

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares; dessacralização que vinha sendo feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em

responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e reconhecimento da diversidade. (ARROYO, 2013, p. 42)

Ainda segundo o autor, ao trazer as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem os docentes se contrapõem a separação entre experiência e conhecimento Assim, reconhecer e enfatizar a relação entre experiência e conhecimento ou reconhecer que “todo conhecimento tem sua origem na experiência social, pode levar a superação de visões distanciadas, segregadoras de experiências de conhecimentos e de coletivos humanos profissionais” (ARROYO, 2013, p. 117)

Neste sentido, cabe aos currículos incorporar essa variedade de experiências e sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. “Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de idade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais (ARROYO, 2013, p. 117)

Por fim, o autor argumenta que, trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com conhecimentos. (ARROYO, 2013, p. 153)

Repensar as possibilidades para o ensino de Geografia a partir da perspectiva da cidade educadora

É na leitura das dinâmicas sócio espaciais, das suas contradições, da sua diversidade que a compreensão da realidade ocorre de forma mais profunda e qualitativa. Assim,

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam diante de processos e funções. (SANTOS, 2012, p. 153)

Essa espacialidade precisa ser decodificada para além da observação e descrição empírica da realidade, e é nesta compreensão que a disciplina de ensino de geografia se insere, na busca de sua apreensão e explicação. Daí a necessidade de trabalhar o local, o mundo dos alunos, pois há em cada lugar uma peculiaridade e uma identidade. O desafio reside em superar o repasse dos conhecimentos e ensinar a pensar, a buscar e a construir, dando condições aos alunos de desenvolver sua capacidade crítica, a capacidade de raciocínio, compreendendo a realidade social na qual está inserido e sabendo agir sobre ela no intuito de transformá-la.

Recolocar em seu devido lugar a importância dos conteúdos que devem ser objeto de atenção prioritária nas instituições escolares exige contemplar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida. (SILVA, 2013, p. 11)

O plano de ensino da disciplina de *Geografia*, aborda noções de espaço, lugar, paisagem e território, o que direciona à uma abordagem diretamente da realidade. Assim, utilizar o espaço da cidade como uma estratégia metodológica mais ampla, a fim de levar os estudantes a pensarem as transformações do espaço, observando a paisagem, seus significados e diferenças, bem como reconhecendo os lugares e suas relações, é uma possibilidade de tornar o ensino dessa disciplina mais útil e interessante ao aluno. Neste sentido, Arroyo (2013) destaque que trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento “significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos”. (ARROYO, 2013, p. 153)

O ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora, neste contexto, abre novas e variadas possibilidades ao professor e ao educando, ao valorizar o espaço enquanto produção social, que materializa e reproduz as características da sociedade que o produz.

O trato dado ao espaço nos currículos oficiais e no material didático está distante das experiências históricas dos coletivos que chegam às escolas com essas experiências de sem-lugar, sem-terra, sem-espaço, sem-território, sem-escola, sem-universidade que chegam à escola, às universidades carregando suas experiências de estrangeira na própria pátria. Difícil aos docentes chegar a essas experiências de estrangeira, de sem lugar, fora do lugar uma vez que esses processos de desterritorialização e de lutas pelo espaço nem sempre têm vez nos currículos oficiais nem no material didático e literário. A preocupação do currículo com o espaço destaca mais os impactos da ação humana sobre o espaço, sobre o entorno natural do que o impacto das formas de produção, apropriação-expropriação da terra e do espaço sobre os coletivos humanos. (ARROYO, 2013, p. 331-332)

A valorização do espaço, conceito fundamental à Geografia, está evidente na concepção de cidade educadora, o que permite ao professor, tendo a cidade como um espaço educativo, apresentar mais claramente ao aluno as especificidades da sociedade em que vive e, conseqüentemente, a sua realidade vivida. Assim,

[...] o espaço vivido ou não vivido, negado, expropriado, precarizado nos deixa indagações mais incômodas para entender sua produção. Quando nas salas de aula estão crianças e adolescentes, jovens ou adultos que carregam essas experiências tão tensas dos seus coletivos com o espaço, as perguntas são recorrentes sobre suas vidas, sobre sua condição de desenraizados, sem-teto, sem-terra. Sobre algo que nos toca como profissionais da educação, seus processos de humanização. (ARROYO, 2013, p. 333)

Paulo Freire já nos demonstrou que é possível reconstruir um conhecimento a partir do mundo vivido (FREIRE, 2015). Neste sentido, cabe destacar que os estudantes da disciplina de geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Tais conhecimentos podem e devem ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, Arroyo (2013) destaca que:

Quando trabalhamos com experiências tão negativas de vivências espaciais temos de inventar novas pedagogias e novas didáticas. Que sentido terá falar da produção épica do espaço, da abertura de fronteiras agrícolas, para filhos de imigrantes ou de sem-terra, quilombolas e indígenas que carregam a dor coletiva de expulsos da terra por causa desses processos brutais, nada épicos, de apropriação-expulsão que vêm do agronegócio? Ou que sentido terá falar de modernização urbana para filhos de coletivos vítimas de expansões e de confinamentos em periferias distantes ou em morros e favelas precarizadas? O estudo do espaço passou a ser um dos temas mais tensos dadas as tensas vivências de sem-lugar que carregam os educandos populares às escolas. (ARROYO, 2013, p. 334)

Ainda sobre a valorização dos estudos do espaço nos processos de ensino-aprendizagem, o autor argumenta que:

Os estudos do espaço, seja nas disciplinas ou em oficinas e projetos, têm sido fecundos em novas didáticas e linguagens que exploram posturas estéticas, linguagens visuais, simbólicas, que exploram a beleza de paisagens e o contraste de sua devastação. Educa-se o olhar, a sensibilidade, a percepção, abre-se e explora-se o debate ecológico, mas nem sempre se dá a centralidade que tem o tenso debate político das lutas pela terra, pelo espaço e pelo território, da luta por escola. Didáticas para melhor entender as marcas do homem sobre o entorno natural, mas sem esquecer as relações sociais, políticas que esses processos carregam em nossa história. Ainda didáticas que incorporam como as novas relações de resistência redefinem os espaços, os reconfiguram; novas geografias. (ARROYO, 2013, p. 342)

As argumentações de Arroyo (2013) reforçam o quanto o ensino da geografia pode renovar-se na perspectiva da cidade educadora, diante das muitas possibilidades de inovação metodológica e práticas pedagógicas que surgem com a concepção do espaço da cidade como um espaço educativo.

Considerações finais

A concepção de currículo escolar que norteia nossa proposta de reflexão acerca de cidade educadora, assenta-se sob a compreensão de que a geografia escolar, pode refletir sobre as desigualdades sociais a partir de um currículo que insira a justiça social na construção dos conhecimentos mediados entre professores e alunos dentro do espaço escolar. Assim, tomando como parâmetro, que, o peso histórico das desigualdades sociais habita o cotidiano da vida escolar, podemos inserir no currículo de geografia, proposições que apontem compreensões mais abrangentes sobre a(s) realidade(s) que marcam a vivência na cidade como elemento educador em sua esfera de espaço onde transitam os sujeitos da escola.

Neste sentido, toma-se o currículo escolar como elemento importante a ser considerado na promoção de justiça social de alunos a partir da percepção que a cidade educadora pode oferecer enquanto elemento de análise do espaço geográfico.

Referências

- ARROYO, M.G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CABEZUDO, A. *Cidade educadora: uma proposta para os governos locais*. In. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. 2.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (org.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ARTMED, 2017.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. São Paulo, EDUSP, 2012.

SANTOMÉ, T.T. *Currículo escolar e justiça social – O cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

Um olhar para o fruto *Euterpe oleracea* Mart (açai) na alimentação escolar

Michelli Pixuna Lima¹

Waldemar Borges de Oliveira Júnior²

Taize Borges Sousa³

Resumo: A presente pesquisa buscou verificar a valorização do fruto açai no âmbito escolar, bem como se os que trabalham com a manipulação do fruto, possuem conscientização da importância de adotar boas práticas de higienização. Por se trata de um alimento perecível, as más praticas de manipulação podem acelerar a degradação e a proliferação de agentes contaminantes no Suco (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; MULLER, 2005). As informações coletadas ocorreram no período de 13 de maio a 30 de junho de 2019, na cidade de Igarapé-Miri - Pará, com gestores escolares, manipuladores do açai, pontos de venda do fruto e setores da Secretaria de Educação do município. Os instrumentos e técnicas de pesquisas empregadas foram: entrevistas, questionário e observações sistemáticas. Os resultados demonstram: a) A preocupação de apanhadores quanto à procedimento de higiene e a falta de materiais para realização de trabalho de qualidade nos açazais, b) as informações da Secretaria de Educação revelaram que das 111 escolas municipais, as 16 unidades de ensino urbanas são as mais beneficiadas com o açai distribuído pela secretaria. Os resultados apontam ainda que 25% s gestores urbanos compraram açai

¹ Faculdade de Ciências Naturais / UFPA. E-mail: mpixunalima@gmail.com

² Programa de Pós – Graduação em Ciências e Matemática IEMCI / UFPA.
E-mail: waldemarjuniorcn@gmail.com

³ Faculdade de Ciências Naturais / UFPA. E-mail: taize@ufpa.br

para a escola em pontos de venda por conta própria - Pesquisas realizadas em 10 batedouros de açaí revelam as transformações nas estruturas e modo de manipulação do produto. Mediante ao exposto podemos concluir que o açaí ofertado aos alunos das Instituições de Ensino público envolve inúmeros indivíduos, que igualmente como os gestores e coordenadores, possuem a responsabilidade de zelar pela saúde do alunado.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Fruta açaí. Alimento escolar.

Introdução

Alimentação é um assunto trabalhado em sala de aula, mas que pode ser encontrado no âmbito escolar, de forma mais perceptível á visão, ao olfato e ao paladar. Isso é possível devido ao programa nacional de alimentação escolar (PNAE). O programa garante aos que estudam em escolas públicas o direito a alimentação, devendo ao estado promovê-la de forma adequada, com acuidade de resguardar os hábitos alimentares da localidade (BRASIL, 2013). Uma vez que se trata de um requisito de identificação regional e cultural de um povo (FIGUEIREDO, 2014).

Em consonância a PNAE, temos o fruto da espécie *Euterpe oleracea*. A espécie é uma palmeira espontaneamente encontrada nos estados do Pará, Amazonas, Maranhão e Amapá (NOGUEIRA *et al.*, 1995). É de seu fruto que se extrai o suco do açaí, alimento nativo e regional que década passada fazia parte somente dos hábitos alimentares das famílias ribeirinhas e de baixa renda, mas que ganhando notoriedade nas diferentes classes e localidades, passou a obter normas de manipulação (RIBEIRO, 2016).

As instruções normativas, garante ao consumidor que o produto oferecido, passa por boas praticas, desde o momento da colheita do fruto até o processamento nas maquinas batedouros (BEZERRA, 2011), e assim assegura que o suco extraído do fruto não está contaminado por agentes infecciosos e nem por *Trypanosoma cruzi* (ALVES, 2018). Sem deixar de mencionar que o açaí é um alimento perecível e as más práticas de manipulação podem acelerar a degradação e a proliferação de agentes contaminantes no Suco (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; MULLER, 2005).

Como estimuladora para aquisição de produtos regionais na dieta escolar, o programa Nacional, de alimentação Escolar formaliza em sua proposta a utilização de boas práticas de manipulação, por compreender a importância dos produtos serem submetidos ao controle de qualidade, uma vez que são produtos provenientes da agricultura familiar (BRASIL, 2013).

Compreendendo a proposta do PNAE este trabalho apresenta um estudo realizado em escolas da rede pública da zona urbana de Igarapé- miri, Pará, cujo açai é um dos itens do cardápio escolar. A pesquisa buscou averiguar; a forma como o açai chega às escolas, os responsáveis pela sua aquisição e os requisitos utilizados para compra do suco do fruto, tendo por finalidade assegurar os que consomem que ter cuidado com a manipulação do fruto não se trata de uma advertência no contexto escolar, mas de uma preocupação vivenciada, por meio da merenda que ofertam aos alunos. E deste modo estimular os consumidores também a observarem as boas práticas realizadas por aqueles que manipulam o fruto.

Alimentação saudável

Nos últimos anos, a ciência da nutrição tem conquistado reconhecimento mundial por enfatizar a importância da alimentação como promotor da saúde, uma vez que a utilização adequada do alimento, pode reduzir o risco do ser humano desenvolver a obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, etc. (CEDRIM; BARROS; NASCIMENTO, 2018).

Analisando historicamente o entendimento sobre importância da alimentação para saúde humana, nota-se que era uma concepção bem entendida na Grécia antiga, pois os médicos compreendiam que para obter a cura de doenças, fazia-se necessário saber dos pacientes, onde viviam, que comiam, e assim chegar ao diagnóstico (BYNUM, 2014).

Atualmente o conhecimento sobre alimentação, permite presumir que o homem da Pré- história, fosse magro, uma vez que não ingeriam alimentos industrializados, como cereais e derivados. Alimentavam-se de animais caçados, frutas, bagaços e raízes. Ingerindo assim proteínas, fibras, vitaminas, minerais e antioxidantes (KOPRUSZYNSKI; MARIN, 2011).

Na busca de ser provedor da alimentação saudável, o governo incentiva as Instituições de Ensino a ofertarem aos alunos, produtos naturais frescos, dentre quais se encontram as frutas. A medida se justifica pelo fato de nem todos que estudam na rede pública de ensino tem acesso a uma dieta rica de nutrientes (BRASIL, 2010).

É importante ressaltar que a merenda escolar corresponde apenas parte da alimentação diária do indivíduo, e a inclusão de frutas na dieta escolar tem como objetivo auxiliar a prática de hábitos saudável na alimentação, embora a aquisição da mesma muitas vezes se encontre submetida a gosto, cultura, região e condições financeiras da população.

As plantas frutíferas

Entre os países produtores de frutas, o Brasil ocupa o terceiro lugar, e o crescente aumento no consumo interno e na exportação tem impulsionado o mercado agrícola brasileiro a investir em tecnologia que proporcionem o melhoramento de frutas, entre elas as exóticas como o açaí (PEIXOTO, 2014).

Sobre esse fruto, cientificamente se sabe que pertence a família das Arecaceae, conhecidas como palmeiras. Caracterizadas por apresentarem; caule do tipo estipe, raízes fasciculadas sem ramificações, e uma coroa de folhas, disposta no topo do estipe de formas alternadas, de aspecto palmado ou pinado (MARTINS-DA-SILVA, *et al.*, 2014)

Entretanto, a palmeira a qual se retira o fruto do açaí, *Euterpe oleracea* Mart, é nativa da Amazônia brasileira, seu grande número populacional está no Estado do Pará, em quase todos os seus municípios (AGUIAR, 2016). Uma vez que os ambientes de várzea e igapó são principais áreas de dispersão da espécie, podendo ser encontrada compondo os ecossistemas da floresta natural ou formando concentrações de maciços conhecidos como açazais (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; MULLEE, 2005).

O tradicional produto açaí, antes fazia parte somente de a dieta alimentar das populações ribeirinhas e das camadas do centro urbano que detinham baixo poder aquisitivo, mas a partir da década

da de 1990, passou a ter novo cenário, e na atualidade apresenta grande procura, na qual a forma extrativista de produção não consegue atender (OLIVEIRA, 2017).

Isso porque a tendência social por alimentos saudáveis, que promovam benefícios à saúde, enquadrou o açai nesta perspectiva, haja vista o fruto nativo da Amazônia, ser rico em nutrientes que podem auxiliar na prevenção de doenças (VELASQUE; LOBO, 2016).

No entanto a polpa do açai possui uma vida muito curta. A partir de 12 horas, começa a desencadear um processo de degradação, que pode estar associado a ações de microrganismo, bolores presente no fruto, bem como contaminações por *Coliformes fecais* e salmonelas (NOGUEIRA, FIGUEIREDO; MULLER, 2005).

Boas práticas de fabricação reduzem os processos gradativos e evitam a contaminação do produto, por isso é importante observar alguns detalhes, quanto ao manuseio na hora da colheita, acondicionamento, transporte e processamento (BEZERRA, 2011).

Somado a isso, a transmissão da doença de chagas por via oral é uma vertente que se deve levar em consideração, pois também alerta a população dos cuidados necessários durante a manipulação do fruto a fim de evitar a ingestão de alimentos contaminados com as fezes do inseto infectado triatomíneo (PEREIRA; MARTINELLI, 2015).

Portanto adotar com o fruto açai medidas como; iniciar a retirada das impurezas após remoção dos frutos das ráquulas, depositar o fruto em basquetas (caixas plásticas com aberturas laterais), realizar o processamento no prazo máximo de 24 horas após a colheita, evitar exposição ao sol, manter o fruto em ambientes refrigerados e etc. São modos de conservar o produto por mais tempo e evitar problemas com as diferentes formas de contaminação (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

As enfermidades vigentes por conta de uma má alimentação e o emprego de alimentos naturais no contexto escolar, embora pareçam temáticas bem distintas estão intimamente interligadas, pois o entendimento existente entre as duas resultam do conhecimento sobre alimentação, nutrientes, frutas e cultura. Graças às temáticas

abordas, pode-se lançar um olhar especial à palmeira considerada símbolo de identidade regional e cultural dos paraenses, a espécie frutífera *Euterpe oleracea* Mart, ressaltando a importância de se empregar boas práticas com o fruto.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa realizada é denominada qualitativa descritiva, e apresenta observações e análises de informações decorrentes de coletas obtidas sem a interferência do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003). Os dados presentes na pesquisa foram colhidos entre o período de 13 de maio de 2019 a 30 de junho de 2019, na cidade de Igarapé-Miri, com gestores de escolas, manipuladores do fruto açaí, pontos de venda de açaí e setores da Secretaria de Educação do referido município.

Ambientes da pesquisa

Foi realizado levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri; Visitas em 14 escolas da rede pública da cidade, nas quais 12 gestores de escola participaram da pesquisa; Observações em locais de extração da polpa do açaí da zona urbana; E análise bibliográfica antes e durante o decorrer da pesquisa.

Instrumento e técnica da pesquisa

Como instrumento e técnica de coleta para pesquisa utilizaram-se entrevistas, questionário com perguntas fechadas e de múltiplas escolhas e observações sistemáticas com utilização de questionário.

As entrevistas de caráter individual foram direcionadas aos trabalhadores ribeirinhos, ao batedor do fruto açaí, à nutricionista e aos funcionários do setor de merenda escolar da Secretaria de Educação de Igarapé-Miri.

O questionário contendo perguntas fechadas, com duas e mais opções; obteve como público alvo os diretores e coordenadores de escolas, sendo que as cinco primeiras indagações destina-

vam-se a todos os gestores e as três últimas somente aos gestores que respondessem ter comprado açai por conta própria da escola. Desta maneira, ao todo, o questionário conteve 08 perguntas.

Foram ainda realizadas, observações em pontos batadouros de açai no município de Igarapé-Miri, pelo horário da manhã, procurando verificar boas práticas no processamento de obtenção da polpa e de higienização do local.

Etapas da Pesquisa de campo

No dia 13 de maio ocorreu a revisão literária e levantamento de informações sobre a cidade de Igarapé-Miri, seguidos da descrição do público que fez parte da pesquisa, sendo que os passos da pesquisa tiveram como ordem: Primeira etapa, os apanhadores de açai; Segunda etapa, levantamento junto à Secretaria da Educação; Terceira etapa, visita aos Gestores escolares; e Quarta etapa, pesquisa em pontos batadouros de açai.

Todas as etapas produziram informações, para a elaboração do contexto do açai que é consumido e ofertado nas escolas da rede pública por meio da dieta escolar na cidade de Igarapé-Miri.

Resultados e discussão dos dados

Neste capítulo será discutida a valorização do fruto açai no âmbito escolar, bem como, se os que trabalham com a manipulação do fruto, no município de Igarapé-Miri, possuem conscientização da importância de adotar boas práticas.

O valor sócio cultural do açai em Igarapé-Miri

Igarapé-Miri é um dos 144 municípios do estado do Pará, e está localizado na Mesorregião do Nordeste Paraense. Dentre as atividades econômicas presente no município, está o extrativismo do fruto açai. De acordo com Pesquisa Agrícola Municipal do IBGE (2017), o município ocupa o primeiríssimo lugar em meio aos 20 que mais produzem açai no País, e é apontado como o maior produtor do mundo, o que corresponde a 28% da produção nacional.

Para reforçar a importância de se realizar bons procedimentos com o fruto açaí, buscamos por meio de entrevistas, conhecer as mudanças geradas com a extração nas regiões ribeirinhas. Uma vez que o açaí é fonte de sobrevivência de milhares de famílias dessas áreas (ALVES, 2018). E desse modo, contamos com a colaboração dos apanhadores de açaí.

Assim foi possível se certificar das transformações ocorridas com a espécie do qual se colhe o fruto, haja vista que antes se encontrava compondo as áreas de várzeas junto com outras plantas nativas, mas com adoções de técnicas, em destaque para prática do manejo, passou a obter aumento de produção (AGUIAR, 2016).

Segundo os entrevistados o manejo além de garantir maior produção do fruto, minimiza o risco de acidente para o apanhador, ao passo que Ribeiro (2016) adverte que os riscos poderiam ser maiores se não fosse o conhecimento que os ribeirinhos possuem sobre a natureza, referindo-se aos riscos de desenvolver esse trabalho em períodos de chuvas e cheias de maré, como picadas de cobras ou cair de açazeiros molhados..

A pesquisa também revelou a preocupação dos apanhadores quanto à adoção de procedimentos de higiene, pois reconhecem que nem todos que trabalham com extração do fruto têm conscientização da importância. E ao mesmo tempo mostra que a falta de materiais necessários, impedem a execução de um trabalho de qualidade.

Os entrevistados quando perguntados sobre doença de Chagas, responderam que ouviram falar da doença, mas que não conhecem ninguém que tenha contraído, e que apesar de saberem como é o inseto, não avistam em cachos que apanham.

Para Figueiredo (2014), a doença de chagas não é o único fator contaminante, pois bolores e leveduras estão naturalmente presentes na microbiota natural da superfície dos frutos do açaí, podendo ter o crescimento acelerado caso haja manuseio inadequado durante a colheita e no procedimento para obtenção da polpa.

Os responsáveis e os beneficiados pelo Açaí que chega às escolas

Levando em consideração a importância da alimentação e a proposta da PNAE no município de Igarapé-Miri, percebe-se que

a Prefeitura Municipal, a Secretaria de Educação e os responsáveis pelas Unidades além de observarem a condição de armazenamento dos alimentos, prazo de validade e etc., devem traçar um olhar minucioso às boas práticas realizadas com os produtos regionais que entram nas escolas, dos quais se destaca a polpa produzida do fruto da espécie *Euterpe oleracea* Mart, o açai.

Também vale mencionar que para que ocorra nas unidades de ensino público a oferta de uma merenda de boa qualidade, o município conta com o nutricionista no setor de merenda escolar. Cabe a este profissional a função de planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, visando suprir parte das necessidades nutricionais diárias dos alunos (BRASIL, 2013).

Quando perguntado a profissional que atua nessa função sobre o açai na dieta escolar, declara; “*O açai além de ser um alimento regional é uma boa opção de alimento saudável, que não possui contraindicação, pelo contrário, é bem recomendado*” (NUTRICIONISTA, 2019). Ao passo que Bezerra (2011) acrescenta que o fruto é item básico na dieta de crianças a pessoas idosas, e apresenta propriedades nutricionais e funcionais que o torna um alimento que traz benefícios à saúde humana.

Açai, artigo alimentício presente na dieta escolar dos alunos

Este contexto contou com a participação dos demais funcionários do setor encarregado em receber e distribuir a merenda escolar, que perguntados há quanto tempo a Secretaria oferta açai para escolas da rede pública? Responderam “*já faz um bom tempo*” (FUNCIONÁRIO, 2019). Por meio de seus depoimentos, podemos também constatar que as escolas mais beneficiadas são da Zona Urbana.

De acordo com dados fornecidos pelo Setor de Estatística da Secretaria de Educação de Igarapé-miri, o município possui 111 escolas públicas, nas quais 16 Unidades de Ensino estão localizadas na zona urbana e 95 na zona rural. A distribuição do açai pela Secretaria de Educação não alcança em grande parte as escolas da zona rural, devido à distância e a falta de eletrodomésticos para armazenar a polpa do fruto (por causa de energia elétrica). Esses

eletrodomésticos são utilizados com o intuito de preservar as propriedades nutritivas da bebida feita do fruto depois de despolpado, evitando seu apodrecimento (RIBEIRO, 2016).

Outra razão para que o açaí distribuído não chegue a todas as escolas rurais, está no fato que exista nessa localidade professores, que estando na função de docência, possuem a incumbência de providenciar a merenda dos alunos. E como no cardápio escolar, a oferta do açaí se faz misturado ao mingau de arroz, o preparo requer tempo. Para essas escolas, a secretaria oferece alimentos que tenham facilidade no preparo.

Segundo informações dos funcionários, o açaí que chega à Secretaria já vem em forma líquida, e tem como procedência a agricultura familiar. Em média, são distribuídos para as escolas 14.277 (litros de açaí por mês), mas essa quantidade chega a se aproximar a 15.000 (litros de açaí por mês), principalmente em período que passa a funcionar nas escolas o “Programa Mais Educação”. Neste sentido, encontra-se discriminados a seguir a estimativa de quantos alunos são atendidos por modalidade de ensino nas instituições.

Quadro 1. Número de Alunos Matriculados Por Modalidade de Ensino em Escolas da Rede Pública em 2019

ZONA	Nº de EMEI	Nº de EMEIF	Nº de EMEF	TOTAL
URBANA	436	2.884	2.969	6.289
RURAL	370	1.435	10.149	11.954
TOTAL	806	4.319	13.118	18.243

Fonte: Elaborado pela autora com base no resumo de matriculas do ano de 2019 (Igarapé-Miri, 2019).

EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil)

EMEIF (Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental)

EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

O quadro 1 mostra que o número total de alunos atendidos na zona urbana da cidade é quase a metade dos alunos atendidos em escolas da zona rural, promovendo o entendimento que embora

a zona rural possui aproximadamente sete vezes a quantidade de escola que há na zona urbana, esta última apresenta um número expressivo de alunos. Mas se analisado atentamente o quadro, verifica-se que o quantitativo de alunos da zona urbana está relacionado à oferta de ensino infantil, haja vista que na zona rural o número de alunos matriculados somente no ensino fundamental é 7.180 a mais que na área urbana.

Os procedimentos e aceitabilidade do açai na merenda escolar

Para elaboração da temática, contamos por meio de questionário e conversa informal com a colaboração dos gestores das Intuições de Ensino: Creche Maria Celes, Creche Maria Jóia, Altair Lemos, Ana Dalila, Aristóteles Emiliano de Castro, Ebenézer, Eurídice Marques, Irmã Barros Lima, Maranata, Marida Nunes, Perciliano Tourão e Santa Bárbara. Ao todo, foram 12 representantes de escolas da zona urbana, com os quais buscamos descobrir:

- O tempo que o açai fica armazenado ao chegar à escola;
- O período do ano que o suco do fruto é utilizado na dieta da escola;
- A frequência que o açai é utilizado na merenda escolar, no período de safra;
- A aceitabilidade do mingau de arroz feito com açai pelos alunos;
- Se o gestor por conta própria, comprou para a escola o açai vendido de pontos batadouros de açai da cidade.

Ao todo foram cinco perguntas de múltipla escolha, direcionadas a todos os participantes: 11 gestores marcaram a opção menos de 24 horas, para o tempo em que o açai fica armazenado ao chegar à escola. Igualmente, 11 gestores marcaram a opção a todo período letivo, com relação à utilização do fruto na dieta da escolar, todos os gestores participantes marcaram a opções que indicava a cada dois ou três dias da semana, para utilização do açai na merenda escolar no período de safra. Igualmente todos marcaram que há muita aceitabilidade do mingau de arroz com açai pelos alunos.

Com base nos resultados e informações prestadas pelos gestores, podemos dizer que o saboroso suco do fruto ao chegar às escolas, logo é providenciado o mingau feito de arroz onde será acrescentado. Por vezes, nem todos os litros de açaí são utilizados de imediato, restando alguns, que são depositados em freezer até a hora do outro turno escolar, e que servirá para atender a demanda de alunos que estudam nesse turno.

E bom citar que mesmo sob condição de refrigeração, a polpa de açaí possui uma vida de prateleira muito curta, de no máximo 12 horas (NOGUEIRA; FIGUEIRÊDO; MULLER, 2005). Porém, é aceitável que seja conservado em refrigeração sob a temperatura de 4° a 7° Celso, por no máximo 24 horas, (OLIVEIRA, 2017).

Vele ressaltar que as escolas da zona urbana da cidade costumam receber da Secretaria de Educação duas remeças de litros de açaí. A primeira remessa, nos primeiros horários do turno da manhã, a segunda por volta das 13 ou 14 horas da tarde. Sendo que a quantidade de litros ofertados em cada remessa varia conforme o número de alunos por turno. Como no turno de manhã há mais alunos, logo a remessa de açaí que chega às escolas é maior.

O fruto que culturalmente é consumido pelos que moram na localidade durante todo período do ano, seja na safra como da entressafra, passa a ter também esta cultura refletida dentro das Instituições de Ensino. Há gestores que dizem não agradar o aspecto, no ao período de entressafra, quanto à textura.

Os frutos de açazeiro, na época das chuvas, normalmente apresentam diferentes estágios de maturação, possuem a coloração roxo-azulada e o açaí produzido é considerado de qualidade inferior. Já os da safra, além de grande volume de produção, os cachos apresentam maior homogeneidade quanto ao estágio de maturação e o açaí obtido possui coloração vermelho-arroxeadada, que é considerado de melhor qualidade sensorial (NOGUEIRA; FIGUEIRÊDO; MULLER, 2005).

Quando chega o período da safra, o gosto pelo saboroso açaí fica realçado. O uso deste alimento regional no cardápio escolar é quase que frequente e ocorre a cada dois ou três dias ou para melhor compreensão em torno de duas vezes por semana. Mas deve-se considerar que independente do período do ano letivo sua

aceitabilidade por parte dos alunos é grande. Por mais que existam alunos que não saboreiem a merenda escolar, os que consomem, não somente gostam do mingau com açai como há os que repetem.

Quando o açai falta na Unidade de Ensino, alguns gestores acabam tomando a iniciativa de providencia-lo, recorrendo eles próprios a pontos batedouros espalhados pela cidade. A pesquisa revelou que 25% dos responsáveis por Unidade de Ensino disseram ter comprado açai para a escola por conta própria. Esse é um número muito pequeno perto dos 75% que responderam somente utilizar o açai fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Os gestores que comprem açai para a escola por conta própria, disseram procurar conhecer bem o ponto batedouro, que verificaram as condições de higiene, chegando até a acompanhar o processo de extração da polpa, para se certificar dos bons procedimentos adotados pelo batedor.

O ato demonstra o senso de responsabilidade destes gestores, pois observando as batedeiras de açai, se asseguram dos cuidados realizados na produção do suco do fruto, uma vez que o açai mal higienizado ou contaminado por algum produto químico, ao ser consumido pode colocar em risco a qualidade do produto e a saúde do consumidor, causando problemas como mal-estar, diarreia, vômito e outros (BEZERRA, 2011).

Os pontos batedouros de açai

Mediantes às considerações dos gestores e a preocupação demonstrada pelo apanhador de açai no início da pesquisa. Foram observados 10 pontos batedouros de açai localizados no centro urbano da cidade. As escolhas desses pontos de venda do açai levaram também em consideração o fato de estarem próximas às escolas.

Os 10 itens observados foram retirados da obra da autora Valeria Saldanha Bezerra, intitulado “Planejando de BATEDEIRA AÇAÍ” publicada em 2011, com base neles obtivemos a constatação que; nos locais em que se encontram as bateduras, em uma se sentia exalar cheiro inconveniente e três estavam próximas de esgoto a céu aberto; 10 possuíam calçadas com mais de um metro de largura; um embora sendo de madeira o ambiente era bastante

limpo, com paredes e tetos forrados com PVC. Nesses locais não haviam materiais de limpeza na área de processamento do açaí, o que assegura ao freguês que não há possibilidade de contaminação do açaí por substância química.

Verificamos ainda que, 50% desses pontos de venda possuíam pias para lavar as mãos e que nenhum batedor de açaí fez uso de luvas ao processar a extração da polpa, em compensação 70% dos batedouros havia mais de uma pessoa trabalhando no local. Sendo uma delas atendendo ao público. Nas recomendações de Bezerra (2011, p.17), “se houver duas pessoas na amassadeira, então a pessoa que ficar responsável pela entrega do produto e recebimento do dinheiro, também deve ter a preocupação de lavar as mãos ou usar luvas descartáveis ao pegar no dinheiro”.

Com relação à vestimenta, 70% estavam adequadamente vestidos, 30% por mais que não estivessem como sugeridas roupas, aparentavam estar limpas. Sob esta mesma porcentagem 30% não usavam avental e dos 70% dos que usavam, dois não eram de cor branca. Quanto à proteção para não cair o cabelo junto aos frutos, 10% não usavam touca. Foi também conferido que não havia na proximidade presença de nenhum animal.

Esses itens que tinham como vista ser uma ferramenta de auxílio para o futuro batedor de açaí, fazem parte do novo quadro de exigências para o manuseio da bebida e visam maior segurança no contato do batedor com o fruto, evitando o contato e proliferação de alguma doença (RIBEIRO, 2016). Abaixo estão de modo sintetizado o resultado destas observações.

Quadro 2. Os 10 Itens Observados em Pontos Batedouros de açaí em 2019

Nº	OS 10 ITENS OBSERVADOS	SIM	NÃO
01	Está em local inconveniente, que inunde e com esgoto a céu aberto.	04	06
02	Possui calçada de pelo menos 1m de largura contornando.	10	-
03	As paredes e tetos são lisos, de cor clara, laváveis e impermeáveis.	10	-

04	Há materiais de limpeza na área limpa de processamento de açai.	-	10
05	Há pia no local onde é batido o açai.	05	05
06	O batedor faz uso de luvas descartáveis.	-	10
07	Faz uso de uniforme ou roupa branca que não esteja rasgado ou sujo.	07	03
08	O batedor usa avental de plástico.	07	03
09	O batedor usa touca.	09	01
10	Há animais, como pássaros, gatos, cachorro dentro da amassadeira.	-	10

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Bezerra (2011).

Os procedimentos de higienização do batedor do açai

Para uma melhor análise sobre bons procedimentos adotados com o fruto em pontos batedouros foi entrevistada Dona Maria⁴, moradora da cidade de Igarapé-Miri há 32 anos, e que há 03 anos trabalha como batedora do fruto. Perguntada se guarda o fruto que adquire, a mesma responde que “*não, pois o açai que chega à cidade pela parte da manhã costuma ser apanhado à tarde do dia anterior*” (MARIA, 2019). No entendimento de *Dona Maria*, o açai fica guardado em rasa em lugar ventilado por uma base de 8 horas até chegar às mãos do batedor podendo ficar *nesta condição ate em torno de 24 horas,*” (MARIA, 2019)

Neste termo, Bezerra (2011) ressalta a importância do batedor se certificar que o açai comprado em forma de frutos está em boas condições, para que não haja nenhum problema com a qualidade do açai batido. Sendo que um fruto ruim vai sempre dar um açai batido ruim, mesmo se tenha tomado todos os cuidados.

Para higienizar os frutos, ela realiza a catação, por meio da peneira, que na verdade é uma basqueta a qual adiciona quantidades pequenas do fruto. Em seguida, lava o fruto (com água contendo certas gotas de cloro) e finaliza o processo despejando água

^{4*} Maria: nome fictício atribuído a batedora do fruto açai entrevistado na cidade de Igarapé- Miri em 2019.

superaquecida. O recipiente que utiliza no processo apresenta furo, que possibilita vazar a água aquecida e à medida que se esvazia, esteriliza o fruto a *uma temperatura em torno de 100° C*.

Ribeiro (2016) lembra que termômetro e fogão ou branqueador são utensílios de exigência contidos no decreto do estadual nº 326 de. 20.01.2012 destinados aos batedores do fruto açaí, pois fundamenta a importância da aquisição desses materiais, uma vez que por meio deles pode-se evitar a existências de qualquer microrganismo que resiste estar nos frutos depois das etapas anteriores.

Nos dizeres D. Maria, um bom batedor do fruto tem que demonstrar higiene total. As pessoas compram açaí, mas voltam a partir do momento que observam que o lugar possui higiene. Ressaltamos que referida manipuladora do fruto não processa o açaí que chega às Unidades de Ensino, mas considera importante a conscientização dos batedouros ao uso de boas práticas na manipulação.

Considerações finais

Mediante ao exposto, constatamos que embora o fruto açaí esteja ao alcance das perspectivas do Programa Alimentação Escolar, por apresentar valores nutricionais e ser um alimento natural e regional, ele não está ao alcance de todas as escolas da rede pública, principalmente as localizadas na zona rural, devido estarem distantes ao ponto de distribuição, ter falta de energia elétrica para os eletrodomésticos e de pessoal para confecção da merenda.

A adoção de práticas de higienização durante o processo de extração da polpa do fruto é um ponto de grande relevância, e verificar as condições desse local, um ato de comprometimento e responsabilidade, visto a possibilidade de contaminação do açaí por agente contaminante relacionado à falta de manuseio adequado. Essa preocupação por parte de quem administra a escola não é aleatória, uma vez que o suco do fruto é utilizado na produção de um dos artigos alimentícios com ampla aceitabilidade entre os alunos, o mingau de arroz com açaí.

Concluimos que a ação de inserir o suco do açaí na alimentação ofertada aos alunos nas Instituições de Ensino público envolve

inúmeros indivíduos, sendo que alguns não estão presentes diretamente no espaço físico da escola, mas igualmente como os gestores e coordenadores, eles também possuem a responsabilidade de zelar pela saúde do alunado. Portando, é preciso que obtenham conscientização da importância do trabalho que desenvolvem, e dos procedimentos de higienização que devem ser adotados com o fruto.

Referências

AGUIAR, Amália Gabriela Rocha. *Manejo de população de açaizeiro (Euterpe oleracea Mart.) em parcelas de produção de frutos em área de várzea*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Belém, 2016.

ALVES, Thayana da Conceição. *Perfil químico e caracterização estrutural de metabólitos na polpa do açai (Euterpe oleracea mart.) por rmn*. 2018. 250f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos- Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia Departamento de Química- Programa de Pós-Graduação em Química. São Carlos, SP. 2018.

BEZERRA, Valeria Saldanha. *Planejando uma Batedeira de Açai*, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária- Embrapa, Amapá, 2011, 39 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/221676297/2-Planejando-Uma-Batedeira-de-Acai>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)*. 5. ed. Brasília, DF: TCU, 2010.

BRASIL. Resolução FNDE Nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o “atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 jun. 2013.

BYNUM, William. *Uma breve história da ciência*. Tradução: Iuri Abreu. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014. p. 24 e 33.

CEDRIM, Paula Cavalcante Amélio Silva; BARROS, Elenita Marinho

Albuquerque; NASCIMENTO, Ticiano Gomes do. Propriedades antioxidantes do açaí (*Euterpe oleracea*) na síndrome metabólica *Braz. J. Food Technol.*, Campinas, v. 21, e 2017092, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327058657_Propriedades_antioxidantes_do_acai_Euterpe_oleracea_na_sindrome_metabolica. Acesso em: 23 mar. 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Açaí passado: abordagem transdisciplinar de caracterização da bebida açaí (Euterpe oleracea Mart.) post fermentação espontânea*. 2014. 141f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa. MG. 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Safra de açaí foi de 1,1 milhão de toneladas em 2016. 2017 Eduardo Peret - Editoria: Estatísticas Econômicas. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16821-safra-de-acai-foi-de-1-1-milhao-de-toneladas-em-2016>. Acesso em: 20 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Panorama de Igarapé-Miri*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível; <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-miri/panorama>. Acesso em; 23 mai. 2019.

IGARAPÉ-MIRI. *Resumo de matrículas: ano letivo 2015-2019*. Igarapé-Miri, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

KOPRUSZYNSKI, Cibele Pereira; MARIN, Flávia Andréia. Alimentação humana, passado, presente e futuro. *Rede Sans*. Interanutri. Agente. 2011. Disponível em; <http://www.ibb.unesp.br/Home/Secoes/Secao-deApoioEnsinoPesquisaExtensao-SAEPE/10a-semana---texto-agente.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1122386-Fundamentos-de-metodologia-cientifica.html>. Acesso em: 16 jul.2019.

MARTINS DA SILVA, Regina Célia Viana et al. *Noções morfológicas e taxonômicas para identificação botânica: Caracterização das principais famílias botânicas que ocorrem na Amazônia Brasileira – Brasília, DF: Embrapa, 2014. 111p.*

NOGUEIRA, Oscar Lameira et al. *A cultura do açaí*. Brasília, DF: EM-

BRAPA Serviço de Produção de Informação, 1995. 50p. (Coleção Plantar; 26)

NOGUEIRA, Oscar Lameira, FIGUEIRÊDO; Francisco José Câmara; MULLER, Antônio Agostinho. *Açaí*. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2005. 137p. (Sistemas de Produção; 4)

OLIVEIRA, Maria do Socorro Padilha de *et al.* *AÇAÍ, Euterpe oleracea*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). PROCISUR, 2017.

PEIXOTO, Jacqueline Carvalho. *Desenvolvimento de bebida energética funcional à base de açaí liofilizado para o controle do estresse muscular e oxidativo e atenuação de indicadores cardiorrespiratórios e de percepção do esforço em atletas*, 2014. 214f. Tese (Doutorado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

PEREIRA, Alex Darlan Rafael; MARTINELLI, Felipe. *Abordagem aos pontos comerciais de Açaí na cidade de Paragominas sob aspectos Higiénicos Sanitários*. 2015. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Agrônômica) – Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Paragominas, PA, 2015.

RIBEIRO, Fabricio Ribeiro. *História e memória: leituras sobre o trabalho com açaí e suas transformações*. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, programa de pós Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2016.

VELASQUE, Leandra Fiori Lopes, LOBO; Ana Carolina Martini. Revisão de literatura sobre os efeitos terapêuticos do açaí e sua importância na alimentação. *Biosaúde*, Londrina, v. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/biosaude/article/view/27624/0>. Acesso em: 23 mar. 2019.

A valorização dos profissionais da educação: análise da movimentação na carreira dos professores no Pará

Thalia Barbosa Mendonça¹

Rubens da Costa Ferreira²

Dalva Valente Guimarães Gutierrez³

Resumo: Um dos aspectos da valorização dos profissionais da educação é a garantia dos Planos de Carreira e a progressão funcional desses trabalhadores, conforme previsto pelo Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e pelo Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 1996. Desse modo, o presente estudo objetiva identificar os critérios utilizados para analisar a possibilidade para a progressão na carreira dos profissionais da educação, bem como relacionar esses critérios com a valorização (ou não) desses profissionais no contexto de vigência do Fundeb. Para isso, realizamos um estudo documental no qual as principais fontes utilizadas foram os Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério dos municípios do Pará, capturados nos sites das Prefeituras e/ou Câmaras municipais, bem como a legislação nacional (CF/1988, LDB/1996 e CNE/CEB nº 2 de 2009). Assim, podemos

¹ UFPA, Faculdade de Educação. E-mail: thalia.barbosa.540@gmail.com

² UFPA, Faculdade de Educação. E-mail: rubenscf@ufpa.br

³ UFPA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: dalva.valente@gmail.com

inferir que a movimentação na carreira dos trabalhadores em educação no Estado do Pará, em tese, atende o que dispõe a legislação nacional no que tange a carreira docente e sua valorização, entretanto, os critérios identificados no âmbito de cada município embora tenham o objetivo de valorizar o professor, quando analisados isoladamente, identificamos que são facilmente manipuláveis aos interesses governamentais.

Palavras-chave: Valorização docente. Movimentação na carreira. Planos de carreira.

Introdução

Entendemos que as reformas educacionais no Brasil foram influenciadas pelos Organismos Multilaterais “que salientavam a necessidade de reformular os conteúdos curriculares, a gestão, o financiamento educativo e também as questões relacionadas com a formação, a avaliação e a regulamentação do trabalho dos professores” (RODRIGUES; GUTIERRES; SEVERINO, 2018, p. 485), por isso é comum identificarmos nas legislações vigentes algumas divergências de ideias e interesses, sobretudo entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 que foram pensadas e regulamentadas em contextos diversos e isso é algo que ainda está presente na criação de novas leis, em que a correlação de forças é determinante para a efetivação dos projetos dos grupos sociais onde a legislação representa, em certa medida, os interesses de classes.

Um dos aspectos da valorização dos trabalhadores em educação é a garantia de Planos de Carreira e a progressão funcional na carreira docente previstos pelo Art. 206 da CF/1988 e pelo Art. 67 da LDB/1996. Portanto, a movimentação na carreira dos profissionais da educação é assegurada pelo Art. 67, IV da LDB/1996 da seguinte maneira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (BRASIL, 1996).

Para além dessa questão, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que fixa as diretrizes para os novos Planos de Carreira dos Profissionais da Educação Básica Pública dispõe de outros fatores para determinar a movimentação na carreira dos trabalhadores em educação, como: titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, este estudo é parte dos resultados obtidos a partir da pesquisa intitulada “Os critérios de avaliação de desempenho como pré-requisitos para a movimentação na carreira de professores de municípios do Pará no contexto do Fundeb”⁴ onde foi possível realizar uma análise geral dos Planos de Carreira dos municípios do Pará, a qual nos instigou a verificar como ocorre a movimentação na carreira dos professores desses municípios.

Assim, este estudo tem como objetivo identificar os critérios utilizados para analisar a possibilidade para a progressão na carreira dos profissionais da educação, bem como relacionar esses critérios com a valorização (ou não) desses profissionais no contexto de vigência do Fundeb. Para isso, partimos do seguinte questionamento: Qual a relação dos critérios de movimentação na carreira com a valorização docente?

Metodologia

Para este estudo realizamos uma pesquisa documental com uma abordagem qualitativa, onde os documentos utilizados foram os Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério dos municípios do Pará, capturados nos *sites* das Prefeituras e/ou Câmaras municipais. Também utilizamos a legislação nacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 1996, a Lei nº 11.494 de 2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 que fixou as diretrizes específicas para os novos Planos de Carreira.

⁴ Essa pesquisa foi realizada no período de agosto de 2019 a setembro de 2020 e financiada pela Universidade Federal do Pará, como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

A valorização dos profissionais da educação e a reformulação dos planos de carreira a partir da década de 1990

A valorização dos professores em aspectos legislativos é assegurada pelo Art. 206 da CF/1988 e Art. 3º e 67 da LDB/1996 e embora seja difícil definir o que vem a ser a valorização dos profissionais da educação, entre outros fatores, podemos dizer que o ingresso exclusivamente por concurso público, condições adequadas de trabalho, planos de carreira e formação continuada são consideradas algumas das formas de valorizar os professores (GUTIERRES, 2010; JACOMINI; PENNA, 2016), além disso, Monlevade (2000) aponta três características para esta finalidade, a saber: I – titulação acadêmica; II – carreira com estabilidade e progressão; e, III – valorização e proteção salarial, visto que “a remuneração, a carreira e as condições de trabalho do magistério estão ligados, historicamente, à qualidade do ensino público e ao desenvolvimento do processo de (des)valorização docente” (RODRIGUES; GUTIERRES; SEVERINO, 2018, p. 489).

Para a caracterização do Estado do Pará⁵ destacamos que é um dos 26 estados brasileiros, composto por um total de 144 municípios divididos entre 12 regiões de Integração⁶, a saber: Guajará, Baixo Amazonas, Tocantins, Araguaia, Marajó, Guamá, Rio Capim, Rio Caeté, Tapajós, Lago de Tucuruí, Xingu e Carajás. Desse modo, o conjunto de municípios paraenses totaliza aproximadamente 1.245.759,305 km² em extensão territorial sendo o segundo maior estado do Brasil, com população estimada em 7.581.051, onde o Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM corresponde a 0,646, valor considerado médio em relação a modificação realizada pelo PNUD em 2013 e está abaixo da média nacional que foi de 0,761 em 2018 (IBGE, 2010; 2018). Além disso o Produto

⁵ A origem da denominação Pará significa rio-mar e possui relação com os indígenas tupi-guarani, pois era dessa forma que os nativos referiam-se ao braço direito do rio Amazonas (IBGE, 2017).

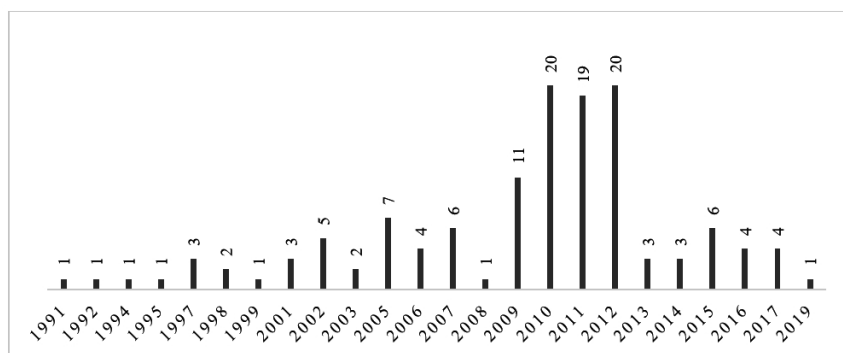
⁶ Divisão socioeconômica entre as regiões que apresentam similaridade de integração em âmbito estrutural e econômico com a finalidade diminuir as desigualdades regionais (PARÁ, 2008).

Interno Bruto – PIB *per capita* do referido Estado foi de R\$ 16.690 em 2016 (IBGE; FAPESPA, 2018).

Portanto, para a realização do presente estudo que trata dos critérios para a movimentação na carreira de professores em municípios paraenses, tivemos acesso a 130 documentos de carreira que especificaram os critérios para as progressões no sentido vertical e/ou horizontal.

Assim, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, Lei nº 9.424/1996, houve a necessidade da reformulação dos Planos de Carreira de professores, no entanto, conforme o Gráfico 1, podemos identificar que “até quase o final dos anos de 1990, a maioria dos estados e dos municípios não contava com um marco regulatório da profissão docente na educação básica” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 179). Desse modo, somente a partir da criação da lei do Fundeb foi possível identificarmos uma maior movimentação para que esta reformulação ocorresse, isso porque com o Fundeb veio a necessidade da criação de uma lei específica que tratasse sobre o Piso Salarial e sobre as diretrizes que os novos planos deveriam seguir para adequar-se à legislação vigente no país, as quais se materializaram em 2008 com a Lei nº 11.738 que trata sobre o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN e em 2009 com a Resolução CNE/CEB nº 2.

Gráfico 1. Período de regulamentação dos Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério no Pará



Fonte: Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério dos municípios do Pará.

Ao analisarmos os dados do gráfico 1 podemos inferir também que uma das possíveis razões pela qual há um grande número de novas regulamentações de Planos de Carreira nos municípios do Pará em 2009, 2010, 2011 e 2012 seja o alcance de algumas das Metas do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.

A movimentação na carreira dos profissionais da educação em municípios paraenses

De acordo com o gráfico a seguir, podemos destacar o percentual de municípios que apresentam a progressão funcional nos sentidos vertical e horizontal, progressão somente no sentido horizontal, progressão somente no sentido vertical e municípios que não especificam ou não versam sobre o tipo de progressão funcional utilizada.

Gráfico 2. Tipo de movimentação na carreira dos profissionais da educação e percentual de municípios que os aplicam



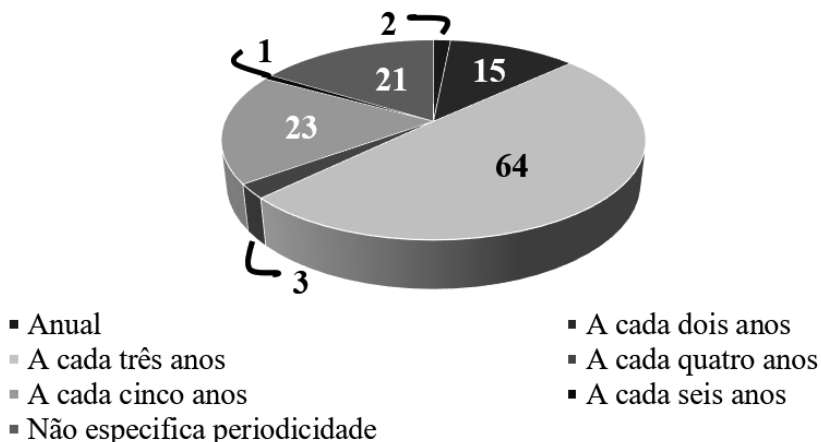
Fonte: Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério dos municípios do Pará.

Desse modo, é possível identificarmos que a maioria dos municípios paraenses utilizam a progressão nos sentidos vertical e horizontal (78%) ou somente no sentido horizontal (19%) os quais apresentam critérios diversificados para a movimentação na carreira em ambos os sentidos, como por exemplo, nova titulação acadê-

mica para o sentido vertical e, avaliação de desempenho, formação continuada, tempo de serviço, entre outros fatores para a progressão no sentido horizontal (GUTIERRES, 2010).

Outro aspecto interessante a destacarmos é a periodicidade em que ocorre as progressões nos municípios do Pará, pois no geral, para o sentido vertical o interstício avaliativo é anual, salvo algumas exceções presentes em Jacundá e Rurópolis. Em contrapartida, para a progressão horizontal identificamos diversas periodicidades para que os profissionais da educação possam progredir na carreira, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3. Periodicidade da Progressão Horizontal em municípios paraenses



Fonte: Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério dos municípios do Pará.

Conforme os dados expostos no gráfico imediatamente anterior, é possível identificar 7 (sete) tipos diferentes de interstícios para a progressão na carreira no sentido horizontal, onde 21 municípios não especificam o interstício avaliativo para a movimentação na carreira dos professores, todavia, podemos destacar que predomina-se a periodicidade equivalente a cada três anos, seguida por a cada cinco anos e a cada dois anos. Este dado é importante, pois Rodrigues, Gutierrez e Severino (2018) destacam que a periodicidade para a progressão dos profissionais da educação, impacta

diretamente no tempo de duração na carreira, porém, as autoras também apontam o seguinte.

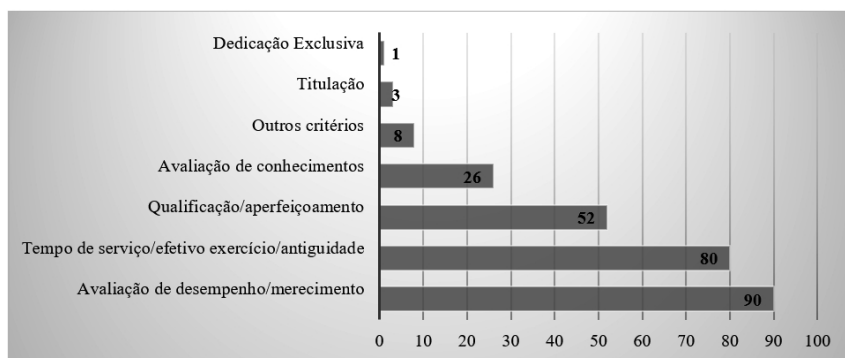
A progressão na carreira depende dos recursos públicos que são destinados à educação, bem como o compromisso dos governantes para o cumprimento das normas legais que regulam a carreira dos profissionais de educação (RODRIGUES; GUTIERRES; SEVERINO, 2018, p. 495).

Desse modo, embora a legislação nacional garanta a valorização dos profissionais da educação e, mais especificamente a progressão na carreira desses trabalhadores, há certo conflito de interesses nas decisões tomadas nos diferentes entes federados que também apresentam caráter ideológico frente aos interesses do poder vigente no âmbito de cada município da federação e, neste caso, nos municípios que compõem o Estado do Pará.

Esse conflito de interesses também se faz presente na formulação dos critérios utilizados para avaliar os professores e determinar sua progressão vertical e/ou horizontal. Em geral, no Pará, a progressão no sentido vertical ocorre mediante a comprovação de nova titulação acadêmica com a apresentação da documentação necessária (certificados, diplomas, entre outros), após a análise dos mesmos, o docente poderá progredir de forma automática ou por meio de solicitação junto aos órgãos competentes (Secretaria Municipal de Educação, Comissão de Avaliação, entre outros). Entretanto, os municípios de Acará, Cametá, Mocajuba, Oriximiná, Terra Santa, Bonito, Quatipuru, Salinópolis, Colares, Santa Izabel do Pará, Afuá, Salvaterra, Ponta de Pedras, Brejo Grande do Araguaia, São Domingos do Araguaia e São João do Araguaia apresentam outros critérios para a progressão vertical, a saber: avaliação de desempenho, qualificação em instituições credenciadas, os conhecimentos do titular do cargo, tempo de serviço, entre outros.

A progressão no sentido horizontal apresenta critérios bem semelhantes aos descritos anteriormente, entretanto, não ocorre como uma excepcionalidade igual a movimentação no sentido vertical, como podemos verificar no gráfico 4 onde se apresentam os critérios para a movimentação na carreira no sentido horizontal e o número de municípios que versam sobre tais critérios.

Gráfico 4. Critérios para a progressão na carreira de professores no sentido Horizontal



Fonte: Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério dos municípios do Pará.

Desse modo, podemos identificar que entre os critérios apresentados no gráfico imediatamente anterior, dos 130 documentos de carreira analisados, a avaliação de desempenho aparece em 90, seguida de tempo de serviço, qualificação e avaliação de conhecimentos. Esses critérios estão em concordância com o que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, mas a aplicação desses critérios como forma de promover a movimentação na carreira dos trabalhadores em educação, bem como de valorizar esses trabalhadores, dependerá dos interesses do poder vigente no âmbito de cada município, isso porque as leis que estão em vigor permitem uma interpretação diferenciada a partir dos conhecimentos e interesses de quem as interpretam.

Outro ponto de destaque entre os critérios do gráfico 4, é o fator de dedicação exclusiva ser exigido em apenas 1 (um) Plano de Carreira (Novo Repartimento), o que seria uma das formas de valorizar os profissionais da educação, pois permitiria o docente se manter em apenas uma instituição de ensino (tendo em vista que o acúmulo de cargos públicos é permitido para esta categoria), desde que sua remuneração fosse condigna, o que teria impacto diretamente na melhora da qualidade de ensino, pois com uma remuneração insuficiente para garantir o bem estar do professor, o mesmo tende a procurar outras alternativas que complementem a

sua renda, desse modo, o trabalho docente se intensifica e com isso “[...] A intensificação de atividades é considerada um dos fatores que contribuem com o adoecimento do professor [...]” (CARNEIRO, 2017, p. 69) que por sua vez, também impacta a qualidade do ensino ofertado.

Também é importante destacar alguns pontos sobre a estrutura em que tais critérios para a progressão na carreira docente estão dispostos, pois Carneiro (2017, p. 81) destaca o seguinte:

[...] No Brasil, essa estrutura também tem se apresentado de forma similar entre os estados, com destaque para os adicionais de direção, progressão com base no tempo de serviço e capacitação e avaliação do desempenho sendo operada como mera formalidade, devido à pouca efetividade dos sistemas de avaliação, quando existentes [...].

Desse modo, considerando a movimentação na carreira baseada nos fatores tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho, Jacomini e Penna (2016, p. 191) destacam que:

Esses três critérios limitam a possibilidade de progressão por condições alheias ao trabalho docente, pois, mesmo cumprindo os critérios requeridos para progredir na carreira, independentemente de quais sejam, ela está condicionada a decisões governamentais que podem atrasar ou mesmo impedir o previsto nos planos [...].

Assim, podemos destacar o seguinte: o tempo de serviço é um elemento importante para a valorização dos professores, pois é uma forma de reconhecimento das experiências adquiridas por esses trabalhadores por meio da prática do cargo que exerce, por outro lado, atribuir adicionais por tempo dedicado ao serviço público é uma forma de impulsionar os servidores ao modelo gerencial de eficiência e eficácia que vem se expandido constantemente no Brasil (CARNEIRO, 2017).

A formação continuada embora seja uma das formas de valorizar os profissionais da educação, é importante que se tenha mais atenção quanto à forma como ela ocorre, pois se mal-conduzida, sua realização pode ser confundida como apenas um dos objetivos

a se alcançar para obter a pontuação necessária para a progressão na carreira (CARNEIRO, 2017), logo, sem impactos significativos para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, a avaliação de desempenho também é um dos mecanismos de valorização docente, contudo, é importante se ater aos critérios desse tipo de avaliação, pois a depender do contexto político, social e regional, tais fatores podem se distanciar do seu principal objetivo e funcionar como uma forma de controle do Estado sobre as ações desempenhadas pelos professores, além de responsabilizar esses trabalhadores pelos resultados positivos ou negativos obtidos frente aos objetivos empenhados no âmbito de cada ente federado (CARNEIRO, 2017).

Considerações finais

Conforme os dados expostos ao longo deste estudo, foi possível verificar que a movimentação na carreira dos profissionais da educação no Estado do Pará, em tese, atende o que dispõe a legislação nacional no que tange a carreira docente e sua valorização, entretanto, os critérios identificados no âmbito de cada município embora tenham o objetivo de valorizar o professor, quando analisados isoladamente, identificamos que são facilmente manipuláveis aos interesses governamentais.

Além disso, é importante que os critérios identificados nos 130 documentos de carreira analisados sejam aplicados em conjunto, para assim, abrangerem um maior número de professores com fins de valorização, todavia, conforme o gráfico 4 é possível identificar que os critérios de movimentação na carreira não são distribuídos de igual maneira, logo podemos inferir que esses fatores são aplicados de maneira que atenda aos interesses e necessidades de cada município, o que torna o processo de análise e valorização dos profissionais da educação bastante particular.

Outro ponto de destaque, é o fato de que um dos aspectos de valorização dos trabalhadores em educação relacionado à dedicação exclusiva dos professores ocorre em apenas um município, o que nos leva a inferir que a remuneração dos professores no Pará não é suficiente para garantir a permanência exclusiva no cargo e suprir as necessidades dos profissionais da educação.

Assim, a movimentação na carreira dos professores no âmbito de cada município, ainda que amparada pela legislação nacional e municipal, é um campo de extensos conflitos de interesses, portanto, se faz necessária uma maior mobilização docente para que nesse território de disputas se sobressaiam os da categoria, tendo em vista que a luta da classe trabalhadora é contínua, sobretudo dos profissionais da educação que por meio de suas reivindicações e mobilizações ao longo da história conseguiram conquistar importantes avanços no que tange a valorização profissional.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de maio de 2009. Dispõe sobre as novas Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2016.

CARNEIRO, Ana Paula da Silva. *Os critérios de movimentação na Carreira de Professores da educação básica em estados da região Norte do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPA, Belém, 2017.

GATTI; Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. *A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização*

educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-posições*, S/L, v. 27, n. 2 p. 177-202, maio/ago. 2016.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

PARÁ. Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.mppa.mp.br>. Acesso em: 25 set. 2019.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; SEVERINO, Jorismary Lescano. Critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em doze capitais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 34, n. 2, p. 479-499, set. 2018.

Os desafios da BNCC para o professor de língua inglesa: de língua estrangeira a língua franca

Anderson Pires Bessa¹

Resumo: O presente artigo foi construído com o intuito de conhecer a posição e a compreensão do professor de Língua Inglesa (LI) frente às mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o ensino de LI. Para tanto, foi realizado um estudo das propostas contidas na Base para o ensino, a partir de enfoques teóricos que dialogam sobre o ensino de inglês como Língua Franca (LF), o multiletramento por meio de diferentes tipos de textos, e a relevância do multiculturalismo na construção da aprendizagem. Este trabalho dialoga com Crystal (2003), que destaca a importância do ensino do inglês como uma língua global ou LF; Rojo e Moura (2012), que discorrem sobre uso do multiletramento no processo de ensino e Mota (2004), que trata sobre o multiculturalismo e sua relevância no ato de ensinar e aprender. Como guia metodológico, a pesquisa se volta a um estudo bibliográfico, documental, de cunho qualitativo Ludke (1986) do documento BNCC, bem como aplicação de um questionário-entrevista semiestruturada no sentido de coletar as informações para manipular os dados, a partir do sujeito professor, em busca de compreender como as orientações da BNCC atendem aos desafios encontrados pelos docentes de Língua Inglesa frente às mudanças

¹ Graduado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa (UFPA). Graduado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pós-graduado em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e em Educação Especial. E-mail: andersonpiresbessa@gmail.com

propostas. A pesquisa mostrou que ainda há muitas incertezas dos professores quanto às mudanças trazidas pelo Documento Nacional, o que demonstrou que ainda há necessidade de debates e estudos no sentido de compreender a “nova” proposta de ensino.

Palavras-chave: Estudo da BNCC. Língua franca. Formação continuada.

Introdução

No atual contexto da educação brasileira, onde vem sendo implementada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o sistema educacional do país, parte dos profissionais da educação ainda se sente desorientada quanto às mudanças para o ensino de Língua Inglesa - LI. Neste sentido, o presente trabalho pretende fazer estudos, principalmente, em documentos como BNCC, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e dialogar com teóricos quanto às mudanças às quais os professores irão enfrentar no campo do ensino de LI, na perspectiva desta como Língua Franca – LF.

A partir da elaboração da BNCC, a educação básica passa a contar com lei federal que determina às instituições de ensino sua adoção como baliza para o ensino no país. Por outro lado, surgem novos desafios para o professor, em vista de ser um documento extenso e com proposta de ensino “inovadora”² que requer algumas mudanças na organização do Currículo Escolar e na abordagem de ensino.

Fui motivado, desta forma, a escolher a BNCC por ser uma proposta “nova” e há pouco tempo ter se tornado lei que busca garantir o direito de aprendizagem dos alunos. É, por isso, ainda desconhecida por parte dos docentes, o que faz com que muitos ainda resistam quanto a sua adoção. Isto foi por mim observado durante o período de estágio, realizado numa escola municipal de Bujaru-Pa e durante as formações continuadas que participava.

Diante do exposto, cheguei à seguinte questão problema: Que desafios permeiam a profissão docente nas aulas de língua

² Refiro-me “inovadora” em função de que parte das propostas da BNCC já estavam presentes nos PCNs, embora o professor não tivesse a obrigação de utilizá-las em sua sala de aula.

inglesa frente à implementação da BNCC? Então, busquei analisar questões que percorrem tal pergunta apoiando-me em documentos oficiais e teorias acerca da posição do professor de LI. Deste modo, surgiram alguns pontos que conduzem a problemática: o que o professor de LI conhece sobre a BNCC e a proposta de ensino que leciona? O que o docente entende por **língua** franca, multiletramento e multiculturalismo, e suas respectivas importâncias nas suas aulas de LI? O que o professor tem feito para acompanhar as recentes mudanças advindas após a BNCC?

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho foi compreender como as orientações da BNCC atendem aos desafios encontrados pelo professor de Língua Inglesa frente às mudanças propostas. Para chegar a este objetivo, o trabalho teve como objetivos específicos:

1. Compreender possibilidades propostas pela BNCC para o trabalho com a Língua Inglesa;
2. Demonstrar como o professor se vê frente às mudanças propostas pela BNCC para o ensino de LI;
3. Constatar necessidades de formação continuada para o professor de LI diante de novos conceitos trazidos à implementação.

Para tanto, o presente artigo dialoga, a seguir, com Crystal (2003) que destaca a importância do ensino do inglês como uma língua global ou LF; Rojo e Moura (2012) que discorrem sobre uso do multiletramento no processo de ensino e Mota (2004) que trata sobre o multiculturalismo e sua relevância no ato de ensinar e aprender.

Início o artigo analisando a BNCC e os possíveis desafios para o ensino de LI, o que me permitiu entender que a mesma sugere alguns aspectos que devem ser levados em consideração na hora de ensinar LI. Nesse viés, discuto os conceitos de Língua Franca, Multiletramento e Multiculturalismo, todos os conceitos inseridos do campo da aprendizagem.

Por seguinte, faço análise dos dados obtidos por meio de pesquisa de campo, dialogando com os teóricos que tratam do assunto. Com base nas referidas análises concluo o texto discutindo e de-

mostrando os possíveis caminhos que levam a refletir os desafios pro-BNCC.

Caminhos da pesquisa

A presente pesquisa parte da necessidade de fazer um estudo de natureza qualitativa. Ludke (1986) afirma que o pesquisador, ao fazer o estudo de coletas dos dados, precisa ser dedicado e esforçado intelectualmente. Assim, este trabalho se configura, principalmente, como uma pesquisa documental que perpassou pelo levantamento e análise de documentos como BNCC e PCNs. Em paralelo, realizei levantamento e estudo bibliográfica. Utilizo, ainda, técnica de observação e entrevista semiestruturada para posterior análise.

Início a pesquisa do documento BNCC para constatar as mais recentes mudanças quanto ao ensino de Língua Inglesa no Brasil. A partir das informações coletadas, prossigo para o estudo dos PCNs, os quais me subsidiaram para compreender como era entendida a política de ensino de LI.

Assim, a pesquisa tem o viés documental, pois segundo LUDKE (1986) os documentos são fontes de informações factuais, estáveis, que permanecem ao longo do tempo, e ainda servem como parâmetros para diversos estudos.

De posse dos dados, prossigo com o estudo e construção do referencial teórico, para então organizar o segundo instrumento de coleta, que foi o formulário. Segundo Lakatos (2003), o formulário apresenta uma série de vantagens, dentre elas o preenchimento, o qual pode ser feito pelo entrevistador com a oportunidade de estabelecer *rapport*³, devido ao contato pessoal, e ainda, conta com a presença do pesquisador para explicar os objetivos da pesquisa, orientar o preenchimento do formulário e elucidar significados de perguntas que não estejam muito claras.

O formulário foi aplicado com duas professoras de LI em

³ *Rapport* é um conceito do ramo da psicologia que significa uma técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa. Esta palavra tem origem no termo em francês *rapporter* que significa “trazer de volta”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rapport>. Acesso em: 15 jan. 2020.

duas escolas, no município de Bujaru da rede municipal.

Após o trabalho de campo, foi o momento de fazer a análise dos dados obtidos, para então obter as respostas que buscava no intuito de responder as indagações as quais motivaram o desenvolvimento de tal pesquisa.

Os desafios da BNCC para o ensino de língua inglesa

A BNCC é um documento pensado e organizado com intuito de diminuir as desigualdades dos aprendizados no país, pois ela é a baliza que indica o Norte, onde os alunos vão ter a “mesma” oportunidade de aprender o essencial e fundamental para sua formação, ano após ano, em qualquer região do Brasil (Brasil, 2018).

O Centro de Referência em Educação Integral⁴ que conta com a chancela da UNESCO em parceria com a British Council auxilia a divulgar e a detalhar os eixos norteadores da BNCC para o ensino de língua Inglesa. Sugerem, assim, uma abordagem comunicativa nas aulas a qual busca centrar em 5 eixos práticos de linguagem que são:

Oralidade, no qual se têm “práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor”. **Leitura**, têm-se as “práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas”. **Escrita** que tem “práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. **Conhecimentos linguísticos** que são “práticas de análise

⁴ O que propõe a BNCC para o ensino da Língua Inglesa. Centro de Referência em Educação Integral. British Council, 2017-2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/ingles-na-bncc/o-que-propoe-a-bncc-para-o-ensino-da-lingua-inglesa>. Acesso em: 16 set. 2019.

linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural”. **Dimensão intercultural** que trabalha a “reflexões sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (fonte: Centro de Referência em Educação Integral).

Neste sentido, aula de língua inglesa deixa de ser por tópicos de gramática, como vinham sendo executadas há tempos em grande parte das escolas da rede pública de ensino, para ser trabalhada por meio da abordagem comunicativa.

Em termos gerais, essa abordagem visa a condições que favoreçam da língua através de técnicas de abordagens linguística-discursiva contextualizadas, de modo que os aprendizes possam usar a língua de forma pragmática para medir significados para um propósito. (MAGALHÃES, 2012, p.8).

Assim, na abordagem comunicativa, como prevê a BNCC, o aluno inicia os estudos da língua não necessariamente sabendo todas as palavras e suas estruturas, mas reconhecendo os textos de circulação social, desenvolvendo as estratégias de leitura, por meio das pistas, reconhecendo palavras cognatas localizando informações no texto por meio de inferências que muitas vezes correlacionam com sua língua materna.

Para compreender os rumos tomados que norteiam o ensino de LI após a BNCC, retomarei, nesta seção, a discussão dos três aspectos que, após leitura e análise, entendo ser as principais mudanças preconizadas no documento para o ensino.

A língua inglesa: de língua estrangeira à língua franca

A partir dos séculos XIX e XX, com a grande expansão e conquistas territoriais da Inglaterra, e, conseqüentemente na época em que ficou conhecida mundialmente como Anos Dourados,

o inglês veio ganhando força ao ser utilizado não só por pessoas que possuem esse idioma como língua-materna, mas também por falantes de diferentes países que não tem o inglês como primeira língua, mas o utilizam para estabelecer contato em várias esferas da sociedade. Com o advento das novas revoluções tecnológicas, os Estados Unidos foram se potencializando e se espraiando linguisticamente pela rádio e também pela recém chegada televisão.

Diante dessas mudanças, a nova forma de utilizar o idioma fez com que o inglês passasse de Língua Estrangeira (LE) para Língua Franca (LF) que, de acordo com o linguista David Crystal (2003), em seu livro *English as a Global Language*, é quando um idioma alcança um status genuinamente global e desenvolve um papel especial reconhecido em todos os países:

Esse papel será mais evidente em países onde um grande número de pessoas fala o idioma como língua materna. Sendo assim, a língua inglesa passa a não mais pertencer somente aos Estados Unidos ou Reino Unido, e sim a todos quantos se apropriarem dela para qualquer finalidade (CRYSTAL, 2003, p. 4).

Crystal ainda salienta que para um idioma alcançar esse status, ele deve ser adotado por outros países ao redor do mundo, que devem decidir atribuir um lugar especial dentro de suas comunidades, mesmo que tenham poucos (ou nenhum) falantes da língua materna.

Durante muito tempo o ensino do componente curricular LI tinha o status de LE que segundo Revuz (1998), é quando uma língua não é falada por nativos de um determinado país, como é o caso do inglês no Brasil. Esse idioma é apenas utilizado em escolas públicas, particulares, cursos livres, formações acadêmicas e a restritos locais dentro de uma nação.

Entende-se que por vários motivos o ensino do inglês como LE em nosso país, resumia-se mais em treinar o aluno a decorar técnicas e regras gramaticais específicas de “um inglês correto”, utilizando como modelos padrões o americano ou britânico, o qual, por vezes, não levava em consideração as variações as quais a língua era propagada. Era ensinada com a finalidade de apenas

dar a conhecer o idioma, não levando em consideração como meio de comunicação que possibilita ao educando a interação com seus pares e com o mundo do conhecimento globalizado.

Diante do exposto, viu-se a necessidade de propor o ensino de LI, de forma que levasse em consideração mudanças sócio econômicas, culturais e políticas, as quais impulsionam a língua a obter um status de língua franca, que segundo a BNCC:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. (p. 243)

Nesse sentido, pode-se dizer que o ensino de língua inglesa passa a ser entendido como uma Língua Franca, pois agora há de se considerar sua representatividade mundo afora.

O multiculturalismo e o ensino de inglês

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, p. 243)

Nesse sentido, a língua inglesa passa a ser um meio que legitima e oportuniza ao aluno acesso ao mundo globalizado. Este último, por sua vez, apresenta diferentes culturas entre os falantes de inglês, e é a informação que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.

Perceber a multiplicidade de culturas existentes num país é um caminho para entender a relação de conflitos e interesses que muitas vezes se materializam no modo de ser, falar e agir do indivíduo, pois a cultura de um grupo implica direta ou indiretamente na língua a qual faz uso. Esses conflitos entre culturas prevalecem

sempre a que tem um grupo maior de adeptos ou as culturas elitistas, o que muitas vezes silencia culturas minoritárias. Para contornar tal conflito, é necessário criar políticas públicas que promovam o ensino de língua levando em consideração os diversos saberes e culturas. Neste viés, Mota (2004, p. 41) destaca que:

Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes, e assumindo, através do diálogo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multi-dimensional.

Levar em consideração todos os tipos de cultura no processo de ensino de uma língua é despolarizar o saber, entendendo e respeitando a identidade cultural dos sujeitos, o que promove a preservação dos grupos minoritários e silenciados, promovendo a interculturalidade.

Nesse sentido, a BNCC situa a LI em seu status de LF, pois compreende que visões como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Exige do docente uma atitude de reconhecimento e aceitação das diversas maneiras de falar na língua, ou seja, considerando as variações linguísticas e culturais.

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção. [...] Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (BRASIL, 2018, p. 247).

Assim propõe, pois, não mais um modelo ideal de falantes, mas agora passa a considerar aspectos da identidade e culturais no

processo de ensino-aprendizagem da língua, o que se desvincula de padrões relativos à “correção,” “precisão” e “proficiência” linguística, e que requer reflexões por parte dos envolvidos no processo.

A importância do multiletramento para o ensino da língua inglesa

Pensar no processo de ensino aprendizagem e não levar em consideração as mudanças que vem acontecendo com o avanço da tecnologia e a dinâmica no comportamento das pessoas no atual contexto frente ao mundo globalizado, é entender o processo de educação estático não levando em consideração a evolução das tecnologias e as diferentes maneiras de se comunicar promovidas por tal evolução.

Para essas diferentes maneiras de se comunicar e se expressar advinda das grandes quantidades de culturas presentes ao nosso meio e, ainda, pelos mais diferentes tipos e estilos de textos em circulação, os quais somos expostos e adotamos, foi construído o conceito de multiletramento. Sobre isto, Rojo e Moura (2012, p. 13) defendem que:

Diferente do conceito de **Letramentos (múltiplos)** que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade nas práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbana, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ele se informa e se comunica.

A autora entende que é preciso perceber as recentes produções culturais que circulam e que formam uma multiplicidade de textos híbridos, alguns menos valorizados, outros mais valorizados. Entende, ainda, a multiplicidade de semiótica como constituintes de textos que as pessoas utilizam para se informar e interagir.

Assim, ao levar em consideração o conceito de multiletramento, o mesmo exige que o professor repense a maneira e a

abordagem na hora da organização para o ensino de línguas, em especial de LI. O docente precisa buscar levar em consideração a nova era digital de comunicação e informação, onde os alunos estão expostos a textos verbais e não verbais, híbridos e atrativos.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2018, p. 244)

Neste contexto, o professor tem tarefa árdua e contínua no que diz respeito à formação para buscar conhecimentos necessários e atuar de forma eficaz junto a esses alunos nascidos na era digital que “exigem” postura mais contextualizada e dinâmica do docente.

Análise dos dados

Para preservar a identidade das escolas e professoras entrevistadas, chamarei as entrevistadas de “A” e “B”.

Com o objetivo de observar se os professores vêm acompanhando as recentes mudanças referentes aos documentos normativos da educação que traz um novo olhar em relação ao ensino de Língua Inglesa – LI, o que pode ser encarado por muitos professores como desafio, perguntei: Você conhece a BNCC e sua aplicação para o ensino de LI?

“Ainda não tive a oportunidade de estudá-la, por isso não conheço as mudanças” (professora A)

“Conheço parcialmente” (professora B)

Nas declarações acima, percebe-se que os discentes ainda não buscaram entender ou se apropriar das recentes mudanças que vem passando o processo de ensino de LI, o que causa preocupação devido as novas coleções de livros utilizadas pelas escolas e fornecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD já em processo de atualização de seus acervos de acordo com a BNCC.

Vejo poucas mudanças, uma maior desmobilização do setor educativo, as revistas educativas vendem menos e reduzem suas tiragens, o que traz como consequência pensar que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não leem, ao menos não o suficiente. Como ressalta (IMBERNÓN 2009, p. 13)

Como bem coloca o autor, há um desinteresse pelas leituras no campo educacional, isso leva a entender que talvez devido o professor trabalhar uma carga horária muito alta e exaustiva, acaba por comprometer o tempo, o que não deixa fazer leituras complementares, que poderiam atualizar e situar o trabalho pedagógico docente. Tudo isso deve contribuir para uma menor procura por esses tipos de literatura a qual se refere o autor.

No intuito de construir um perfil dos professores em relação ao tema, trouxe a ideia de que o multiletramento é uma das estratégias que o professor deve levar em consideração no momento de ensinar. Desse modo, indaguei o que ele entendia por multiletramento. Obtive como resposta:

“Ainda não conheço essa estratégia, só tive a oportunidade de estudar letramento”. (professora A)

“Conheço o termo, mas não a fundo”. (professora B)

No que tange ao conhecimento de multiletramento a “professora A” demonstra que ainda não construiu seu entendimento em relação ao tema por hora tratado, mas que conhece apenas o letramento, sendo a abordagem mais conhecida e muito utilizada no processo de alfabetização anteriormente. Mas com o avanço das TICs (Tecnologias de Informações e Comunicações), os estudos avançaram e surgiu o termo multiletramento.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos. (ROJO, 2013 p.8)

Divergindo da entrevistada “A”, a docente “B” pareceu já ter construído o conceito de multiletramento, o que interpretamos ser algo positivo para a consolidação do ensino com as novas perspectivas que buscam acompanhar as transformações advindas com o avanço da tecnologia de informação e comunicação. Segundo Rojo (2013) o texto contemporâneo, multissemiótico⁵ ou multimodal⁶, envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias.

Seguir com a próxima pergunta referente a outro aspecto muito importante que vem exigindo cada vez mais do professor um olhar reflexivo sobre o entender e respeitar os saberes de cada aluno. Para perceber tal aspecto fiz a seguinte pergunta: *O Multiculturalismo é também uma nova visão que é abordada para o ensino de língua inglesa. Você já conhece esse termo?*

“Ainda não conheço a fundo o conceito, mas acho que deve ser importante” (professora A)

“Sim. Que não deve levar em consideração o ensino do inglês britânico ou americano, mas que cada país que fala inglês tem sua peculiaridade” (professora B)

Segundo as respostas, a entrevistada “A” não tem um conceito formado em relação ao fenômeno em questão, mas que mesmo assim considera importante levar em consideração as variadas culturas no momento da aprendizagem, o que nos leva a interpretar certa confiança da entrevistada em relação à BNCC.

⁵ Textos hoje encontrados nas mídias: visuais (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas) e outros (ROJO; MORO, 2012, p. 76).

⁶ Os diferentes tipos de textos organizados por diferentes modalidades e linguagens, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora, etc. (ROJO; MORO, 2012, p. 147).

Já a professora “B” demonstra ter um conceito formado sobre as multiculturas, o qual busca levar em consideração todos os saberes trazidos ou construídos ao longo do tempo, não silenciando as culturas minoritárias que para Roxo e Moura (2012, p. 12)

Devido às TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracteriza pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade.

Nesse sentido, ao assumir o status de LI, há de se levar em consideração aspectos advindo com a globalização dentre eles a variedades de culturas. Isso impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais as reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2017).

A pós uma breve introdução sobre o tema, foi perguntado se as professoras já conheciam o conceito de língua franca e se achava importante levar a nova perspectiva de ensinar em consideração.

“Sim, mas não tenho um conceito formado por ser uma perspectiva nova de ensino advinda com a BNCC.” (professora A)

Analisando a fala da professora “A”, percebe-se que a mesma ainda não formou seu entendimento em relação LF, tem incerteza por não conhecer a BNCC. Isso pode demonstrar a necessidade de buscar formação continuada na área em estudo.

“É uma língua que pode ser utilizada por todas as pessoas e não somente a um grupo. Concordo, porque a partir do momento que se passa de LE para LF não é mais o inglês do americano ou do britânico.” (professora B)

Diferente da professora “A” a entrevistada “B” demonstra conhecer o que é uma língua franca, assim como a relevância de mudança de status de LE para LF o que é previsto pelo documento normativo BNCC. A Língua Inglesa alcançou proporção global o que permite ter um papel de importância na comunicação entre nações, nesse sentido deixa de pertencer apenas a países que a têm

como língua materna, mas a todos que se apropriem e a faça uso para qualquer finalidade (CRYSTAL, 2003).

Com o intuito de conhecer a posição do professor em relação às políticas de formação inicial e formação continuada dos professores, perguntei se as entrevistadas achavam necessário o professor receber formação e orientação para os novos entendimentos de ensino de inglês e de quem é a responsabilidade de oferecer tais formações. Obtive como resposta:

“Sim. Acredito que o poder público, em especial o estado”
(professora A)

A professora “A” deixa a entender que é somente do poder público tal responsabilidade e específica de quem é, no caso, do município, o qual a servidora faz parte do quadro funcional, que segundo a LDB:

Art. 62. Que trata da formação de docentes para atuar na educação básica. 1§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (p. 45)

A LDB assegura que cabe ao poder público tal responsabilidade, mas entendo que o professor também deve buscar aprimorar suas práticas por meio de leituras complementares que os levem a reflexões em relação sobre práticas de sala de aula.

“Com certeza. Secretaria de educação e os professores”
(professora B)

Já a docente “B” entende que a responsabilidade é tanto do poder público como do próprio professor, o que demonstra compreensão de parte das responsabilidades de formação continuada, a qual deve também perpassar pelo esforço do próprio professor, não atribuindo a responsabilidade somente ao Estado.

Que segundo as ideias de Imbernón (2009) a formação a que deva passar o docente precisa ser de viés transdisciplinar que leve a auto reflexão o que permitirá surgir no docente em formação ins-

trumentos ideológicos e intelectuais que ajudarão na compreensão e interpretação a qual vive e que está envolvido, que Garcia (1999) citada por Bezerra (2015, p. 59): “A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.” Nesse sentido o processo de formação deve propiciar ao sujeito em construção um crescimento intrínseco que leve a elaboração de respostas para suas incertezas.

Considerações finais

A maneira de ensinar e aprender sempre acompanhou as mudanças ocorridas no meio em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a BNCC é um documento atual e balizador para as práticas docentes em vigor e regente para todos os profissionais da educação no país.

Isto requer muita reflexão por parte de todos, pois apesar de termos um documento que é lei e indicar o caminho que a educação deve seguir, não leva em consideração as condições e obstáculos daqueles que devem trilhar (professor e aluno), com uma visão homogênea dos agentes inseridos no processo. Apesar de mencionar seis vezes a palavra equidade em todo o documento BNCC, o mesmo não deixa claro como promoverá tal situação, entende-se que cabe apenas a escola promovê-la, não levando em consideração alguns fatores sociais e principalmente econômicos que interferem no processo de ensino e que estão além da competência da escola.

No mais a BNCC sugere um processo de ensino e aprendizagem baseados em métodos qualitativos, mas que colide com as avaliações praticadas nas escolas, e a alguns exames e testes avaliativos criados pelos governos federal e estadual para mensurar o ensino que são estruturados em métodos puramente quantitativos.

Tendo em vista os aspectos objetivados que eram conhecer a posição e a compreensão do professor de LI frente às mudanças propostas pela BNCC para o ensino da língua. Nesse sentido, considero três aspectos que devem ser levados em consideração no processo de ensino: que foram o ensino do inglês em uma perspec-

tiva de LF, o qual entende a LI não pertencente a nenhuma nação, assim não havendo preocupação com uma única pronúncia e outros aspectos que faziam do ensino mais centrado na estrutura da língua; O multiculturalismo que leva em consideração as variações que a língua pode sofrer por meio das diversas culturas e, por fim, o multiletramento que se faz presente por meio das produções de diferentes tipos de texto, muitos advindo pelos meios tecnológicos digitais de informação e comunicação.

Levando em consideração todos os aspectos mencionados conseguiremos formar sujeitos que consigam, na relação com suas experiências e realidades sociais, ter a capacidade de resolver conflitos e serem criativos para se reinventarem diante das constantes mudanças.

A pesquisa mostrou que ainda há muitas incertezas dos professores quanto às mudanças trazidas pela BNCC, o que demonstra que ainda há necessidade de debates e estudos no sentido de compreender como ficou proposto o ensino de LI para alunos do ensino do fundamental II.

Logo, não poderia deixar de fazer uma reflexão sobre a formação do professor, em especial a continuada, formação essa que devemos sempre estar em busca de conhecimento para acompanharmos as transformações que acontecem a todo momento. Mas, mais que buscar novas leituras e experiências externas na arte de lecionar, precisamos refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas. Entendemos como Imbernón (2009) que afirma que a prática educativa muda apenas quando o professor quer mudá-la, ou seja, a mudança vem de dentro de cada docente, pois cada sujeito possui uma particularidade, o que precisa ser visto como algo singular.

Enquanto professor, entendo ser necessário que haja investimentos e políticas públicas que possibilite as redes de ensino se adequarem, bem como os materiais didáticos sejam (re)organizados. Além disso, os profissionais da educação necessitam de cursos de formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas e para que tenham um novo olhar nas escolhas de suas abordagens e metodologias, e ainda, na (re)organização dos conteúdos.

Referências

- BEZERRA, Giselle Cristiane Pinto Moreira. *Formação continuada docente na escola para o uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo sobre a Escola Amazônica – Ananindeua/PA*. 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.p.243-247.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2.ed. São Paulo: Cambridge University Press, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes Interculturais na Sala de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MAGNO E SILVA, W.; DANTAS, L.; MATOS, M. C. V. S.; MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 53-72, jan./jun. 2013.
- MAGALHÃES, Célia Eliza. Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua franca: reflexões por uma prática significativa. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

Inovações e saberes Experienciais dos Jovens Egressos do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em uma escola pública de Cametá

Elizabeth Sabrini de Cristo Bastos¹
Egídio Martins

Resumo: Pesquisar a Inovação da educação e saberes experienciais dos jovens egressos, a partir de um Programa de ensino médio requer análise crítica da sociedade vigente, ao mesmo tempo discutir proposta alternativa para dar conta de sobreviver num contexto desfavorável á classe trabalhadora. É com esse propósito que este trabalho se propõe, numa articulação inter-relacionada entre Inovação da educação e saber experiencial no âmbito da formação dos jovens estudantes da educação básica. A presente análise requer proporcionar esforço no sentido de compreender dialeticamente a dinâmica da sociedade, principalmente no contexto da escola básica a partir do PROEMI de modo que nesses espaços estão inseridos a maioria dos jovens da classe trabalhadora, . São jovens estudantes que buscam construir saberes experienciais como instrumento alternativos de sobrevivência diante de uma estrutura societal que tem se apresentado desfavorável a esses jovens.

Palavras-chave: Saberes experiências;Inovação;PROEMI;Juventude

¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: sabrinibastos44@gmail.com

Introdução

Este artigo é uma continuidade de um projeto de pesquisa intitulado: Trabalho e Educação: Práxis Educativa e saberes dos jovens estudantes a partir do Programa Ensino Médio Inovador que foi desenvolvido numa escola Pública em Cametá- PA no ano de 2019 pelo PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.) Ao pesquisamos sobre o tema inovações e saberes dos jovens egressos a partir do Programa Ensino Médio Inovador compreendemos que esse programa foi criado com o intuito de suscitar mudanças no Ensino Médio incentivando alterações no currículo com vistas a garantir maior qualidade nessa etapa do ensino. Segundo a legislação que o instituiu ele surge como uma estratégia para inovação das escolas com vistas a formação humana, de cidadãos mais apto e capazes de inserirem-se no mercado de trabalho.

O ProEmi surge de acordo com a Portaria 971 de 09/10/2009 do ministério da Educação (MEC) que se constitui como um programa do governo Federal que visa apoiar as secretarias estaduais de Educação no desenvolvimento de ações de melhorias da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística valorizando a leitura, a cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Conforme o documento orientador do programa para atender as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio a proposta é desenvolver um projeto de redesenho escolar o qual deve indicar as ações a serem desenvolvidas, as áreas de conhecimento envolvidas e aplicação dos recursos . Assim cada escola deve elaborar seu projeto de redesenho escolar (PRC) e a escolha das escolas que participarão do Programa fica na responsabilidade das secretarias de estado e estas terão como base os critérios definidos pelos documentos orientadores.

É importante citar que essa pesquisa surge da necessidade de se questionar a proposta pedagógica do programa para compreender de fato se essa proposta atende as necessidades do educando. “Em decorrência podemos compreender em toda inovação

educacional, explícita ou implicitamente, questiona a finalidade da educação.” (TEIXERA, s/d, p. 3), ou seja, ao analisar a educação é necessário compreender as diversas abordagens que essa expressão possui para evitar erros na sua empregabilidade.

A partir dessa ideia buscamos compreender se a concepção de inovação e saberes experienciais se materializa no currículo do Programa Ensino Médio Inovador no município de Cametá? Serão questões como essas que pretendemos desvendar levando em consideração que o programa apresenta uma proposta de currículo dinâmico e flexível capaz de articular com a realidade dos educandos. E ao descobirmos como esta proposta se materializa no contexto das relações cotidianas dos jovens, conseguiremos fazer uma análise mais crítica desta política pública educacional voltada para o Ensino Médio.

Quando falamos em pesquisar a inovação da educação e os saberes experienciais dos jovens estudantes a partir do ProEmi é necessário um olhar crítico da sociedade vigente e ao mesmo tempo discutir propostas para tentar sobreviver em um contexto completamente desfavorável a classe trabalhadora.

É com esse propósito que o presente texto se propõe numa ligação entre a práxis Educativa e o saber experiencial no âmbito da formação dos jovens egressos da educação básica. “[...] de fato é da práxis porque está diretamente envolvida com a realidade histórica, com “o movimento real que supera o estado atual das coisas ” e com a transformação de seus próprios agentes em sujeitos políticos ativos autônomos e associados.” (SEMERARO, 2006, p. 11) ou seja, percebemos a inseparável relação entre Inovação da educação e o saber experiencial.

Uma relação que se manifesta na luta cotidiana dos jovens estudantes, é no dia a dia que se manifesta a luta de trabalhadores e trabalhadoras que buscam a transformação, ressignificando espaços de vivências sem permitir ações neutras, centrados numa concepção, transformando num ambiente dinâmico, contextualizado, problematizado capaz de propor novas concepções materiais.

“Se a vida de todo o dia se tornou o refúgio dos cétricos, tornou-se igualmente o ponto de referência das novas esperan-

ças da sociedade. O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais (MARTINS, 1998, p. 2).

É na luta de todos os dias que estão implicados um conjunto de experiências, inovação educativa e saberes de homens e mulheres articulados em coletivos de trabalho em busca de melhores condições de existência. E a escola pública é um desses ambientes de luta da classe trabalhadora “ a história nos mostra que a luta pela instrução, a educação o saber e a cultura fazem parte de uma luta maior entre as classes fundamentais, não apenas nos países ditos desenvolvidos mais também na nossa história” (ARROIO, 1995, p. 76).

Entre outras palavras os saberes que foram construídos ao longo das relações de produção de formação são histórias de vivências, de lutas de tradições culturais, religiosas, costumes e outros. É nesse contexto que se materializa a relação entre inovação da educação e saberes de homens e mulheres que não somente analisa o cotidiano criticamente mais também se articula para construir instrumentos de melhoria de condição de existência por exemplo: a inserção de jovens na escola básica.

Assim inovação da educação e saberes experienciais estão ligados nas experiências dos jovens trabalhadores, porque essa permite a construção de novos sujeitos nas relações sociais. Com esse propósito objetivamos, analisar a concepção de inovação e saberes experienciais nos documentos oficiais do programa Ensino Médio Inovador, ao mesmo tempo compreendendo as articulações socioeconômicas e políticas no contexto do Programa Ensino Médio Inovador, a partir de uma escola pública no município de Cametá. Além disso, analisaremos ainda se há materialização da educação inovadora e saberes experienciais na formação dos jovens estudantes a partir do programa Ensino Médio Inovador numa escola Pública do Município de Cametá

Nesse contexto a proposta desta pesquisa é responder este questionamento: o programa Ensino Médio Inovador desenvolvido

numa escola Pública do município de Cametá, tem proporcionado atividades Pedagógicas que se identifica com inovação educativa e saberes experienciais dos jovens estudantes na última etapa da educação básica que integrem esses jovens no conjunto das relações socioeconômicas, políticas e formativas da sociedade?

O presente texto está dividido em Introdução, a trajetória percorrida do estudo em que vamos acompanhar os passos dessa pesquisa, posteriormente materiais e métodos considerações finais e nossos referenciais.

A trajetória percorrida do estudo

A presente pesquisa foi desenvolvida com base no materialismo Histórico dialético, com apoio da abordagem qualitativa. No contexto da abordagem qualitativa, consideramos esta pesquisa como estudo de caso por compreender que o objeto de estudo se articula com as dimensões socioeconômicas, política e formativas numa relação indefinida (YIN, 2001) sobre esse tipo de pesquisa André (1995, p. 52) afirma que “[...] é a possibilidade de oferecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. Além disso, o estudo de caso é mais apropriado porque requer análise do objeto a partir de um contexto, ou seja “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real ,especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Como instrumento de coleta de dados utilizaremos entrevistas semiestruturadas, por ser uma técnica que possibilita a construção de dados numa relação mais natural possível, pois ela se desenvolve a partir do diálogo, facilitando a interação com os sujeitos entrevistados conforme André e Ludke (1986, p. 33): “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Como já foi dito utilizaremos Marx (1996) concordando quando ele nos diz que a história tem suas bases fincadas no mundo material, pois são os homens produtores das condições concretas das suas vidas e que mergulhando na essência dos fenômenos além

das aparências, nas suas contradições e suas múltiplas determinações e que poderemos fazer o exercício da Práxis “ uma unidade de teoria e prática na busca de transformação de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade Histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Assim, utilizaremos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, permitindo assim uma relação intrínseca entre o fenômeno dos objetos que serão pesquisados, valorizando a contradição dinâmica do ato observado e a atividade criadora do objeto que observa, permite também que imprima seus próprios significados e fenômenos que encontra, que é o resultado de uma análise contextualizada e sustentada na realidade concreta distanciando das falsas impressões.

E ao nos envolvermos com objetos da natureza humana e social contribuimos para a construção de ideias capazes de intervir na organização da sociedade, pois o:

[...] Método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam. Esse tipo de método que tem fundamento teórico além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupo particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categoria durante a investigação. (MINAYO, 2010, p. 57).

Desse modo a presente pesquisa será desenvolvida numa escola pública de Cametá com base no seguinte questionamento: o programa do Ensino Médio Inovador desenvolvido numa escola Pública do município de Cametá, tem proporcionado atividades pedagógicas que se identifica com inovação educativas e saberes experiencias dos jovens estudantes na última etapa da educação básica que integram esses jovens no conjunto das relações socioeconômicas, políticas e formativos da sociedade ?

O presente texto está dividido em Introdução, a trajetória percorrida do estudo, resultados e discussões e considerações finais.

Resultado e discussões

O ProEmi prevê que todas as atividades propostas se apoiem na participação coletiva de todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar, levando sempre em consideração as demandas dos alunos, pois sabemos a importância da aprendizagem significativa e do desenvolvimento da autonomia intelectual do educando através do diálogo e não menos importante ter noção dos interesses deste aluno. Assim na perspectiva do Programa a comunidade escolar tem papel determinante na construção deste novo currículo para o Ensino Médio.

Diante dessa necessidade de construir-se uma escola que corresponda a uma educação de qualidade com recursos, conteúdos e métodos inúmeros foram os programas desenvolvidos e entre tantos está o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) que se situa como uma possibilidade de: “redesenho curricular do ensino médio e de melhorias na qualidade de sua oferta (BRASIL, 2014, p. 4).

Entretanto ao falarmos sobre políticas educacionais percebemos que o ensino médio é uma etapa da educação que tem recebido cada vez menos atenção do governo brasileiro e percebe-se que ainda persistem problemas como acesso, permanência, e qualidade na educação que é oferecida, então nos questionamos porque as propostas não estão se materializando no contexto dos jovens estudantes do ensino Médio?

A autora Krawczyk (2011) em umas de suas discussões traz reflexões sobre apontando e problematizando a expansão, universalização, democratização e a evasão, a crise de legitimidade da escola, a identidade do Ensino Médio (ou melhor, a ausência dela), os embates em torno do currículo, os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, as novas demandas de formação dos docentes, a relação dos jovens com as tecnologias, as condições de infraestrutura, as condições de gestão escolar, as especificidades e demandas do Ensino Médio noturno, os investimentos públicos como principais desafios desta etapa de escolaridade. Em suas considerações, a autora assevera que:

“As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

E uma das ações do Mec em relação a modificar esse quadro do ensino médio e visando o enfrentamento desses desafios foi o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio que foi lançado em dia 25 de novembro de 2013, e um dos eixos centrais do pacto é a valorização dos professores das redes públicas estaduais.

Sabemos que o governo é responsável pela oferta gratuita, mas sem a participação e mobilização da sociedade civil, o avanço será mais lento, resultando nessa situação prejudicial em que a parcela mais jovem da população que precisa deste grau de ensino para ter as mínimas condições de acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior. Portanto, não basta apenas boa intenção no estabelecimento das finalidades no texto legal.

É preciso empenho no sentido de concretizar essa proposta, por meio de investimentos na educação, de modo a garantir um ensino de qualidade, ambiente escolar adequado aos anseios da clientela, professores capacitados, dentre outras medidas.

Em continuidade este programa busca disponibilizar apoio técnico e financeiro visando o desenvolvimento de metodologias nas escolas de ensino médio por meio da proposta de redesenho curricular o que busca ampliar a permanência dos alunos e a diversidade das práticas pedagógicas, priorizando sempre a integração nas diversas áreas do conhecimento dialogando com a BNCC.

Ao conferirmos uma das especificidades do Proemi este orienta para uma nova organização do Ensino Médio sobre qual: Podem se assentar possibilidades diversas de formação específica por exemplo no trabalho como formação profissional, na ciência como iniciação científica e na cultura como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2009, p. 8)

E compreendemos que a integração curricular assume caráter de centralidade para o redesenho curricular das escolas que é defendida no documento orientador como alternativa para a construção de uma educação integral rompendo com a formação baseada na fragmentação e hierarquização dos saberes que ao longo da nossa história tem marcado o currículo do Ensino Médio. Neste sentido a integração curricular proposta pelo programa parte da ideia de que:

A ideia básica subjacente a expressão tem o sentido de inteiro de completude de compreensão das partes no seu todo ou na unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307).

Assim segundo o documento orientador do programa a integração curricular age como um mecanismo de não aceitação de homem fragmentado levando em conta que a formação do homem cidadão lhe dá condições de exercer seus direitos e construir sua história no contexto das relações sociais.

Entretanto segundo a autora Hoffmann(1992) o que ainda se predomina no contexto escolar muitas vezes é uma educação autoritária que desconhece o conhecimento produzido pelo aluno num dado momento de sua experiência de vida, limitado apenas a sala de aula muitas vezes num jogo de perguntas e repostas, sem um elo de continuação que permita que o aluno associe o conteúdo o seu contexto de vida, e o professor muitas vezes se limita a corrigir tarefas e dar notas e isso resulta em um processo desconectado na construção de conhecimento.

Destaca-se também que, a integração curricular que é proposta pelos documentos do projeto sobre o inovar está ligado a implementação de concepções e práticas diferenciadas de ensino nos quais se pode atribuir uma maior qualidade na aprendizagem dos alunos buscando como resultado um percurso formativo que corresponda a uma formação que seja dinâmica, flexível e autônoma dos estudantes. Entretanto as ações inovadoras do ProEmi, que são centradas na reconfiguração curricular continuam enfren-

tando problemas históricos do Ensino Médio, como por exemplo a distorção idade/série, a evasão escolar e os baixos índices nas avaliações nacionais.

Sobre esses dados, destaca-se que o Ensino Médio brasileiro apresenta taxa de distorção idade/série de 28,2% (INEP, 2017). No que se refere às taxas de evasão dos alunos dessa etapa da Educação Básica, entre 2014 e 2015, essas taxas corresponderam à 12,9% dos alunos matriculados na 1ª série; 12,7% dos alunos matriculados na 2ª série; e 7,7% dos alunos matriculados na 3ª série (INEP, 2017). Quanto aos índices alcançados nas avaliações em 2017 somente 1,6 % dos estudantes do ensino médio que participaram do Sistema de avaliação básica (SAEB) foi classificada nos níveis que indicam “aprendizagem adequada” em língua portuguesa. Em matemática esse índice foi de aproximadamente de 4,5%.

Infere-se que o enfrentamento desses desafios extrapola as mudanças restritas ao âmbito dos currículos pois o que se observa é que essa mudança só tem significado de inovação em contextos muito específicos. Entretanto no contexto brasileiro as mudanças feitas no currículo do Ensino Médio propostas pelo ProEmi tendem a reduzir a concepção de inovação as mudanças na oferta de disciplina o que não provoca mudanças necessárias e urgentes para última etapa da educação básica.

Na realidade, são essenciais as mudanças estruturais na economia política vigente. Essas mudanças possibilitariam a efetivação plena de uma Educação Pública, gratuita e socialmente referenciada. Sob essa perspectiva, a concepção de inovação vai além da reconfiguração curricular; provoca as mudanças necessárias para as condições objetivas de ensino e aprendizagem; transforma as condições de trabalho e de estudo

Observamos que o programa segundo os seus documentos orientadores propõe que a escola repense sua cultura educativa, com inovações na maneira de fazer o ensino Médio partindo de um currículo que leve o aluno como protagonista do processo de formação, que organiza os novos tempos e espaços de aprendizagem e assim venha a possibilitar a integração curricular baseada no diálogo entre as diversas disciplinas e áreas do conhecimento.

Entretanto quando vamos para a prática o que se vê muitas vezes ainda presente nas salas de aula é o aluno visto apenas como receptor do conhecimento sem valorizar o seu contexto histórico, seus conhecimentos experienciais baseados na sua realidade de vida, sem o diálogo entre esses saberes e as disciplinas que são repassadas e ainda se vê presente a conhecida educação bancária que Paulo Freire (1996) discute em que professor é único detentor do conhecimento, depositando no aluno e esperando o mesmo conteúdo que ensinou.

Sobre a relação curricular inovadora de integração se percebe que o programa do Ensino apesar dos anos de sua implementação conta ainda com a presença de desafios “antigos” como por exemplo : a ausência de formação de professores pois nos ambientes escolares os educadores muitas vezes despreparados e presos a uma estrutura escolar engessada, estão preocupados com o currículo, pois são pressionados a cumpri-lo. Para tanto, fornecem informações, segundo uma abordagem instrucionista, pautada prioritariamente no ato de transmitir, na direção do que Paulo Freire indica como Educação Bancária (FREIRE, 1970).

A desvalorização do docente segundo suas condições de trabalho é outro desafio que ainda permanece no meio escolar, inúmeras vezes professores se veem forçados a acumular duas ou três jornadas de trabalho, com o intuito de melhorar sua remuneração, o que acarreta em problemas físicos, psicológicos, além da diminuição na qualidade dos serviços prestados à comunidade (LIRA, 2013, p. 45).

Ou seja a “desvalorização do trabalho do professor que se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente” (TOSTES *et al.*, 2018, p. 89). Outro desafio é a estrutura das escolas que muitas vezes é limitada a espaços pequenos para aprendizagem com salas superlotadas sem estruturas adequadas segundo Joaquim José Soares Neto, com base no Censo Escolar de 2011, apenas 0,6% das escolas de educação básica são consideradas adequadas, ou seja, que proporcionavam aos estu-

dantes infraestrutura capaz de atingir os propósitos de uma educação de qualidade.

Mais então quando utilizamos o termo inovação para escola de ensino médio qual o sentido a inovação vai contribuir para a integração curricular, acredita-se que neste percurso encontraremos elementos importantes para a análise e compreensão do objeto deste estudo. Na educação o conceito “inovação” é um termo que se reconfigura com os as determinações de cada tempo histórico Saviani em uma de suas análises sobre este tema nos apresenta quatro níveis de inovação na esfera educativa que são a humanística tradicional, humanista moderna, analítica e dialética defendendo esta última de que forma que “inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se assim de uma concepção revolucionaria de educação” (SAVIANI, 1980,p. 21).

[...] as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar via de regra no segundo e terceiros níveis, o primeiro nível enquanto limite inferior, não constitui ainda inovação propriamente dita e o quarto nível enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação. Com efeito as experiências aí enquadradas, mais do que inovar o ensino intentam colocar a educação a serviço da revolução social. (SAVIANI, 1980, p. 21)

Dessa forma, Saviani (1980) nos traz diversas contribuições para analisarmos este conceito de inovação, pois para ele os níveis de inovação são fios condutores para analisarmos mais de perto as políticas de inovações que são implementadas nas escolas deixando que professores e gestores não se deixem-se seduzir por propostas ditas inovadoras sem antes pesquisarem que bases ideológicas estão sendo utilizadas e para quem estão servindo.

Quando buscamos a ligação entre Inovação da educação e saberes experienciais dos jovens a partir do Proemi percebemos que precisamos de um olhar crítico para a sociedade vigente e ao mesmo tempo precisamos discutir propostas de alternativas para sobreviver num contexto desfavorável a classe trabalhadora. Desta forma essa pesquisa se propõe como já foi dito através de uma relação entre práxis educativa e saber experiencial no âmbito da formação de jovens egressos da educação básica.

[...] de fato, é da práxis porque está diretamente envolvido com a realidade histórica, com “o movimento real que supera o estado atual das coisas” e com a transformação de seus próprios agentes em sujeitos políticos ativos, autônomos e associados (SEMERARO, 2006, p. 11)

Assim compreende-se a indissociável relação entre Inovação da Educação e saber experiencial. Uma relação que se materializa na luta de cotidianos dos jovens estuantes. É no cotidiano que se materializa a luta de trabalhadores e trabalhadoras pela transformação, são eles que ressignificam estes espaços de vivência que não permitem ações neutras, centrados numa única concepção, mais transformam num ambiente dinâmico, contextualizado, capaz de propor novas concepções matéricas.

A escola pública é um desses ambientes de luta, onde se manifesta histórias de vivências, de lutas de tradições culturais e costumes que filhos e filhas de trabalhadores deveriam compartilhar no ambiente educacional entretanto o que acontece muitas vezes é um conhecimento disciplinar-hierarquizado-descontextualizado e destituído de significação para muitos estudantes. É nesse contexto que se materializa as relações da inovação na educação e saberes de homens e mulheres que não somente analisa o cotidiano criticamente mais se articulam para construir instrumentos de melhoria de condição de existência como por exemplo: a inserção de jovens na escola básica.

Esse exercício é uma forma que os educadores poderão fazer sobre quais as finalidades das metodologias inovadoras que serão propostas buscando compreender qual concepção de educação e de sociedade a inovação proposta pelo programa se fundamenta para tomada de decisão frente ao que está sendo instituído. Veiga (2003) considera que a palavra “inovação” vem associada a mudança, a reforma, novidade ao que é dito “novo” a partir do momento em que este entra em contato com o meio já existente.

É importante tomarmos cuidado que muitas vezes os termos inovação e mudança são tidos como sinônimos numa associação de significados, principalmente quando não se encoraja uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas

assim é importantíssimo questionar-se que tipo de mudança está acontecendo e a quem representa.

Veiga (2003) nos aponta duas perspectivas de inovação no trato das questões educacionais: inovação técnica regulatório e inovação emancipatório. Sobre a primeira destaca:

Suas bases epistemológicas assentada no caráter regulador e normativo da ciência conservadora (VEIGA, 2003, p. 269) para ela a realização de inovação técnica ou regulatória pode levar ao processo de reformulação do projeto das escolas no sentido de deixá-los restritos ou limitados, favorecendo, no máximo, mudanças pontuais nas práticas pedagógicas. A inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado (VEIGA, 2003, p. 270)

Para a autora este tipo de inovação reflete a negação de realidade, pois pode acontecer de forma excludente por desconsiderar os sujeitos pois segundo essa concepção de inovação o que se predomina são diretrizes, formulários, fichas, parâmetros e critérios. Em contraponto percebe-se que a autora defende a inovação como processo emancipatório por entender que a formação tem caráter histórico e social além de perceber que a diversidade e a interação com saberes locais são fundamentais para considerarmos um processo de inovação de caráter socialmente relevante, já que se revela a preocupação com os múltiplos participantes fazendo estes a superar a fragmentação promovendo a edificação/emancipação dos sujeitos.

Assim, quando falamos em integração curricular como proposta inovadora do ProEmi, precisamos compreender alguns conceitos básicos sobre currículo observarmos como este tem se manifestado no âmbito das políticas curriculares para tentarmos compreender como se manifesta a integração curricular como princípio inovador. Segundo Moreira e Candau (2007) a palavra currículo associa-se a diversas modos que a educação é concebida na história, suas influências teóricas que se fizeram hegemônica em determinado momento. E de acordo com a *Base Nacional o*

currículo é uma ferramenta que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição. Isso significa que a Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de *competências e habilidades* essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas.

São diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais que contribuem para que o currículo venha a ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Portanto, diante das várias definições o currículo também “é considerado um artefato social e cultural. [...] este não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7-8). Julgamos importante ressaltar que, qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas de sua importância no contexto escolar. Entendido como “o coração da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19) recai sobre ele as influências dos grupos hegemônicos que controlam o Estado para que na escola, sua concepção e organização metodológica traduzam os interesses desses mesmos grupos, em outras palavras aos “interesses abusivos da ordem social do capital” (MOREIRA, 2008, p. 33).

Tendo o ensino médio lugar de destaque, dentre os diferentes níveis de ensino, quando se considera o conjunto de transformações pelas quais vem passando o sistema educacional no país, pode-se dizer que seu currículo, constitui-se como ponto crucial de interesses, principalmente a partir das inúmeras reformas do Estado brasileiro, que impôs inúmeras mudanças na forma de se conceber a educação.

Nesse contexto, o conceito de integração curricular contribui para um tipo de inserção social onde os estudantes são induzidos a exercer atividades que representam os interesses do capital, aceitando o modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado.

O currículo numa perspectiva integrada, conforme destaca Ramos (2005) além de resultar na unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências.

Ao analisar os documentos que propõem as reformas e reestruturação do Ensino Médio, é claro perceber a tomada do currículo como foco das mudanças. O currículo do Ensino Médio, nesse sentido, torna-se uma zona de conflito entre diferentes projetos de escola, sociedade e educação. Segundo Krawczyk (2009, p. 22), as mudanças no currículo do Ensino Médio se constituem como um desafio a ser superado, visto que a proposta de contextualização e interdisciplinaridade encontra forte resistência no cenário escolar, ratificando que “o currículo do ensino médio passa a ser como um espaço de disputa sem fim, fragmentado pelos interesses de organizações profissionais e sociais”.

Nesse sentido, tomar o currículo como território de disputa é atentar para o fato de que o currículo está para além da percepção de seleção e construção dos conhecimentos que contribuirão para a base da disciplina, de um mecanismo de conservação, transformação e renovação de conhecimentos acumulados historicamente, para se constituir no local onde as resistências se fazem notar, “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, sendo o território mais cercado, normatizado, politizado, ressignificado, arena de construção política, cultural e social e

que deve, sobretudo, interligar-se aos saberes e práticas cotidianas, criador de identidades e local de poder.

Há, portanto, uma compreensão de que a questão da integração curricular oferece novas possibilidades para o ensino na escola média brasileira. Ao promover uma integração entre os saberes, disciplinas e áreas do conhecimento, ultrapassa a lógica das práticas desinteressadas, agrega à diversidade e à pluralidade cultural que marcam a sociedade contemporânea, ofertando ao estudante uma visão mais ampla das diversas manifestações do conhecimento, instrumentalizando-o a conhecer, relacionar e fazer análises frente ao que está posto.

Quando analisamos as inovações curriculares propostas pelo Programa Ensino Médio Inovador, verificamos que sofre as influências desse conceito crítico de integração curricular, em que a aprendizagem está estreitamente relacionada com as condições específicas dos educandos e se dá mediante a integração das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, cuja finalidade é a uma formação mais completa.

Considerações finais

E em resposta ao problema de pesquisa, sobre qual a natureza e finalidades do Programa Ensino Médio Inovador apresentado em seus documentos orientadores, especialmente em relação à inovação e à integração curricular, chegamos à conclusão de que o ProEMI é um Programa que busca pontencialmente ser capaz de consolidar mudanças na organização curricular das escolas de ensino médio, a partir de uma perspectiva crítica de currículo que tem como base o eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Entretanto como já foi dito inúmeros desafios ainda persistem desde a sua implantação como ausência de formação de professores, a evasão de alunos, salas com estruturas inadequadas, desvalorização dos educadores, entre outros desafios que fazem parte da realidade escolar.

Krawczyk (2011) em umas de suas discussões traz reflexões sobre apontando e problematizando a expansão, universalização, democratização e a evasão, a crise de legitimidade da escola, a identidade do Ensino Médio (ou melhor, a ausência dela), os em-

bates em torno do currículo, os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, as novas demandas de formação dos docentes, a relação dos jovens com as tecnologias, as condições de infraestrutura, as condições de gestão escolar, as especificidades e demandas do Ensino Médio noturno, os investimentos públicos como principais desafios desta etapa de escolaridade. Em suas considerações, a autora assegura que “As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

E uma das ações do Mec em relação a modificar esse quadro do ensino médio e visando o enfrentamento desses desafios foi o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio que foi lançado em dia 25 de novembro de 2013, sabendo da importância do papel do professor na educação é que um dos eixos centrais do pacto é a valorização dos professores das redes públicas estaduais.

Não só naquela época como até hoje o professor continua sendo a figura essencial na educação por isso é necessário a valorização deste docente.

De acordo com o Programa essas mudanças podem ser consolidadas a partir da elaboração do Projeto de Redesenho Curricular das escolas, que toma a Integração Curricular como princípio inovador, capaz de romper com a histórica estrutura fragmentada do currículo do ensino médio, oportunizando a integração entre áreas do conhecimento, disciplinas e componentes curriculares, a partir de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e totalizantes dos saberes que explicam a realidade, acenando para uma perspectiva de educação integral.

Todavia, para isso acontecer primeiramente é necessária uma educação de qualidade e integral para todos os alunos da educação média brasileira e não para algumas escolas selecionadas; precisa-se de prédios escolares em plenas condições para atender o alunado, com espaços de aprendizagem e recursos tecnológicos para o desenvolvimento da cultura e da pesquisa; imprescindível que se efetive a valorização da carreira e da for-

mação dos profissionais da educação. Esses são aspectos que emergem de uma mudança estrutural da educação e que o Programa por si só não consegue resolver.

Enfim, ao decidimos avaliarmos o Programa Ensino Médio Inovador como objeto de estudo e analisar sua natureza seu contexto e suas finalidades à luz do conceito de inovação e integração curricular, constituiu-se em um processo investigativo muito importante no contexto educacional em que vivemos, quando trazemos para o campo das políticas públicas voltadas para o ensino médio, o debate sobre as proposições de um Programa que sugere às escolas médias brasileiras, o redesenho de seus currículos, a partir da introdução de práticas pedagógicas inovadoras.

Desse modo desafios que fazem parte da realidade escolar como: a ausência de um espaço físico adequado. Muitas vezes, por trás do programa existe um compromisso de educação integral que não é executado, seja pela ausência de espaço físico adequado, seja pela falta de profissionais qualificados por área/macrocampo, além da exiguidade de apoio técnico e financeiro, o que se constitui como um abismo que separa o proposto e o realizável. Observemos: “A promessa de educação integral que não é cumprida, que está longe de ser concretizada, falta estrutura física, profissionais de excelência em cada área/macrocampo, falta de apoio técnico financeiro deixam a desejar” são desafios que permanecem na execução do Programa.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; LUDKE, Menga *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARRROIO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo [et al.]. *Trabalho e conhecimento: dilema do trabalhador*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. MEC. Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. *Diário Oficial da República Federativa da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial da República Federativa da União*, Brasília, DF, 10 de outubro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do Capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, W. E. (org.). *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 41.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

LEFEBVRE, Henri. *Logica formal e logica dialética*. 5.ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIRA, Ildo Salvino de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 63-72, jul./dez, 2013.

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia Política*. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Global, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais*. São Paulo, 2001.

SAVIANI, D. *A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação*.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir infraestrutura escolar. *Estudos em avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-79, 2013a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. *Inovar é preciso: concepções de inovação em educação*. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2519>. Acesso em: 23 dez. 2020.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória*. Campinas, SP, dez. 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Universidades federais (REUNI) no estado do Pará: o papel da EAD para expansão da Educação Superior

Fábio Siqueira Caldas¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de gestores do município de Tucuruí, acerca da democratização do ensino superior, por meio da modalidade EaD, no contexto do programa REUNI. Para isso, estudos de autores como Vieira et al. (2018), Sousa (2016), Arruda et al. (2016), Corradi (2015), Costa Filho (2016) e Wunsch (2014) subsidiaram a fundamentação, análise e compreensão do tema estudado. A metodologia adotada baseou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa de campo, na qual utilizamos como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada, tendo como método de análise a fenomenologia por meio de sua técnica de análise de conteúdo do discurso. A pesquisa mostrou que a modalidade de Ensino a Distância foi um meio de democratizar o acesso ao ensino superior dentro do programa REUNI; evidenciou que apenas a UFPA aderiu ao programa REUNI; demonstrou que não houve a diversificação de modalidade de ensino por meio da EaD, com predomínio do ensino presencial, em período diurno, o qual não contempla alunos que possuem vínculos empregatícios, o que faz com que essa modalidade de ensino não cumpra o seu papel quanto à superação da desigualdade social rumo a democratização, e deixe de consolidar essa modalidade de ensino para superar as desigualdades para a democratização do acesso, o aumento de vagas, a expansão de cursos e a interiorização universitária.

Palavra-Chave: REUNI. EaD. Democratização de acesso.

¹ Universidade do Estado do Pará-Universidade Aberta do Brasil. E-mail: sapocaldas@hotmail.com

Introdução

A modalidade de Educação a Distância (EaD) se apresenta como uma trilha sobre as possibilidades de se construir oportunidade de acesso ao ensino superior público. Tal modalidade de ensino se transformou em um importante meio de acesso a formação superior.

No contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) política educacional do Governo Federal, no período em que o PT ficou na gestão do Brasil, especificamente no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2007, o qual teve como um dos objetivos contornar a problemática da ampliação, oferta de cursos e vagas e a interiorização das universidades federais por meio do ensino EaD, significou uma proposta democratizante do acesso ao ensino superior no Brasil.

Naquele contexto as concepções dos gestores das Instituições de Ensino Superior federais exerceram um papel essencial por meio de suas propostas quando aderiram ao projeto do REUNI, no passo que iniciaram o atendimento pela modalidade EaD e com a melhoria da EaD onde já existe, que desenvolveram condições para a democratização do ensino superior com a ampliação, oferta de cursos e vagas e a interiorização objetivos do REUNI.

Desse modo, a presente pesquisa pretende responder a seguinte questão de pesquisa: *Qual a concepção de gestores sobre a modalidade de ensino a distância para democratização do ensino superior por meio do programa REUNI, no município de Tucuruí?* Para responder tal questionamento, estabelecemos o seguinte objetivo geral: *analisar a concepção de gestores tucuruieenses, acerca da democratização do ensino superior por meio da modalidade EaD no contexto do programa REUNI.*

Diante da abrangência da temática em pauta, promover um debate sobre a democratização do ensino superior, por meio do ensino a distância mostra-se relevante. Desse modo, a razão em pesquisar sobre este tema motivou o presente estudo pela relevância que assume nos tempos atuais.

Após esta introdução apresentamos o percurso metodológico

utilizado em nossa investigação, em seguida discutimos com os autores que serviram de ancoragem teórica, a diante, discorreremos sobre as análises dos principais resultados colhidos na pesquisa de campo e as discussões desses dados sob o olhar dos autores do referencial teórico e encerramos com as considerações finais.

Percurso metodológico

Para a realização da presente pesquisa inicialmente desenvolvemos o levantamento do material bibliográfico, por meio eletrônico nos periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital de teses e dissertações com palavras-chave “REUNI, ensino EAD, expansão, democratização, interiorização”, dos quais selecionamos 3 dissertações de mestrado e 1 artigo científico. Esse processo foi necessário para evitar atropelos no desenvolver do trabalho, pois essa fase permitiu conhecer melhor o tema, levantar contradições e evitar repetição de trabalhos realizados (AMARAL, 2007).

De acordo com a sua natureza a pesquisa se classifica como descritiva, que segundo Gil (2008) tem por objetivo a descrição e também quando necessário estabelecer relações entre variáveis dos fatos, as características de uma comunidade, grupo ou de um fenômeno, caso ou prática.

No que se refere a abordagem, ao considerarmos o problema e o objeto da pesquisa adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que coletamos as informações para então analisá-las e por fim, compreendê-las. (SEVERINO, 2007)

Os sujeitos participantes da pesquisa foram o coordenador do campus da Universidade Federal do Estado do Pará – UFPA e o diretor do Instituto Federal do Estado do Pará - IFPA, todos da cidade de Tucuruí-PA. A escolha por tais gestores ocorreu em virtude de ambos participarem diretamente de ações que envolvem o cotidiano dos alunos nessas IES, tais como matrícula, desenho curricular, estágio, entre outros, o que permite a tais gestores uma visão mais aproximada da realidade de expansão de vagas.

Como técnica para obtenção dos dados optamos pela entrevista semiestrutura, pois segundo Nascimento (2008, p. 27) é “[...] um instrumento flexível para a coleta dos dados.”, cujas questões

não precisam seguir uma ordem planejada, além do fato de proporcionar maior interação entre o entrevistado e entrevistador, o que possibilita revelar aquilo que se quer saber mesmo oculto, com maior fidelidade.

Em nosso estudo elaboramos um questionário com 6 (seis) questões aplicadas para gestores das instituições públicas federais, de ensino superior, no município de Tucuruí (PA), com o intuito de verificar a viabilidade de adesão ao projeto REUNI, as quais destacaremos a seguir:

1. Quais foram as medidas que universidade, por intermédio do campus Tucuruí, adotou para ampliar o acesso de novas vagas, matrículas, cursos, modalidades e a contratação de docentes dentro do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)?

2. As medidas possibilitaram oportunidades para estudantes que trabalham durante o dia?

3. O programa REUNI proporcionou o interesse da universidade por meio do campus de Tucuruí em experimentar a modalidade de ensino EaD?

4. Qual a importância da modalidade de ensino a distância para possibilitar a democratização do acesso ao ensino das Instituições federais?

5. Quais as contribuições do Programa REUNI no processo de desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de democratização, expansão e interiorização da oferta de cursos superior?

6. A operacionalização do programa REUNI representou limitação para a implementação da modalidade EaD?

Os sujeitos investigados foram identificados nessa pesquisa como Gestor U e Gestor I para preservar a identidade dos entrevistados.

Fundamentação teórica

O programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI surge como uma política de

governo do então presidente Lula da Silva, chamado Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O programa REUNI instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 tem como objetivo desenvolver condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior aproveitando a estrutura física e dos recursos humanos existentes nas instituições federais.

O REUNI buscou por meio da EaD diversificação das modalidades de graduação de ensino superior. No contexto do REUNI essa modalidade contribuiu para expansão de vagas e para interiorização da oferta de cursos no Brasil efetivamente a democratização do ensino superior.

Vieira et al. (2018) consideraram em sua pesquisa que no âmbito do programa REUNI a UFMG nos anos de 2008 e 2011 criou 30 novos cursos de graduação e ampliou vagas de outros 24. Na modalidade de ensino EaD foram iniciados cinco cursos de graduação, e quatro cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, a Universidade conta com diversos polos da UAB em mais de 30 cidades no interior do Estado.

Sousa (2016) concluiu em sua pesquisa que a modalidade de ensino EaD nas Instituições federais resultou numa crescente expansão do acesso do ensino superior de estudantes das camadas excluídas. E que a descentralização dos campi sede para o interior, entre os anos de 2008 e 2012 foi motivada pelo REUNI. Segundo a autora supracitada,

Destaque-se que o processo de interiorização, fomentado com maior vigor a partir de 2003, foi fruto do Programa de Expansão (Fase I) das Universidades Federais, uma das propostas pioneiras do governo federal nesse sentido. Tal intento, conforme dito anteriormente, fortaleceu-se a partir de 2006, no final do primeiro mandato do então presidente Lula, e foi solidificado com forte apoio do REUNI, especialmente entre os anos 2009 e 2010 [...]. (SOUSA, 2016, p. 90)

No trabalho de Arruda et al. (2016) os autores expõem que na UFMG o programa REUNI contribuiu com a democratização do acesso à educação superior, com a qualificação formativa de

muitos alunos profissionais de educação e da saúde de áreas carentes que compreende desde a formação inicial como pós-graduação no Estado de Minas Gerais por meio do ensino na EaD. No sentido da democratização do ensino superior por meio da EaD resultado no desdobramento de várias ações de expansão.

Por sua vez, Corradi (2015) em sua pesquisa aponta que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), oferta cursos de graduação e de pós-graduação (*lato sensu*) à distância, na busca pela promoção da interiorização do atendimento a professores em exercício e a alunos oriundos do Ensino Médio de regiões carentes do Estado, com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e/ou regiões não assistidas por instituições de ensino superior.

Costa Filho (2016) por sua vez, por meio de sua pesquisa verificou que o REUNI contribuiu com o aumento significativo do ingresso de estudantes no Curso, da ordem de 51% entre 2003-2008 e 2009-2013. Esse aumento veio acompanhado da melhoria das taxas de conclusão, que remetem ao ano de 2013 (98,18%), uma vez que a entrada ou o ingresso de novos estudantes se deu no ano de 2009 com a oferta de novas vagas promovidas pelo REUNI, obviamente encontramos a combinação do aumento da taxa de conclusão provocado pela ampliação da entrada de alunos que, praticamente, dobrou no curso de serviço Social da UFPB.

No estudo realizado por Wunsch (2014) o autor destaca que a criação de políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior parece estar em constante reformulação, para democratizar e reduzir índices de evasão por meio da diversificação e flexibilização nas modalidades de ensino – EAD e cursos noturnos. Atualmente a Universidade Federal de Santa Maria oferta cento e trinta e nove cursos de graduação, dos quais quatorze a distância.

Todas essas ações reforçam a importância do REUNI no desenvolvimento do ensino superior na modalidade EaD para democratizar o acesso por meio da ampliação da oferta de vagas e a expansão. E uma medida para redução dos baixos números de vagas ofertadas e assegurar a expansão interiorizando o ensino superior público para as localidades com baixa ou total ausência da universidade.

Resultados e discussões

Após a coleta das informações, realizamos a análise dos dados e buscamos encontrar nas falas dos entrevistados, a identificação de indícios acerca da democratização do ensino superior por meio do programa REUNI.

Os dados da pesquisa revelam que das duas instituições públicas de ensino superior federais em Tucuruí, apenas a UFPA participou do programa REUNI. Que a adoção do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio das medidas da Instituição ampliou o acesso de novas vagas, matrículas, cursos e a contratação de docentes, como relatado:

Com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Campus buscou junto a UFPA e o governo federal a oportunidade de expandir tanto em infraestrutura quanto na criação de novas vagas e cursos. As ações realizadas foram o aumento do número de vagas para entrada de alunos (aumentando de 30 para 48 vagas por curso), criou-se um plano de ação com o intuito de diminuir o número de reprovações e desistências sem diminuir ou interferir na qualidade de ensino e consequentemente aumentar o número de concluintes. Novos cursos foram criados (Engenharia de Computação e Engenharia Sanitária e Ambiental), transformando o Campus num polo tecnológico, tal criação foi possível devido ao fato do surgimento de novas de docentes. (GESTOR U)

Em relação medidas que possibilitaram oportunidades para estudantes que trabalham durante o dia, identificamos que as instituições adotam flexibilização nos horários dos cursos como diz o gestor I: “Ofertamos cursos em turnos alternados”. Já para o gestor U, em Tucuruí, o mesmo diz que:

As faculdades sempre mantiveram seus turnos de funcionamento em dois períodos (matutino e vespertino/noturno), sendo intercalado anualmente. Os dois turnos de funcionamento foram oportunos, pois poderia atender a comunidade

civil e a própria Eletronorte, visto que no início, muitos funcionários eram alunos da nossa Instituição. (GESTOR U)

Os sujeitos relatam que não há o atendimento da modalidade de ensino a distância, “Não.” (GESTOR I), “Na época não houve tratativas sobre o tema no Campus.” (GESTOR U).

Que a modalidade de ensino a distância exerce importância para possibilitar a democratização do acesso ao ensino das Instituições federais, sendo ela “Muito importante desde que o acesso à internet seja universal o que não ocorre na maior parte dos municípios do Pará.” (GESTOR I),

É inegável que a educação a distância possibilitou a democratização do acesso ao ensino superior. Dados mostram que a educação a distância nas instituições de ensino superior subiu cerca de 500% de 2003 a 2006. As Instituições Federais tiveram um aumento de 6% devido a essa modalidade. Claro não esquecendo que as políticas públicas também tiveram sua parcela de contribuição para democratizar o acesso ao ensino superior (REUNI, PROUNI, FIES, entre outros). (GESTOR U)

Quando questionamos sobre as contribuições do Programa REUNI no processo de desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de democratização, expansão e interiorização da oferta de cursos superior, o gestor U destacou:

O programa REUNI possibilitou a criação de outra política voltada a oferta de cursos superiores, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa nova política aumentou a possibilidade de acesso ao ensino superior pelo fato de possuir um objetivo especial, chegar a regiões nas quais as universidades (públicas e privadas) tradicionalmente teriam dificuldades para alcançar, além de possibilitar a formação continuada de professores da educação básica.

Que a operacionalização do programa REUNI representou limitação para a implementação da modalidade EaD como diz:

De maneira geral sim. Com a democratização do acesso ao ensino superior que o programa trouxe, criando mais vagas,

mais cursos, uma nova modalidade (EAD), oportunizou a entrada, na universidade, de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Mesmo com outras políticas públicas que se juntaram ao REUNI, grande parte desses alunos possuem dificuldades, principalmente financeiras, de terminarem seus cursos. O programa teve um perfil de diminuir as injustiças sociais que haviam (e ainda há) possibilitando o acesso desses alunos, porém muitos desses alunos são oriundos de uma Educação Básica precária, com muitas dificuldades de conseguirem acompanhar os estudos, e consequentemente acabam evadindo das instituições, indo na contramão do propósito do programa. E isso ainda é mais complexo quando você busca a expansão das instituições para municípios do interior, onde tanto a situação financeira quanto a precarização do ensino básico, agem em conjunto. Enquanto não houver políticas educacionais que visem o fortalecimento do ensino básico (principalmente o público), sem precisar enfraquecer o ensino superior (pois é dela que sai os responsáveis por buscar melhorias na educação básica), não haverá nenhum programa capaz de sanar não só essas injustiças, mas também proporcionar a qualquer cidadão uma melhor condição de estudos a esses alunos, e nesse caso faço referência tanto a modalidade presencial quanto a modalidade à distância. (GESTOR U)

Os dados demonstram que o campus da UFPA de Tucuruí por meio do REUNI em parte cumpriu alguns dos objetivos do programa tais como: a ampliação do acesso de novas vagas, matrículas, cursos e a contratação de docentes. Com o apoio do REUNI foi possível que o campus tivesse “[...] aumentado de 30 para 48 vagas por curso. [...] Novos cursos foram criados Engenharia de Computação e Engenharia Sanitária e Ambiental, isso tudo em virtude de ter havido a contratação de docentes.” (GESTOR U, 2020). Como foi evidenciado por Vieira et al. (2018) no âmbito da UFMG o programa REUNI possibilitou a criação de 30 novos cursos e a ampliação de vagas de outros 24. Nessa trajetória Costa Filho (2016) contribui dizendo que na UFPB o aumento do ingresso de estudantes no curso de Serviço Social, da ordem de 51% foi em virtude do programa REUNI.

Importa salientar que a ampliação a partir dos cursos existentes pode ser vista como uma prática democratizante de acesso ao ensino superior no interior do Estado do Pará, e também, tornou o REUNI um reforço para a igualdade à educação pública (SOUSA, 2016). Significa dizer que a UFPA por meio do seu *campus* em Tucuruí ao aderir ao programa REUNI contribuiu para a expansão de cursos, e ampliação de vagas, além de fortalecer a interiorização do seu *campus* e oportunizar o ingresso de mais estudantes em curso de nível superior, o que reflete uma proposta democratizante, cujo resultado reflete no crescimento dessa instituição.

No entanto, as instituições não promoveram novas turmas para o preenchimento do tempo ocioso noturno, apenas mantiveram suas metodologias de flexibilização dos turnos dos cursos existentes, como podemos verificar nas palavras do Gestor I, (2020) quando ele diz que “Ofertamos cursos em turnos alternados.”, “As faculdades sempre mantiveram seus turnos de funcionamento em dois períodos (matutino e vespertino/noturno), sendo intercalado anualmente” (GESTOR U, 2020), assim não foi atendida a meta I do REUNI, de tornar o período noturno uma proposta de expansão do ensino.

Outra restrição está no modo de expansão de cursos ocorrido no campus da UFPA em Tucuruí que se limitou a cursos voltados as ciências exatas, o forte daquele *campus*, como foi a criação do curso de Engenharia de Computação e Engenharia Sanitária e Ambiental, bem diferente da realidade da UFC, na qual houve uma diversificação em que foram “[...] criados quatro cursos diurnos na instituição: Educação Física, Secretariado, Estilismo e Moda, Ciências Atuariais” (SOUSA, 2016, p. 87-88), os quais oportunizaram o acesso de mais estudantes.

A adesão ao REUNI não foi bem aproveitada por parte da UFPA no campus de Tucuruí, quando comparado ao projeto de adesão proposto pela UFC em suas ações de expansão da interiorização. Na UFMG, segundo Vieira et al. (2018), o “[...] resultado da proposta, o Reuni já apoiava 50 cursos na Universidade, sendo 27 cursos inteiramente novos (11 diurnos e 16 noturnos), e outros 23 que contaram com a criação do turno noturno ou ampliação do número de vagas” (p. 2). A falta de diversificação na expansão de

criação de novos cursos contribuiu para o processo excludente de acesso ao ensino superior público, quando nos direcionamos a uma parcela de estudantes a quem deseja um título diferente daqueles ofertados pelo campus.

Essa expansão e os novos cursos que resultaram na criação de novas vagas ocorrida no *campus* da UFPA de Tucuruí restringiu-se a modalidade de ensino presencial, outro fator que contribuiu para o pouco aproveitamento do programa REUNI. Este programa poderia ter alcançado melhores resultados com a implantação da modalidade de ensino a distância com o objetivo de criar novos cursos e aumentar as vagas. Diante disso, percebemos que a diretoria IV do programa REUNI ficou prejudicada. Realidade bem diferente da iniciativa da Universidade Federal de Santa Maria que atendeu com quatorze cursos na modalidade EaD (WUNSCH, 2014).

Neste sentido o entrevistado justificou que a limitação para implantação da modalidade EaD foi de ordem administrativa interna para a operacionalização do programa REUNI e as condições externas relacionados a situação econômica e formativa dos alunos. Assim diz:

[...] a entrada, na universidade, de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. [...] grande parte desses alunos possuem dificuldades, principalmente financeiras, de terminarem seus cursos. [...] muitos desses alunos são oriundos de uma Educação Básica precária, com muitas dificuldades de conseguirem acompanhar os estudos, e consequentemente acabam evadindo das instituições,[...]. E isso ainda é mais complexo quando você busca a expansão das instituições para municípios do interior, onde tanto a situação financeira quanto a precarização do ensino básico, agem em conjunto. (GESTOR U)

A educação à distância não é novidade do século XXI, mas nota-se que não houve uma contrapartida por parte da UFPA para torná-la meio de expandir seus cursos apenas existentes na capital (Belém) e de criar novas vagas no interior do estado do Pará. Deixou de contribuir justamente no ato de amenizar estas desigualda-

des como a citada pelo Coordenador do *campus*: a baixa renda, o ensino básico de baixo conhecimento intelectual. Uma realidade que a maioria dos alunos brasileiros oriundos das classes trabalhadoras, enfrentam como trabalhadores assalariados e recebem como educação intelectual nas escolas públicas em sua trajetória que por esses motivos o privado direito de ingressar no ensino superior.

Por essa ótica o ensino EaD, mesmo com o seu grande crescimento nas instituições privadas, não é visto pela maioria dos gestores das universidades públicas como um *locus* de aprendizagem com qualidade e meio de “[...] superação dos problemas contemporâneos para estabelecimento de estratégias de aprendizagem capazes de responder às novas e urgentes demandas sociais.” (WUNSCH, 2014, p. 29).

Essa tímida adoção da modalidade de Ensino a Distância dentro do ensino superior público vai de encontro com o próprio conceito de ensino de qualidade, uma vez que esse conceito remete a noção da própria função social da universidade de democratização para o acesso ao ensino, a formação de mão de obra qualificada, a formação intelectual e humanística para a vida em sociedade. (SOUSA, 2016)

A falta de adoção da modalidade de ensino em EaD nas instituições públicas de ensino superior traz implicações no campo de direitos sociais, fortalece as iniciativas privadas para tornar mercadoria a educação superior e consolida o desmonte da universidade (COSTA FILHO, 2016).

Mais que isso, o ensino a distância não deve ser posto pela IES públicas como modalidade privativa ao setor privado da educação superior. Nem continuar sendo considerada educação de baixo rendimento, em nosso entender, deve ser reconhecida como modalidade de ensino, como cita a LBD Lei nº 9.393/1994, exercendo um papel importante na sociedade atual.

A EaD deve ser entendida com a lógica que foi tomada pela UFMG, como indica Arruda et al. (2016):

Além disso, a proposta de EaD da UFMG prioriza a formação de profissionais que se encontram em regiões carentes do estado de Minas Gerais, com baixo índice de desenvol-

vimento humano (IDH) e/ou regiões não assistidas por instituições de ensino superior, de maneira a promover maior inclusão social e melhoria da rede de atendimento público educacional e de saúde. (p. 2)

Foi por esse objetivo que a UFMG garantiu benefícios sociais a muitos brasileiros excluídos dos processos de ingresso ao curso superior. Desta maneira a EaD é “Muito importante desde que o acesso à internet seja universal o que não ocorre na maior parte dos municípios do Pará” (GESTOR I). Neste sentido, o Gestor U aponta que:

É inegável que a educação a distância possibilitou a democratização do acesso ao ensino superior. Dados mostram que a educação a distância nas instituições de ensino superior subiu cerca de 500% de 2003 a 2006. As Instituições Federais tiveram um aumento de 6% devido a essa modalidade. Claro não esquecendo que as políticas públicas também tiveram sua parcela de contribuição para democratizar o acesso ao ensino superior (REUNI, PROUNI, FIES, entre outros). (GESTOR U)

Diante da investigação realizada, observamos que a modalidade a distância tem uma grande importância para possibilitar a democratização do acesso ao ensino nas instituições federais. No entanto, ainda prevalece a modalidade de ensino presencial, que aliada aos atuais mecanismos de acesso, torna-se um processo excludente para muitos brasileiros de classe popular e tradicionalmente excluídos (COSTA FILHO, 2016) e que se vêem obrigados a custear a sua formação a qual deveria ser gratuita, ofertada pelo Estado.

Assim, a democratização do ensino superior não se restringe apenas o aumento de oferta de vagas, mas pela diversidade de modalidades de ensino, no caso, a EaD, que por sua metodologia de ensino e aprendizagem é mediada por tecnologias, em que professor e aluno estão separados espacial e/ou temporalmente, o que sinaliza para a concretização da democratização do ensino superior, combatendo a exclusão educacional daqueles que pertencem a classe trabalhadora (COSTA FILHO, 2016)

É preciso tornar o ensino da modalidade EaD mais efetivo dentro das universidades de ensino público, para combater os problemas educacionais que afligem alunos excluídos no processo de ingresso para o ensino superior. E também, equiparar o que se observa, o predomínio das instituições privadas no atendimento da modalidade EaD, se comparada as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (SOUSA, 2016).

Considerações finais

O intuito da presente pesquisa foi analisar a concepção de gestores tucuruïenses, acerca da democratização do ensino superior, por meio da modalidade de ensino a distância, no contexto do programa REUNI.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi uma importante ação do governo federal para recuperar e expandir o acesso às universidades públicas federais. Embora algumas instituições participantes do programa deixaram de se fortalecer e não conseguiram atingir todos os objetivos do programa.

Assim, o estudo demonstrou que o programa REUNI provocou grandes alterações na realidade das IES que aderiram ao programa, pois encontravam-se sucateadas por baixo financiamento. É nesse contexto de investimento que as universidades puderam elevar seus índices de expansão de acesso, melhorar sua infraestrutura física e a contratação de pessoal, com o destaque para a diversificação na modalidade de ensino por meio da EaD.

No entanto, o programa REUNI não foi suficiente para consolidar essa modalidade de ensino para superar as desigualdades para a democratização do acesso, o aumento de vagas, a expansão de cursos e a interiorização universitária em Tucuruï. Talvez a operacionalização do programa REUNI pode ter contribuído para a limitação no desenvolvimento da modalidade EaD pelo *campus* da UFPA, fato este, que tenha impossibilitado o *campus* do IFPA de ser contemplado com o programa. Tal fato implicou diretamente no resultado do REUNI no que diz respeito ao o objetivo do

programa de diversificação de cursos, o preenchimento do período noturno e na variedade de modalidade de ensino.

As concepções dos gestores das IES federais de Tucuruí entendem que a modalidade EaD cria novos espaços e ações para democratizar o ensino. Levando a presença da universidade a lugares que tradicionalmente teriam dificuldades de alcançar. Mas, está condicionado ao acesso a internet. Essa condicionante implica em disponibilizar uma modalidade de ensino que é uma trilha à democratização do acesso do ensino de muitos estudantes. Ficando assim, demonstrado o desinteresse pela modalidade.

É necessário que a gestão universitária das IES públicas presentes em Tucuruí mude suas concepções estimulando a experiência da modalidade EaD, para contribuir em seu aperfeiçoamento e nas soluções sistematizadas dos problemas que ela encontra. Até então, para Tucuruí não foi promissor na solução destes objetivos. É necessário que mais estudos sejam feitos sobre os impactos e benefícios do ensino na modalidade a distância para que as instituições de ensino público possam, de forma efetiva buscar ações que realizem a ampliação, oferta de cursos e vagas no interior do Estado do Pará.

Quanto ao atendimento na modalidade do ensino presencial, identificamos poucos cursos ofertados pela UFPA e pelo IFPA, o que não favoreceu a redução das desigualdades na oferta da educação superior em Tucuruí, uma vez que alguns segmentos da população não têm compatibilidade com os horários do curso, por exemplo, os que trabalham durante o dia. Após os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, foi crescente surgimento de faculdades privadas implantadas na cidade de Tucuruí-PA com ofertas para o ensino superior em EaD, assim, é necessário que ocorra por parte dos gestores das IES públicas, uma sinalização de experiência do uso dessa modalidade.

Por fim, ao observarmos a atual realidade da oferta de modalidade de ensino para democratização do ensino superior das IES federais de Tucuruí, propomos como estudo futuro conhecer como foi a atuação dessas IES com o REUNI em outros *campi* do Estado do Pará para uma comparação dos resultados como meio para

contornar a problemática da democratização por meio da expansão, interiorização, ampliação de vagas, acesso, criação de cursos existente em Tucuui.

Referências

AMARAL, João J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. In: *Epi Schisto Risk Modeling*. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como fazer pesquisa bibliografica.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2016.

ARRUDA, E. P.; MOREIRA, G.; CORRADI, W.; PEREIRA, C. M.; GOMES, S. dos S. A educação a distância no contexto educacional da UFMG: Dimensão histórica, ações de planejamento e avaliação. In: *Artigos e textos sobre avaliação*. Belo Horizonte: UFMG-Diretoria de Avaliação Institucional, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2RAEAbM>. Acesso: 23 ago. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educao.rtf/view. Acesso em: 20 ago. 2017.

BONI, Valdete; Quaresma, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

CORRADI, Wagner J.B. Conhecendo as ações de educação a distância da UFMG. *Anais do UEADSL*, v.1, n. 6, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/8663/7517>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SOUSA, Camila Farias Martins de. REUNI – PROPOSTA DE EXPANSÃO universitária do governo Lula (2008-2012): a democratização do acesso em questão. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24233/1/2017_dis_cfmsousa.pdf . Acesso em: 19 ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Cláudia Regina Antunes do. *Programa ética e cidadania – construindo valores na escola e na sociedade: um estudo de caso*. 2008. 94f. Monografia (Especialização em Serviço Social). Brasília: Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/671/3/2008_ClaudiaRAdoNascimento.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_entrevista_em_situacao_de_pesquisa_academica_reflexoes_numa_perspectiva_discursiva.pdf. Acesso em: 09 abr. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Silenciamentos e resistências na educação: a importância dos movimentos sociais para a práxis educativa na Educação de Jovens e Adultos

Ivanildo Mendes Gomes¹

Introdução

Esse artigo é resultado da participação na mesa de debate sobre “Práxis Educativas e Movimentos Sociais: avanços e desafios”, que fez parte do VII Encontro de Educação, realizado pela Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará, em fevereiro de 2011. Tem como objetivo refletir de forma panorâmica a força educativa e de enfrentamentos dos problemas socioeducacionais presentes nos Movimentos Sociais. Começa discutindo as bases epistemológicas do que vêm acontecendo no mundo em termos de movimentos organizados. Depois pontua aspectos políticos e educacionais no contexto brasileiro, para poder mostrar a importância do movimento social frente à realidade apresentada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) aqui no Brasil mostrando que em momento recente da história da educação alcançou significativos avanços, mas que tem hoje sua política de oferta ameaçada. Na parte final tece alguns

¹ Doutor em Educação e professor efetivo da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotado na Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: igomes@ufpa.br

apontamentos sobre possíveis saídas ressaltando a importância de ações baseadas em práxis políticas e práxis educativas para enfrentar esses desafios que estamos vivendo hoje no campo da EJA.

Modernidade, silenciamentos e necessidade de resistência

O mundo ainda tem como consequência um tipo de pensamento que marca muito a modernidade que Santos (2006) chama como conhecimento moderno, ele vai usar uma categoria que ele denomina de razão indolente. O que é razão indolente para ele? O pensamento moderno que é nutrido por uma epistemologia técnica, científica, monocultural que tem dominado boa parte do mundo na produção do conhecimento, afirmando sua validade e seu uso pela humanidade. Um saber científico colocado como único e totalitário que acaba silenciando outras epistemologias, outros tipos de conhecimentos que foram e estão sendo construídos historicamente. Torna as construções teóricas “menores”², assim como os saberes populares tradicionais construídos pelas experiências culturais e aqueles produzidos pelo engajamento e pela luta no interior dos movimentos organizados da sociedade civil, como invisíveis por serem considerados sem valor e, portanto, evita dialogar com ele.

Essa racionalidade se mostra bastante audaciosa, ou preguiçosa, utilizando o termo que Boaventura usa relacionando-o à indolência porque, segundo Vieira e Ramos (2018), é incapaz desse tipo de conhecimento fazer um diálogo com outros saberes para interpretar melhor o mundo, as experiências, produzir novas ideias, alternativas, para poder enfrentar os desafios que emergem na sociedade e, portanto, alguns desafios que são, de certa forma, negados ou escondidos acabam não sendo superados ou amenizados.

Sousa Santos (2006), a *razão indolente* apresenta uma racionalidade que tem como objetivo a manutenção do status dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, Nessa perspectiva da razão indolente, quem domina isso são aqueles grupos hegemônicos que tentam manter o *status quo* principalmente os detentores do capital financeiro e do capital cultural

² Termo usado por Umberto Eco em seu livro “Como se faz uma tese” para se referir aos escritores de quem ninguém se lembra no processo de pesquisa.

que acabam ditando regras para a vida social mais ampla. Esse tipo de pensamento, de razão, acaba invisibilizando uma grande parcela da população que vive em expectativas de existências bastante precárias e, ao mesmo tempo, contestadas e negadas a essas pessoas o reconhecimento de seus estilos de vida. Nessa situação estão os grupos étnicos; a população negra com suas pautas e seus movimentos; as pessoas com deficiências que têm ainda pouco espaço nas políticas sociais e na convivência sociocultural, sem serem reconhecidas como cidadãos que são, com todas as suas potencialidades; e outras populações como Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Queer, Intersexual e outros (LGBTQI+).

Não vê outras possibilidades de participação no desenvolvimento da sociedade desses grupos que são construídos como invisíveis, pois sabemos que existem, mas não vistos pelos grupos sociais hegemônicos. Por que isso acontece? Por que são construídos pela razão indolente como improdutivos, como grupos que têm saberes questionáveis quanto a sua validade; suas performances identitárias são condenáveis quando olhados a partir de um padrão de comportamento sociocultural, de conhecimento e de saber válido.

A razão indolente, portanto, não reconhece que a complexidade do mundo vai além de padrões infligidos de forma hegemônica por grupos corporativistas. A diversidade que nos marca enquanto sociedade exige o reconhecimento de uma realidade onde o que importa para homens e mulheres para que construam enquanto ser humanos, “seu projeto de felicidade”³, envolve não só ciência, mas também culturas; não só conceitos, mas também valores, sentidos e significados; não só deveres, mas também direitos conquistados e ainda negados; não só sobreviver, mas viver e conviver com dignidade; não só produzir riquezas, mas distribuí-la de forma equitativa, justa etc. A educação deve ser pensada neste contexto em que o ser humano deve ser considerado em toda a sua diversidade social, cultural, étnica, sexual, econômica, histórica,

³ Termo usado por Ortega y Gasset no artigo “El hombre y la gente” no sentido de que “Essa vida que nos é dada, nos é dada vazia e o homem tem que ir preenchendo-a, ocupando-a. São isso nossas ocupações. Isto não acontece com a pedra, a planta, o animal.”

geográfica etc. Mesmo que haja esforços para manter os abismos socioculturais criados pela modernidade ocidental e, por que não dizer, europeia, por parte de governos, corporações e de alguns grupos conservadores radicais, é nessa diversidade que homem e mulher produzem e dão sentido às suas existências em cada momento histórico em que vivem.

Esses abismos existentes no pensamento moderno-ocidental constituem o que Santos (2010) chama de *pensamento abissal* na medida em que estabelece divisões radicais, que funcionam como linhas que separam e ao mesmo tempo dão visibilidade para determinados tipos de pensamento (principalmente ao modelo epistêmico da ciência moderna) e invisibilidade para as formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma das formas de conhecimento tidas como verdadeiras criando *abismos profundos*. Nessa linha de interpretação:

[...] “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existente sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical por que permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. *[É]* a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Idem, p. 32, *grifo meu*).

Deste lado da linha, além da verdade postulada pela epistemologia da ciência moderna, se encontram a razão como verdade filosófica, a fé como verdade religiosa (teológica) e o direito enquanto verdade jurídica. Nesses campos há regulação dos conhecimentos em benefício de um saber dominante. Assim, o pensamento abissal cria abismos profundos, não apenas tornando invisíveis, mas negando e produzindo como inexistentes alguns saberes.

Então, se há centralidade nos conhecimentos científicos, os saberes populares, femininos, camponeses, indígenas etc., tentem a desaparecer da realidade. Ao considerar a razão filosófica como

verdade, determinados grupos, por não seguirem uma visão positivista ou conservadora sobre o mundo, tornam-se inexistentes quanto à sua forma de pensar. As crenças e rituais religiosos de alguns grupos étnicos são, de certa forma, expulsos daquilo que é legitimado como verdade religiosa quando não se afirmam dentro dos preceitos da religião “oficial” de um país. Quando as grandes corporações querem aumentar seus lucros ou quando um grupo quer manter seu poder hegemônico, os direitos são usados de forma manipulada, muitas vezes violentas, em prol dos mais poderosos através de “brechas” nas leis.

Isso é muito presente tradicionalmente no currículo escolar. Quando acontece das escolas trabalharem com conteúdos curriculares que dialogam com os saberes populares ou pertencentes a um determinado grupo étnico – como História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por exemplo – elas são taxadas de ideológicas, comunista, de esquerda e por isso precisam ser destruídas e erguer no lugar dela uma “escola sem partido” ou uma “educação baseada na ciência”. Ou seja, há um conjunto de argumentos que acaba servindo como pano de fundo para se propor com certa radicalidade mudanças ou retrocessos nas políticas de educação que procura manter o que, ou quem, está do outro lado da linha abissal como inexistindo.

Nesse sentido, alguns grupos são silenciados e até desaparecem diante dos conhecimentos considerados válidos. No caso dos índios e dos negros que apresentam saberes que do ponto de vistas da epistemologia que coloca o conhecimento científico como um dos saberes válidos, esses povos tem suas crenças e opiniões vistas como algo de que deve ser negado, porque não são compreensíveis ou porque tratam de magia, de “idolatria”, de “opiniões intuitivas” segundo Santos (2010). Não se trata, portanto, de conhecimentos que são resultados de estudos com base em critérios científicos de “verdade” e nem na reconhecida alternativa filosófica e teológica.

Embora esses saberes sejam muito importantes para essas populações pelo sentido, significado e ações que promovem, do ponto de vista do pensamento abissal e do grupo hegemônico, não é. Eles acabam discursivamente desaparecendo enquanto realidade, pois não se encaixam em nenhuma das formas de conhecer que

são visibilizadas “deste lado da linha” abissal. Do “outro lado da linha”, invisibilizados, estão:

[...] conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas [...] Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. (Idem, 2010, p. 33-34).

No entanto, os grupos “invisibilizados”, se não são extintos fisicamente (como já aconteceu com alguns povos – inca por exemplo), por mais que tentem, eles não desaparecem socioculturalmente falando. Estão aí se organizando, estabelecendo resistências, pondo em práticas suas agendas sociais, criando possibilidades de ações contra hegemônicas. O movimento indígena tem agido comunicativamente com outros coletivos para proteger suas terras, sua cultura, sua vida. Grupos de trabalhadores explorados por um sistema econômico que tenta aliená-los criam seus coletivos e seus movimentos como forma de proteger seus direitos historicamente constituídos. Os profissionais da educação têm se articulado a favor da escola pública de qualidade para todos, da educação como direito de todos, por melhores condições de trabalho, por currículos que dialoguem com os saberes, necessidades e interesse das crianças, jovens, adultos e idosos que vivem em diferentes condições socioculturais e geográficas.

No entanto, percebe-se que as divisões produzidas pelo pensamento abissal têm servido como pano de fundo para formar movimentos de extrema direita e partidos de ultradireitistas como tem acontecido na Europa e nos Estados Unidos (EUA). No Europa, por exemplo, alguns partidos conservadores e direitistas⁴ (com discursos radicais) não chegaram a ganhar as eleições, mas tive-

⁴ Exemplos de partidos de extrema direita na Europa: Alternativa para a Alemanha (AfD), Frente Nacional na França (FN), o Partido da Liberdade da Áustria (FPO) e o Aurora Dourada na Grécia. São grupos nacionalistas que reivindicam, por exemplo, controle rígido das fronteiras, pois acreditam que a pessoa estrangeira é uma ameaça.

ram votação expressiva. Isso mostra que grupos mais extremistas e partidos de extrema direita avançaram significativamente e preocupam por estarem se disseminando e aumentando suas forças no mundo. O pensamento abissal que acaba basilando o conservadorismo radical pregado por determinados grupos, tem servido de base e tem nutrido o pensamento da extrema direita.

É importante ressaltar que muitas ações extremas são realizadas por grupos que acabam se confundindo com movimentos sociais, pois muitos deles lutam por manter ou valorizar suas raízes populares, outros surgem frente às necessidades de reivindicar o que eles veem como melhoria para si (MURACA, 2018) ou o que eles entendem como padrão religioso, familiar, étnico, cultural, de verdade etc.

Os movimentos realizados por esses grupos extremistas tem uma certa proximidade com os Movimentos Sociais no sentido de terem uma causa, uma pauta de reivindicações. No entanto, o *modus operandi* como as ações acontecem, os meios usados para conseguir seus objetivos, são muitos diferentes⁵. Enquanto um é pela força, ameaça, extermínio do outro etc., o Movimento Social age mais pela solidariedade, luta por todos(as), inclui a todos(as), pensando mais na necessidade que o outro tem.

No Brasil temos sentido essa agitação dentro de um cenário em que o conservadorismo de extrema direita tem criado espaço, principalmente, a partir dos discursos e práticas dos integrantes do governo Bolsonaro, especialmente do Presidente da República. Esses grupos apoiam de forma irrestrita o referido governo, inclusive chamando o presidente de “Mito”, chegando a cometer crimes contra pessoas (como a agressão sofrida por uma enfermeira na Praça dos Três Poderes em Brasília⁶) e contra instituições (como o ataque ao Supremo Tribunal Federal – STF).

⁵ Nos Estados Unidos, por exemplo, alguns grupos como Ku Klux Klan (que pregam a supremacia branca e reagem ao movimento de direitos civis dos afro-americanos) e o Alt Right (Baseado na ideologia racista, ele instiga contra a esquerda política e as minorias) são apontados como responsáveis por crimes de racismo e assassinatos.

⁶ O nome da profissional não foi divulgado por segurança. O agressor foi Renan da Silva Sena, que na época era funcionário terceirizado do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

Esses ataques se dão por tais grupos considerarem que o que o outro pensa, sabe, faz e reivindica é ameaçador. Típico de um pensamento abissal, de uma razão indolente, que não sabe e/ou não quer dialogar com o pensamento e a razão do outro, do diferente. Ao contrário de agir comunicativamente, age para culpar o outro pelas mazelas sociais, econômicas e educacionais. É dessa forma que atua o governo e os grupos que o apoiam, pautados em um tipo de razão indolente que apela pela “democracia” e pelo “patriotismo” destituído de um sentido humano.

É preciso refletir sobre o sentido desses termos dentro do “movimento bolsonarista”⁷ a partir dos quais se produz culpados que, por sua vez, são transformados em inimigos. Como afirma Rocha (2020)⁸:

Não há bolsonarismo sem criação de inimigos em série. Não se pode criar inimigos em série se não se desconsiderar dados objetivos e se não se fantasiar a realidade. Na educação, o inimigo é o método Paulo Freire. Na política, o inimigo é a tentativa constante da esquerda de tomar o poder. Na economia, o inimigo é o Estado patrimonialista.

É devido a isso (criação de inimigos) que no governo de Bolsonaro a esquerda é apontada como a causadora dos principais problemas que o Brasil enfrenta na educação. Esse é um tipo de comportamento que podemos apontar como baseado na razão indolente de manter-se à direita da política e desse lugar não dialoga com os que pensam e agem diferente por serem considerados sem valor e por isso há todo um esforço para invisibilizá-los ou não terem reconhecimento no tecido social.

⁷ Assumimos aqui de acordo com João Cezer de Castro Rocha que existe um movimento bolsonarista, pois tal movimento “[...] reúne um conjunto de coerente de ideias, embora com base em dados falsos. Esta reunião tem uma coerência interna tão grande, que chega a ser paranoica, dispensando o princípio da realidade”.

⁸ Entrevista concedida pelo João Cezar de Castro Rocha (da UERJ) ao jornalista Augusto Diniz, do *Jornal Opção*, em 23 agosto 2020. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas>.

Uma vítima dessa racionalidade é Paulo Freire que mesmo que seu método de educação nunca tenha sido protagonista no sistema educacional brasileiro, ficando restrito a alguns programas de alfabetização de adultos e a algumas prefeituras, especialmente a de São Paulo quando o mesmo foi Secretário de Educação no governo de Luiza Erundina (entre os anos de 1989 e 1992), na época do Partido dos Trabalhadores (PT), ele é discursivamente construído como culpado pelos problemas que a educação no Brasil apresenta. Mas não é somente por ser Paulo Freire que ele é tratado como inimigo pelo governo Bolsonaro, mas por sua teorização e prática na educação servir de inspiração para alguns governos de esquerda construírem seus projetos de escola, como é o caso da Escola Cabana, desenvolvida no município de Belém, no período de 1997 a 2001; Escola Candanga, implementada no Distrito Federal, na segunda metade da década de 1990; Escola Cidadã, posta em prática em Porto Alegre, entre os anos de 1989 e 2004; entre outras. O que é visto como uma constante ameaça a um projeto conservador de país.

O professor João Cezar de Castro Rocha aponta algumas questões preocupantes em relação ao Brasil. Ele assegura que o governo está fazendo uma tradução da Doutrina de Segurança Nacional a qual considera a esquerda, o comunismo e, portanto, todos que pregam e lutam pela justiça social, política e cognitiva; que defendem a solidariedade entre pessoas, povos, instituições e países como uma ameaça à “segurança nacional”. Tal doutrina, importada dos Estados Unidos, foi a que embasou, inclusive, o Golpe Militar de 1964.

Percebemos que essa afirmação é coerente com o que vem acontecendo em nosso país como o fato do bolsonarismo colocar militares em cargos estratégicos do Governo Federal; coloca à frente da Fundação Zumbi dos Palmares uma pessoa que nega o racismo e tenta apagar as histórias de homens e mulheres negras que são importantes para a história de nosso país; nomeia para o ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos uma pessoa que propõe rever o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) instituindo um grupo de trabalho sem representante da sociedade civil; extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfa-

betização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada para contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, estando a ela ligado o programa de alfabetização de jovens e adultos; entre outras ações. Essas iniciativas são claramente uma forma de manter silenciados os que para o governo são “ameaças à pátria”, pois colocam em risco a segurança nacional e, portanto, são inimigos.

Essas ações mostram como o governo Bolsonaro age a partir da Doutrina da Segurança Nacional construindo e agindo contra os pretensos inimigos que podem ser duas espécies: os externos, que correspondem à ameaça que vem de outros países (Cuba é vista como inimiga pelo governo brasileiro vigente por ser socialista) ou de entidades internacionais cujas ações e decisões são vistas como interferência na soberania nacional; e os internos, representados pelos brasileiros considerados “subversivos”, que são todos aqueles que se opõem e criticam o governo, assim como “[...] aquele que não se pronuncia em favor do regime e ideais revolucionários, seduzido por ideologias estranhas e apoiado por forças externas (comunismo internacional). É um mal que deve ser extirpado, pois coloca em risco a segurança do país [...]” (BORGES, 2003, p.34).

Diante desse cenário é que os Movimentos Sociais (MSs) são muito importantes enquanto espaços de discussão, reflexão, avaliação e proposição coletiva sobre os desafios que o Brasil enfrenta nas diferentes dimensões sociais, dentre elas a educação. No entanto, percebemos que no final da década de 2010 os movimentos por educação perderam força enquanto ações de resistência diante de ações que tem ameaçado ou tirado direitos, praticadas pelo atual governo. Embora seja possível perceber alguma iniciativa por meio das mídias sociais com publicações de notas contra algumas decisões por parte do governo federal, uma atitude mais em nível da prática é necessária, pois os Movimentos Sociais:

[...] representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força tarefa, ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentações social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações

socioculturais [...] A experiência se recria cotidianamente, na adversidade de situações que enfrentam [...] Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazeres propositivos”. (GOHN, 2007, p. 13-14).

Essas experiências construídas *pelo e no* movimento acabam criando formas de enfrentamentos sociais muito mais forte, principalmente quando a sociedade civil organizada se aglutina, quando agem comunicativamente entre eles que é um pouco do que vem acontecendo através da internet. Os MSs são importantes porque podem mostrar que “outro mundo é possível”, pois apresentam muitas vezes agendas diversificadas em relação às políticas que afetam a cultura, o trabalho e a educação, por exemplo. Já lutaram e continuam lutando contra a regulação da vida pelo Estado e pelo mercado produtor de desigualdades sociais, afirmando a diversidade de interesses forjados na realidade vivenciada pela população em que equidade, solidariedade, participação, diálogo, respeito às diferentes condições de sociais etc. são reivindicações importantes, em que a população em geral é chamada a participar de forma ativa para superar as linhas abissais que ainda separam políticas de governo e agendas da sociedade civil.

Os Movimentos Sociais não são só um amontoado de gente lutando por uma agenda fixa, mas um coletivo de pessoas que pautam os motivos de suas ações a partir dos desafios e mudanças que vão ocorrendo nos diferentes campos da sociedade, entre eles o da educação. No entanto, para Gadotti (2004) os movimentos sociais são muito importantes não apenas pelas causas que defendem, mas, sobretudo, porque eles construíram um novo imaginário social. Além da ética na política em que se empenham em cobrar transparência no uso do dinheiro público, por exemplo, ou participação nas decisões sobre as políticas sociais, eles mobilizam o desejo de mudar, ou seja, a crença na capacidade do ser humano que com suas ações podem provocar mudanças significativas em sua vida e em toda a sociedade.

Devido a isso, reconhecemos que dentro do Movimento Social existem práticas formativas e, conseqüente a isso, ocorrem as

práticas de resistências. Podemos identificar práticas educativas formais (como é o caso das emblemáticas escolas do Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST, que estão comprometidas com uma pedagogia específica); práticas educativas não formais (as que se efetivam nos eventos em que os movimentos promovem ou participam, principalmente quando dialogam com pesquisadores, intelectuais etc.); e práticas educativas informais (na convivência, nas trocas de experiências e experimentações práticas de conhecimentos que ocorrem no interior do movimento). Nesses processos educativos ocorre uma diversidade de aprendizagens segundo Gonh (2011: aprendizagens práticas (aprender a se unir, organizar, participar); aprendizagens linguísticas (decifrar temas e problemas e construir uma linguagem comum que permita ler o mundo); aprendizagens simbólicas (reconhecer e reformular as heterorrepresentações e produzir representações e autorrepresentações); aprendizagens reflexivas (refletir sobre a própria prática, gerando saber); aprendizagens éticas (a partir da convivência com outros e outras, cultivar valores como a partilha, a solidariedade, a escuta recíproca); aprendizagens cognitivas e teóricas (aprender novos conteúdos, conceitos, categorias de análise que permitam compreender criticamente a própria realidade); aprendizagens político- técnicas (reconhecer seus interlocutores na cena pública e aprender a se relacionar com eles); aprendizagens culturais (construir uma identidade comum e valorizar as diferenças internas).

Por reconhecerem e atuarem de forma diversificada no campo da educação é que ressaltamos outra característica dos Movimentos Sociais, talvez a principal, que é o enfrentamento embasado dos desafios que ainda enfrentamos no campo da educação. Por isso que afirmamos a necessidade de estes voltarem a se mobilizar para conhecer, planejar e por em prática estratégias de incidências sobre as políticas de educação, como aconteceu na história recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Movimentos sociais e Educação de Jovens e Adultos

Reconhecemos a existência de movimentos de diferentes grupos que lutam por terem reconhecidos seus saberes (contra a

razão indolente) e sejam visibilizados enquanto possibilidade de copresença de diferentes coletivos humanos na construção histórica da humanidade (contra o pensamento abissal), sem serem silenciados ou tenham apagado sua diversidade, como fazem alguns grupos radicais extremistas, xenofóbicos. No entanto, reconhecemos também que é importante considerar que alguns Movimentos Sociais têm agido ainda de forma particular com base em agendas específicas de cada grupo, isolados em suas convicções internas.

O contexto da educação brasileira em tempos bolsonaristas exige uma chamada para que haja uma união dos movimentos sociais para atuarem junto à população no sentido reafirmar direitos conquistados e criar possibilidades de mudanças para melhoria da condição humana da população deste país. Tal intento só será possível através do agir coletivo, por meio do envolvimento dialógico como recurso democrático o que garante que a luta não se faça no silêncio, mas pelas vozes de diferentes matizes que se entrelaçam na elaboração de críticas e na construção de políticas necessárias ao atendimento das necessidades sociais.

Uma zona de contato importante para tais movimentos é a educação, como foi a Educação de Jovens e Adultos nas décadas de 1990 e 2000 quando diferentes movimentos foram acontecendo, se aglutinando, para poder acompanhar, avaliar e propor ações que incidissem nas políticas implementadas nessa modalidade de educação. Vivenciamos no referido período um “movimento dos movimentos sociais” pela EJA, ou seja:

Trata-se da articulação entre os diferentes atores sociais (associações, organizações, colônias, sindicatos, cooperativas, comunidades etc.) através de assembleias, plenárias, redes sociais, grupos de trabalho, seminários, conferências e, com maior visibilidade e força, nos diversos *fóruns*. Estes por sua vez se articularam com atores individuais (pesquisadores, políticos, intelectuais) e institucionais (universidades, ministérios) e por que não com o Estado. (GOMES, 2012, p. 42).

Todo esse movimento pela EJA sempre se colocou a favor de uma educação como direito de todos, mas que vá além da for-

mação técnica, que apresente uma dimensão política, ética e sociocultural. Essa visão que foi assumida a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTA V), realizada em Hamburgo, em 1997, fez com que os espaços coletivos fossem criados, como os Fóruns de EJA, e liderassem as discussões e proposições, envolvendo os diferentes sujeitos coletivos orientados e conscientes da necessidade de mudanças. A partir daí passaram a colocar suas agendas a serviço da luta pela transformação da sociedade e da vida dos indivíduos jovens e adultos.

Todo esse movimento com grande protagonismo do Brasil culminou na realização da CONFINTEA VI, em 2009, aqui no nosso país. Foi a primeira vez em um país situado no sul do planeta sediou esse evento. A região escolhida foi a Amazônica e a cidade foi Belém do Pará. Para isso foi necessário o agir comunicativo, coletivo e dialógico entre os diferentes movimentos pela EJA.

Nos 12 anos que compreende o intervalo da realização da CONFINTEA V (1997) e da CONFINTEA VI (2009) o movimento pela Educação de Jovens e Adultos, se configurou como um processo dialógico entre organizações da sociedade civil e destas com o Estado, tanto a nível local quanto regional, nacional e internacional. Como exemplo, o Fórum Paraense de Educação de Jovens e Adultos que se articulava com os movimentos existentes nos outros estados amazônicos através do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos; que por sua vez se articulava com as experiências construídas por outras regiões brasileiras por meio do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos; este último se articulava com outros países através do Fórum Social Mundial (FSM), do Fórum Mundial da Educação (FME) e Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC).

Dentro desses Fóruns existiu sempre uma articulação com o Estado no sentido de fortalecer os mecanismos de democratização das decisões sobre os rumos das políticas educacionais, neste caso mais especificamente para a EJA que buscava através de movimentos emancipatórios – para além das campanhas de cunho mercadológico – um atendimento educacional em que a apropriação da cultura, em especial da educação formal, constituir prioridade maior no processo de democratização dos países e que culminasse

com a formação de cidadãos conscientes, libertos e participantes da vida política, social e cultural, na perspectiva de um pensamento pós-abissal.

Esses movimentos tem perdido força e alguns fóruns até desapareceram enquanto espaço de enfrentamentos, como é caso do Fórum Paraense de EJA. Isso é sintomático por termos uma política sendo implementada que é de “destruição da educação”, especialmente no campo da EJA, que nos tem dado uma sensação de quase inexistência. Em termos administrativos, com o fim da SECADI os programas de alfabetização de jovens e adultos estão quase paralisados. A oferta de turmas regulares nas escolas nunca esteve tão reduzida. O financiamento está cada vez mais reduzido e reverbera na oferta de vagas na modalidade. A oferta quando ocorre apresenta um campo da aprendizagem bastante fragmentado. Mesmo com todas questões, não identificamos nenhum posicionamento do Ministério da Educação (MEC) sobre a situação dessa modalidade da educação.

No entanto, a EJA não pode acabar apenas por ser visto por determinado grupo como sem importância ou como gasto sem retorno ou como uma ameaça à qualidade da educação das crianças. Ela não pode ser destruída porque ainda temos no Brasil 11,5 milhões de sujeitos, com 15 anos ou mais, analfabetos; porque temos outros 25 milhões de jovens entre 15 e 29 anos que não terminaram ensino fundamental (IBGE/PNAD, 2018), que formam a demanda reprimida por EJA no Brasil; porque ela significa para muitas pessoas um espaço de melhoria da qualidade de vida, de transformação social, de realização de seus projetos de humanidade. Castelli coordenador executivo da Ação Educativa diz que é importante levar em conta na EJA a diversidade de sujeitos jovens e adultos que estão precisando acessar pela primeira ou mais uma vez a educação escolar.

A diminuição da oferta de EJA no Brasil não foi e não é por falta de demanda, é uma questão política que reverbera na questão do financiamento da educação, pois essa modalidade da Educação Básica tem sido considerada com menos importância em relação à educação das crianças, onde os gastos financeiros não valem a pena devido não proporcionar retorno social. Ou seja, a EJA é

construída, principalmente pela racionalidade indolente do governo Bolsonaro, como invisível, sem importância enquanto processo educacional.

Devido a isso, muitas pessoas e grupos que precisam de formação escolar ficam sem opção. É negado a eles o exercício de um direito social fundamental que deveria ser assegurado a todos os cidadãos. Ao contrário desse cenário, a política de EJA deve promover além do acesso:

[...] modelos educativos que contemplem a heterogeneidade e não simplesmente um padrão homogêneo que não atende aos diversos sujeitos: idosos, jovens, trabalhadores urbanos e rurais, jovens em liberdade assistida, encarcerados e um grande conjunto de pessoas que, por diversas razões, foram excluídas da escola.⁹

Podemos acrescentar nessa relação de excluídos diferentes grupos de jovens, adultos e idosos indígenas, pertencentes às comunidades quilombolas, às famílias assentadas, aos conjuntos de imigrantes que chegam ao Brasil, e outros grupos que podemos caracterizá-los como nômades como é o caso dos ciganos e das famílias circenses que estão sem atendimento educacional, portanto invisibilizados pelas políticas educacionais que os colocam do outro lado da “linha abissal”.

Considerações finais: possíveis saídas

Que práxis precisam ser feitas? Precisamos de uma práxis política mais ligada para a construção de um projeto de Educação de Jovens e Adultos baseada no diálogo entre diferentes atores que estão preocupados e se interessam por essa modalidade. Tanto Estado como os Movimentos Sociais e os diferentes grupos populacionais devem estar envolvidos nessa práxis de construção de políticas educacionais, mais especificamente de política de EJA no

⁹ Entrevista concedida por Roberto Catelli, coordenador executivo da Ação Educativa, ao portal De Olho nos Planos, sobre a Educação de Jovens e Adultos nos primeiros meses do governo Bolsonaro. Disponível em <https://www.deolhonosplanos.org.br/>

Brasil, no sentido de fazer com que essa política atenda as pessoas dentro das necessidades que elas têm em termos de formação.

Diante dessa necessidade, é importante que frente ao pensamento abissal, colocar em prática o pensamento pós-abissal, ou seja, “[...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] de articular sujeitos coletivos [...]” (SANTOS, 2007, p. 39), sujeitos coletivos como os Movimentos Sociais para poder abalar essas linhas abissais que produz a monocultura, o conhecimento único e a invisibilidade do outro.

Para isso é importante entender que a mudança pode vim de através de uma práxis entendida de acordo com Vazquez (1997) como atividade material que o homem desenvolve no sentido de transformar o mundo natural e mundo social para fazer dele um mundo mais humano. Isso é possível através de reflexões coletivas, comunitárias, fazendo com que essa práxis direcionada à educação seja cada vez mais no sentido de atender a população e sua diversidade: diferentes culturas, diferentes linguagens e diferentes necessidades para poder fazer dela um processo cada vez melhor.

Aliada à reflexão coletiva, é necessário reconhecer e ao mesmo tempo valorizar as razões alternativas dos diferentes coletivos de pessoas que tem seus saberes e experiências vistos como fora dos padrões criados pela modernidade, reafirmados pela razão indolente, como é o caso de muitos grupos populares e étnicos atendidos pela EJA. Para enfrentar razão indolente Santos (2006; 2007) apud Vieira e Ramos (2018, p. 135):

[...] nos apresenta a razão cosmopolita, ou seja, uma linha de pensamento alternativo que promove o reconhecimento / valoração de conhecimentos/experiências existentes, mas invisibilizados pela racionalidade moderna, bem como a constituição de ações para que eles ganhem visibilidade / reconhecimento no tecido social [...].

Tal reconhecimento/valoração necessita do estabelecimento de outras formas de relação entre os diferentes grupos que compõe o corpo social. Uma relação menos hierárquica em termos de poder; menos centralizadora em termos de decisão; mais includen-

te quanto à diversidade; mais aberta ao diferente; mais respeitosa quanto a cultura e aos saberes da diversidade de grupos sociais, assim como em relação aos direitos fundamentais de todo o ser humano.

No que se refere especificamente à EJA esta:

[...] necessita de muitas ações políticas para que esta modalidade cumpra seu papel social e resgate o direito à escolarização desta população que foi abandonada pelo Estado. Isto exigirá, de gestores e gestoras e dos governos, compressão de que a adoção de uma política pública específica para estes sujeitos não se constrói de forma solitária, mas com a participação da sociedade como um todo, de modo a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão, das quais a desigualdade se vale. Para isso, será preciso revisitar os documentos já construídos por todos os movimentos que orbitam em torno da modalidade.¹⁰

Essa recomendação de revisitar os documentos é muito pertinente já que são vários os documentos que foram elaborados especificamente para a Educação de Jovens e Adultos: pelos Fóruns de EJA que foram os diferentes Relatórios-Síntese dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos; pela Rede de Educação Popular Entre Mulheres (REPEM), que foi uma declaração denominada “Educação inclusiva, digna e permanente para as mulheres”; pelo Fórum Internacional da Sociedade Civi (FISC) denominado “Documento de incidência da sociedade civil: documento para debate”; pela Comissão Das Comunidades Europeias que foi o “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”; pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), denominado “Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA); pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um com o

¹⁰ Entrevista concedida por Miguel Caetano, representante do Fórum EJA na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, ao portal De Olho nos Planos, sobre a Educação de Jovens e Adultos nos primeiros meses do governo Bolsonaro. Disponível em <https://www.deolhonosplanos.org.br/>.

título “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos” e outro intitulado “Marco de Ação de Belém”; entre outros.

Todos mostram a importância de uma educação que atenda as especificidades da população jovem, adulta e idosos assim como ressaltam a importância de ações articuladas por diferentes instâncias, órgãos e movimentos da sociedade civil. O reconhecimento de formas coletivas e não solitárias na realização de uma política de Educação de Jovens e Adultos é proposto pelo documento elaborado pela CONFINTEA VI, chamado Marco de Ação de Belém que ressalta a importância de adotar uma abordagem holística e integrada, o que leva a empreender esforços para identificar quais são as responsabilidades do Estado frente à EJA e como ele deve interagir como as organizações da sociedade civil, empresários, educandos e educadores (UNESCO, 2010).

Referências

BORGES, Nilson. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia (org.). *O Brasil republicano: o tempo da ditadura-regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GADOTTI, Moacir. Os Fóruns e os Movimentos Organizados da Sociedade Civil. In: UNI>ERCIA Brasil, 2004. Disponível em: <http://www.universia.com.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. *Movimento pela Educação de Jovens e Adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional*. 2012. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

IBGE. PNAD. *Continua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MURACA, Mariatereza. Sem educação crítica não há movimentos so-

ciais. Quatro perspectivas sobre uma relação complexa. *Rizoma freireano*, n. 25, 2018. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/sem-educacao-critica-nao-25?tmpl=component&print=1&page=>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

UNESCO. CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO; MEC, 2010.

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667534>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Um estudo sobre os impactos do curso de Pedagogia no desenvolvimento do município Cametá-PA: as contribuições formativas, educativas e socioculturais do curso de Pedagogia/Intensivo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Layse Américo Santos¹

Leomax Cardoso Machado²

Resumo: Esta pesquisa tem como proposta analisar os avanços e contribuições do curso de pedagogia/intensivo (1973-2020) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA) para a qualificação, profissionalização e desenvolvimento da economia local e sociocultural no município de Cametá-PA. E como base teórica, voltados aos campos da Educação, Formação Profissional e os Impactos Socioculturais e outros autores como as percepções de leituras em Maria Coelho (2008), Costa (2014), Bata-Neves (1992), Fontes (2018) que retrata os dilemas enfrentados pelos cursos de pedagogia nas dimensões de interiorização. E

¹ Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa e suas Literaturas (UFPA/Cametá); graduada em Letras Língua Inglesa (UFPA). Discente do curso de Pedagogia pelo Campus a de Cametá (UFPA) e bolsista do Programa Residência Pedagógica (UFPA-Cametá). E-mail: laysepedagogia@gmail.com

² Professor Substituto (FAED-UFPA), orientações sobre a disciplina Laboratório de Pesquisa, turma de Pedagogia 2017-ERE. E-mail: leomaxmachado@gmail.com

como guia metodológico de cunho bibliográfico/documental em Lüdke (1986), Marconi e Lakatos (2009) a pesquisa se volta a uma pesquisa bibliográfica, documental, de cunho qualitativo. Fazendo uso de registro fotográfico comparado os avanços do Campus de Cametá ao longo dos anos, além de apresentar também os avanços e as contribuições do curso de Pedagogia-intensivo no município de Cametá.

Palavras-chave: Pedagogia. Desenvolvimento. Formação profissional. Economia.

Introdução

No decorrer do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sempre ouvir dos meus professores que a universidade tem como um dos objetivos principais formar, humanizar, qualificar e politizar o ser humano para enfrentar as distintas realidades existente no meio social em que vivemos. Na academia a práxis dos conhecimentos científicos se encontram-se em constante evolução epistêmicas e as pesquisas são parte desse processo evolutivo ao partilhar sempre conhecimentos que contribuam para compreender a diversidade humana e resulta em respostas para indagações em diferentes campos de conhecimento.

Essa autonomia e autoconsciência dos grupos ou cursos de formação-graduação frente aos distintos saberes locais e epistêmicos é um caminhar que se faz na reciprocidade de uma formação, trocas de experiências e distintos saberes. Confesso que muitas das vezes não conseguir compreender os reais sentidos da expressão “ajudar”, afinal, meu único objetivo estava voltado apenas a minha formação individual e não as teias de relações coletivas que passamos a se envolver sobre o ato de fazer pesquisa e sobre o compreender o que se deseja pesquisar enquanto docente.

Entretanto, com o passar do tempo, os conhecimentos frente as distintas disciplinas se fez presente, no curso de Pedagogia as indagações, sugestões e leituras possibilitou indagar um caminho, fato ocorreu a partir das insinuações propositivas sobre uma disciplina: Políticas Educacionais e Educação e Desenvolvimento da Amazônia, suscitaram o olhar com certa coerência e atenção a realidade de uma educação na Amazônia frente aos distintos con-

textos escolares já experiencializados enquanto discente em seus espaços, tempos e suas particularidades no âmbito de ausências de políticas públicas voltadas a educação em nosso Brasil e principalmente as políticas educativas e regionais escassas no interior de nosso Pará. Essa descoberta, frente aos horizontes de leituras enquanto educanda suscitou a olharmos as práticas de políticas públicas no município de Cametá-PA com mais atenção.

Esse olhar sensível nos fez tecer enquanto futura docente modos de compreendermos e exercermos um papel enquanto futura educadora, comprometendo com a educação e os avanços nas políticas públicas podem fortalecer a educação e consequentemente alavanca a cultura, os socioculturais para cada educando. É sabido que enquanto profissional, deveremos dá um retorno à sua população e como futura professora de educação-pedagoga, faz-se necessário entendermos que uma pequena ação, pode gerar práticas inovadoras frente a distintos grupos que defendem o desenvolvimento educacional, econômico e social em Cametá-PA.

O objetivo desta pesquisa é justamente analisar de qual forma esses impactos da formação, educação e qualificação profissional acontecem em nosso município? Diante disso, foram utilizadas as bases teóricas dos seguintes autores; Maria Coelho (2008) e Maria Costa (2014) que discutem sobre o processo de interiorização da UFPA, Bata-Neves que reafirma a importância do ensino superior para a formação e desenvolvimento dos sujeitos, Fontes (2018) que retrata os dilemas enfrentados com a instalação da Instituição nos interiores.

Para isto, foram utilizadas neste primeiro momento as seguintes metodologias: pesquisa virtuais afim de analisar e compreender a importância da universidade nos interiores; pesquisa quantitativa em site da prefeitura do município buscando dados estáticos no que se refere ao desenvolvimento socioeconômico. Entretanto diante da real situação enfrentada pelo município em decorrência do aumento do covid-19, a segunda parte deste trabalho ocorrera por meio de registros fotográficos, sendo necessários uma análise por meio de fotos: antigas e atuais do CUNTINS/Cametá, afim de reafirmar essas mudanças no desenvolvimento do campus, que afeta diretamente na formação dos sujeitos, assim como no município

ocasionada pela de sua instalação em Cametá na década de 70.

Nesse sentido, com o crescimento numérico de estudantes na cidade e o aumento do número de vagas nas universidades, ocasiona como consequência uma procura maior por habitação de baixo custo, ocorrendo uma mudança geográfica e economia na região. Os setores da cultura e da educação também são afetados positivamente pelas mudanças. Além disso, a Campus de Cametá e a faculdade de Pedagogia sempre buscam a participação da comunidade com a universidade, criando eventos científicos e sociais que atendam a população sobretudo a mais carente, pesquisas voltadas a sociedade também são elaboradas com base nos saberes do povo de Cametá.

Além disso, foram necessárias realizar *pesquisas bibliográficas* visando buscar autores que afirmem a relevância do processo de interiorização da UFPA, sobretudo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, segundo a escritora Luciana Pizzani *et al.* (2012, p. 2) a pesquisa bibliográfica afirma-se como

- a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento, b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador;
- c) oferecer subsídio para a redação da introdução e revisão da literatura da discussão do trabalho científico.

Diante dessas afirmações, compreendemos que a pesquisas virtuais se fazem necessário principalmente se levamos em consideração a pandemia enfrentada nos dias de hoje em decorrência do grande risco de contágio da COVID-19. Desta forma a pesquisa bibliográfica é essencial diante do contexto atual que estamos vivenciando, auxilia o pesquisador compreender os seus questionamentos e refletir acerca dos seus próprios questionamentos, diante disso, FREIRE (1996, p. 29) afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Pesquiso para constatar, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Após este momento foram analisadas pesquisas em sites do

INEP e a Prefeitura de Cametá, afim de buscar dados numéricos, com o propósito de descobrir se houve alguma mudança econômica no município desde da instalação do CUNTINS no território Cametaense. Quando se fala sujeito-formação versus capital há uma relação que envolve um movimento dialético que Ludke (1986, p. 15) é “geralmente [percebido pelo] pesquisador [ao] desenvolver a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Para Minayo (2009, p. 24) dialética s define como “valorização das quantidades e da qualidade, com as condições intrínsecas às ações e realizações humana [passam a ser um] movimento perene entre parte[s] e todo, interioridade e exterioridade dos fenômenos”

Diante disso, surge o seguinte questionamento: Qual é a importância do curso de pedagogia e do Campus Universitário do Tocantins/Cametá para o município de Cametá? Podemos compreender que o CUNTINS vai além da formação profissional, pois buscar também garantir os direitos de todos os cidadãos Cametaenses, buscando formas de amenizar problemas socioeconômicos da região. E a universidade diariamente luta por melhoria e por investimentos educacionais, pois acredita que através dela conseguiremos ser cidadãos conscientes dos nossos direitos e apenas dessa forma, a mudança no desenvolvimento local pode acontecer. Diante disso, este trabalho foi dividido nos seguintes aspectos: o primeiro relata o Processo de Interiorização da Universidade Federal do Pará e suas expansão pelos interiores dos estado do Pará; o segundo aborda os impactos do CUNTINS e do de curso de Pedagogia no município cametaense trazendo uma abordagem acerca dos impactos econômicos na região, e por fim, o último tópico apresentará as Contribuições da turma Pedagogia 2017/Intensivo, e os projetos desenvolvidos pelos discentes buscando colaborar com uma sociedade mais justa e humanizada.

O processo de interiorização da UFPA

A partir do processo de interiorização que o acesso ao ensino superior possibilitou um maior ingresso de discentes oriundos do interior da Amazônia, por sua vez, o sonho de cursar uma univer-

cidade pública e de qualidade hoje se tornou realidade para muitos filhos e filhas nascidos no interior da Amazônia. Diante desses fatos é válido lembrarmos que o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), se deu em 1987 com a políticas de expansão do ensino superior, descentralizado à Universidade da capital do estado, possibilitando que a população dos interiores o acesso ao nível superior.

Assim afirma a pesquisadora Maria Costa (2014, p. 30-31)

Não restam dúvidas sobre a experiência de expansão da UFPA se apresentar como um processo que tem possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior a um grande número de estudantes e trabalhadores brasileiros, especialmente originários de regiões carentes de acesso ao conhecimento e das classes mais populares da sociedade.

Nesta perceptiva, com a expansão da Universidade Federal do Pará pelos interiores do estado, criou-se oportunidade de filhos de trabalhadores (em especial os mais pobres), em disputar uma vaga no processo seletivo da UFPA. Eram raras as famílias dos interiores que possuem condições financeiras para enviar os seus filhos para a capital do estado, a maioria da população nem podia sonhar com a oportunidade de estudar justamente pelo baixo poder econômico e auto custo em se manter Belém, tornando-se impossível de se cursar um ensino superior.

Colaborando com essa ideia a escritora Maria Costa (2014, p. 30-31) afirma que

Esse entendimento resulta também de se saber, por experiência própria, que em regiões como a Amazônia e em Estados como o Pará, um grande número de brasileiros/paraenses que compõem hoje esse novo público da ES, especialmente, em instituições públicas, até o final da década de 1960 sequer podia sonhar ou pensar em cursar uma graduação, por se tratar de algo impossível ou impensado na Região. Porque até aquele período não se vislumbrava a possibilidade da questão se tornar real, principalmente porque muitas famílias paraenses, em particular aquelas residentes no interior do Estado, não tinham condições econômicas ou financeiras

de enviar seus filhos para estudarem na capital do Estado do Amazonas ou em outros centros, onde essa possibilidade fosse real.

Entre os campi criados em 1987 durante a administração do Reitor José Seixas Lourenço, encontra-se o Campus universitário do Tocantins/Cametá, localizado no município de Cametá-PA, segundo informações obtidas através do site da Prefeitura Municipal de Cametá (2020), o município está “situado às margem esquerda do rio Tocantins em um espaço que compreende a quase 3 quilômetros de extensão, com a população estimada em 134.100 mil habitantes”, este campi criado em 1973 funcionava nas dependências da Escola Municipal Maria Cordeiro de Castro, prédio doado pela prefeitura por meio da lei municipal nº 1.207 em 27 de março de 1991.

Os cursos de graduação eram ofertados no Regime Intensivo (que funcionava entre os meses de janeiro e fevereiro/ julho e agosto), entre as graduações ofertadas encontram-se o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Criado há 30 anos, o curso de Pedagogia possibilitou atender diversas localidades que compõe o Município de Cametá, tais como: Ribeirinhos, quilombos, vilas, entre tantos sujeitos que foram atendidos, possibilitando uma formação e qualificação dessa população antes esquecidas.

Como afirma Fontes (2018, p. 99),

Os cursos foram planejados para serem ministrados no período intervalar das aulas da UFPA e das redes de ensino, de forma concentrada, com docentes da capital que se deslocariam para os polos do projeto, onde a UFPA criaria campi. A opção por interiorizar foi uma opção política dentro do contexto da época e tinha como objetivo principal tornar a UFPA efetivamente uma universidade do estado. A interiorização fez com que a UFPA se repensasse e, vinte e cinco anos depois, é uma universidade multicampi.

Ofertado em 1973 na modalidade Intervalar, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia se consolidou como um dos mais antigos do CUNTINS/Cametá, atualmente o curso de Pedagogia possui 33 anos de existência, contando com vários profissionais

qualificados e diversos projetos de pesquisas desenvolvidos, formando e qualificando, múltiplos sujeitos de várias localidades que compõe o município Cametaense: ribeirinhos; vilas, quilombos e comunidades próximas, foram alguns dos milhares de discentes formados pela faculdade de Pedagogia.

Figura 1. Década de 1990, Campus Universitário do Tocantins/
Cametá



Fonte: Carvalho (1998).

Figura 2. Campus Universitário do Tocantins/Cametá



Fonte: <http://wikmania.org/18694904/pt/UFPA-Campus-Universit%C3%A1rio-do-Tovcantisn-Camet%C3%A1>

Figura 3. Prédio Universitário de Cametá, o antigo e o novo prédio dividem duas histórias de transformação e expansão da UFPA



Fonte: Arquivo pessoal da autora do trabalho (2018).

Figura 4. Imagem de espaço do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (2017)



Fonte: <https://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/imagens>

Diante disso, podemos constatar que o Campus Universitário do Tocantins/Cametá se expandiu no decorrer dos anos, em decorrência das lutas, reivindicações feitas pelas coordenações do campus de Cametá e a implementação de emendas parlamentares, além de projetos como o de interiorização da universidade pública na Amazônia, ganharam força com os incentivos dos alunos (as) que puderam realizar o sonho das comunidades internas e externas da universidade federal do Pará no sentido de ampliar e reestruturar os prédio, ofertar cursos e qualificar profissionais para formarem essa nova demanda nas universidades o que consequentemente gerou aceso e novas demandas dos números de estudantes.

Compreendemos assim, que o Campus da UFPA de Cametá, contribui para o desenvolvimento econômico e social dos sujeitos com as ofertas de cursos de formação em diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, é válido ressaltarmos as percepções de Costa (2014, p. 30-31) ao afirmar que:

Não restam dúvidas sobre a experiência de expansão da UFPA se apresentar como um processo que tem possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior a um grande número de estudantes e trabalhadores brasileiros, especialmente originários de regiões carentes de acesso ao conhecimento e das classes mais populares da sociedade.

Diante disso, podemos analisar que a expansão da UFPA cresceu o número de alunos(as) que são atendidos anualmente pelos campi dos interiores, em 2021³ existem 2.846 alunos matriculados (conforme dados obtidos através da coordenação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá) fazendo a UFPA como uma instituição atuante em que legitima, forma, educa e transforma a vida de toda a comunidade discente interna e qualifica a comunidade externa. Um instrumento importante no processo de formação dos sujeitos que residem nos interiores do estado de Pará, trazendo formação e qualificação profissional, além de melhoria na qualidade de vida de sua comunidade, de seu município onde se faz presente enquanto instituição formadora.

³ Dados obtidos através de consulta realizada perante a coordenação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em 19 de março de 2021 às 17:35.

Os impactos do Campus de Cametá e do curso de Pedagogia no município

Nesta perspectiva, desde criação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá a estabilidade do curso de Pedagogia em Cametá, podemos compreender que o município se beneficiou economicamente, de acordo com dados baseando em site do INEP consultadas pela escritora Maria Coelho (2008, p. 38) afirma que

Em Cametá em 2.169 professores, apenas 631 tinham o ensino superior. É evidente o crescimento quantitativo se comparado ao ano de 1970, quando não havia licenciatura no município, antes da implementação do campus”, compreendem os que o município contava com baixos profissionais qualificados no município.

Diante disso, é necessário compreender que o CUNTINS/Cametá aos longos dos seus 33 anos de existência, ajudou a contribuir significativamente para o crescimento educacional, com o aumento da mão de obra qualificada, podemos citar uma evolução no índice de desenvolvimento da educação básica em Cametá. Se compararmos os dados de 1970 antes da criação do Campus e os anos 2000 e fácil percebermos que houve um aumentou consideravelmente, conforme mostra a tabela-01 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Definidas sobre a tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Índice de Desenvolvimento Humano no município de Cametá - IDHM1970/1991/2000

IDH	ANO		
	1970	1991	2000
IDH EDUCAÇÃO	0,507	0,579	0,823

Fonte: PNUD/IPEA/Fundação João Pinheiro. Elaboração: FAPESPA/SEPLAN (2020)

Podemos constar a partir da comparação da tabela acima, que ocorreu uma melhoria na educação municipal, e que o CUN-

TINS proporcionou melhoria na formação de diversos professores, e que os profissionais já que atuavam no município modificaram as práticas docentes depois que recebiam a formação acadêmica pelo Campus. Levando em consideração o que citado, segundo a autora Maria Coelho (2008, p.39) “a UFPA no município proporcionou elevação sociocultural na medida em que combinou bom currículo e qualidade do corpo docente”, diante desta contestação investir em educação de qualidade significa apoiar o desenvolvimento econômico e social e econômico do Município.

Com isso, com a demanda maior de pessoas na região em decorrência da Universidade, houve uma procura maior por moradia de baixo custo (com o objetivo de atender principalmente alunos e professores) as kit-net começaram a ser disputadas, pois começaram a ser um meio de moradia acessível para quem pretendia vim ao município para estudar e conseguia pagar o aluguel dividido com os colegas de faculdade. Com a procura maior, a população do Município começou a aumentar a quantidade dessas habitações aos arredores das universidades, buscando atrair os discentes pela localização mais acessível e barata.

Diante disso, houve no território Cametaense um aumento e o fortalecimento da economia local, principalmente se contarmos o fato que estes alunos recebem apoio financeiro oriundos de bolsas de estudos da Universidade. Nesta perceptiva não podemos deixar de mencionar o fato, que houve um fluxo maior de estudantes na região, aumentando a procura por mantimentos, itens de higiene, materiais escolares, além da procura por calçados e roupas.

Definidas sobre a tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Índice de Desenvolvimento Humano no município de Cametá - IDHM1970/1980/2000/2010

IDH	ANO			
	1970	1980	2000	2010
IDH - M – RENDA	0,157	0,326	0,484	0,538

Fonte: PNUD/IPEA/Fundação João Pinheiro. Elaboração: FAPESPA/SEPLAN (2020)

A tabela acima mostra através de dados que houve um aumento em decorrência do maior número de pessoas na localidade, e importantes frisar que a universidade também devolve projetos e ações sociais para a população, tais como: TCC's que falam da vida e dos saberes dos cidadãos, grupos de pesquisa que debatem e buscam maneiras de atender o povo Cametaense. Entre as ações em parceria com a sociedade podemos citar dois, os programas de incentivos a docência como o: residência pedagógica e o PIBID que buscam inserir diretamente o discente nas escolas do Município, trazendo formação e experiência para os futuros professores.

A partir das comparações das tabelas 1 e 2 podemos compreender que os dados apresentados nas imagens, demonstram que no decorrer nos anos 70, 80, 90 e 2000 houve uma crescente melhoria no que se refere-se a educação e no desenvolvimento socioeconômico do município de Cametá, principalmente se levamos em consideração que o CUTINS prepara e forma anualmente centenas de profissionais qualificados para estarem atuando nas diversas escolas do território Cametaense.

Segundo a pesquisadora Baete-Neves (1992, p.80):

[...] as funções do ensino superior resultariam de combinações de demandas e prestações derivadas da dinâmica socioeconômica, política e cultural, e das iniciativas espontâneas oriundas de atividades acadêmicas em si mesma, da produção e do conhecimento de suas funções.

Portanto, o fato é, que o Campus Universitário do Tocantins/Cametá ajudou é continua ajudando no desenvolvimento econômico, cultural, educacional e social do Município, que o impacto que trouxe a implementação da Universidade no município trouxe diversos avanços no território, e que as lutas por melhoria na educação devem continuar, pois apenas dessa forma, compreendemos que a formação ajuda a entendemos o nosso papel como cidadãos de luta política, e como consequência de mudanças socioeconômica.

As contribuições do curso de pedagogia intensivo no município de Cametá

Durante muitos anos, o Licenciado em Pedagogia sempre foi associado ao ensino e cuidados de crianças, sendo o seu condutor durante o seu processo de ensino/aprendizagem sendo associados o seu trabalho exclusivamente dentro dos ambientes escolares. Atualmente, sabemos que este profissional é qualificado para atuar em espaços que vão além das instituições escolares, pois durante a sua formação recebeu preparo e qualificação necessária para essas atuações. Segundo FURLAN (2008, p. 3873-3874)

Por ter uma formação mais abrangente, o pedagogo ainda continua sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e também em outros espaços onde se fizer necessária a sua presença. Sua importância se faz notória graças a uma formação integral, onde campos de conhecimento como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e 3874 Política tornam este profissional preparado para enfrentar a escola tal qual está posta hoje: diversificada.

Diante dessas colocações compreendemos que a pedagogia não se limita a apenas a escolas, mais aos diversos campos de atuação. Diante deste contexto, o curso de Pedagogia que são ofertados na modalidade Intervalar (janeiro e fevereiro) e (julho e agosto) se faz necessário, pois atende os sujeitos mais excluídos socialmente, tais como: ribeirinhos, populações das estradas e das vilas, quilombos, mães de família, entre tantos outros sujeitos que encontram nestes períodos de oferta de aula a única opção para estudar, e como consequência sonhar com o diploma de nível superior.

Dentro deste processo, encontra-se a turma de Pedagogia 2017-Intervalar, que compreende todas essas informações que foram citadas acima, que diante das inúmeras dificuldades enfrentadas sempre busca contribuir para a melhoria da sociedade, se reinventando diariamente diante das dificuldades em se concluir o curso.

O saber fazer e acompanhado do saber ensinar são uma das diversas características desta turma que sempre tenta ajudar a contribuir para o município, entre as contribuições para os Cametaen-

ses se encontra o Projeto Baú dos Sonhos que tem como objetivo arrear livros didáticos com o propósito a construção de uma biblioteca na Comunidade Quilombola de Porto Alegre, que se encontra aproximadamente a 48,1 quilômetros de distância da zona urbana de Cametá.

Figura 5. Retrata a entrega dos livros para a Comunidade Quilombola de Porto Alegre



Fonte: Arquivo pessoal da autora do trabalho (2018)

Figura 6. Retrata a entrega dos livros para a Comunidade Quilombola de Porto Alegre



Fonte: Arquivo pessoal da autora do trabalho (2018)

Pode-se constatar que a Comunidade Quilombola de Porto Alegre se encontra distante da zona urbana do município, fazendo necessário o uso de transporte para a locomoção, diante desta dificuldade o ônibus da Universidade foi disponibilizado aos discentes, contribuindo para esse projeto. Ressalto que os alunos de Pedagogia elaboraram esta ação no intuito de ajudar a contribuir para a melhoria na educação na comunidade, tratando-se unicamente de um projeto próprio da turma.

Diante dessas colocações Saviani (1987, p. 27), afirma que

A pedagogia significa também condução, isto é, processo de formação cultural. E pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio de patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo se o pedagogo, por sua vez, em formados de homem.

Compreendemos que a turma exerceu o papel de pedagogo contribuindo para o acesso a cultura, trazendo um olhar sensível a sujeitos que tem poucos acessos aos materiais didáticos, se preocupando com o seu desenvolvimento e a sua formação. Ressalto, que o pedagogo se constitui além da sala de aula, o Projeto Baú dos Sonhos é exemplo de formação humana que se fez presente do lado de fora dos ambientes escolares, trazendo a refletir que os discentes de graduação em pedagogia são capazes de amenizar e colocar em ação a teoria e pratica tanto debatida dentro das salas das universidades.

Entretanto, devemos lembrar que Faculdade de Educação contribui significativamente para o município como o Programa Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBIC) que insere diretamente o discente nas escolas do município, com o propósito do estudante de graduação adquirir experiência e formação profissional. Além disso, também são criadas

e elaboradas formações com pesquisas voltadas aos saberes locais como os TCC's, além de trabalhos que buscam diminuir os efeitos da COVID-19 na formação e desenvolvimento acadêmico. Portanto, compreendemos que o curso de Pedagogia, seus docentes e discentes trabalham em conjunto, formando um coletivo de pessoas que buscam em contribuir para o município e seus habitantes, lutando por aqueles que não podem lutar.

Considerações finais

Com a expansão da Universidade Federal do Pará para os interiores, podemos compreender que possibilitou formar diversos profissionais que antes se descolavam para a capital do estado do Pará em busca de formação profissional. O município de Cametá se beneficiou positivamente desta conquista, o campus de Cametá durante esse tempo de existência atendeu diversos sujeitos que antes nem podiam sonhar com o ensino superior, houve um aumento da produção de consumo, habitações de baixo valor orçamentário como as quitinetes para que pudesse atender esses alunos que se descolavam do interior do município Cametaense, para ter acesso a universidade.

Compreendemos nesta pesquisa que o Campus Universitário do Tocantins/Cametá e o curso de pedagogia exercem grandes impactos na formação dos professores da região, pois além de qualificar profissionais no decorrer dos anos prepara os alunos de graduação a vivenciarem a realidade das escolas do município, refletindo o seu papel como agente de transformação na vida de diversos sujeitos. Entre os dados coletados, constatamos que os discentes do curso de Pedagogia Intervalar são capazes de colocarem em pratica todos os ensinamentos e teorias demonstradas pelos professores de Universidade, que estes alunos conseguem colocar em ação a teoria e a pratica diariamente mencionadas na sala de aula.

Ao mesmo tempo que oferecia oportunidade de qualificação profissional, houve uma melhoria na qualidade de ensino nas escolas de Cametá, principalmente que a grande maioria dos licenciados pela UFPA atuam diretamente nas escolas do município, contribuindo consideravelmente para a melhoria do ensino.

Diante neste contexto, a UFPA e o curso de Pedagogia em parceria com os discentes propor soluções que tentam amenizar os problemas sociais que a população enfrenta, campanhas como combate ao suicídio, debates políticos com o intuito de ajudar a esclarecer proposta de melhoria para a cidade, divulgação de trabalhos de conclusão de curso, além dos grupos de pesquisas realizadas pelos docentes e discentes que elaboram trabalhos voltados aos saberes da população local; lançamento de livros escritos pelos professores que relatam as realidades que os diversos sujeitos socialmente excluídos sofrem para ter acesso à educação.

Destaca-se também os projetos da Faculdade de Educação (FAED) como: Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBIC) que insere diretamente o discente nas escolas do município, com o propósito do estudante de graduação adquirir experiência e formação profissional.

Portanto, compreendemos que o Campus Universitário do Tocantins/Cametá e o curso de Licenciatura em Pedagogia em Cametá ajudam no desenvolvimento do Município, que a Universidade tem como propósito principal ajudar a contribuir para a formação e o desenvolvimento da população, sobretudo os mais pobres, pensamos na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Referências

BAETA NEVES, Clarissa E. Funções do ensino superior hoje. *In: Universidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus; ANDE; ANPEd, 1992. (Coletânea CBE)

CAMETÁ. Prefeitura Municipal de Cametá. *História do Município de Cametá*. Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. *Nas Águas o Diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA*. São Paulo 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=110977. Acesso em: 29 nov. 2020.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. *As repercussões da interiorização*

da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/6708>. Acesso em: 26 nov. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 31-50.

FONTES, E. Memória e história da interiorização da UFPA: Fronteiras: *Revista Catarinense de História*, n. 20, p. 93-114, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2012n20.8137>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FUNDAÇÃO Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA). Estatísticas Municipais Paraenses: Cametá/Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2015.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. *História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 1991/2000/2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*: São Paulo: EPU, 1986

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. ISSN 1678-765X.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. *Funções Sociais na escola*. Escola Brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*, Campinas, SP, 1980.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Imagem de espaço do Campus

Universitário do Tocantins/Cametá, 2017. Disponível em: <https://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/imagens> Acesso em: 19 mar. 2021

Educação (in)sensível na Amazônia do século XX: um olhar sobre a estética literária de ficção romanesca

Leomax Cardoso Machado¹

Resumo: O presente resumo tem como objetivo – Analisar o processo de (Bildungsroman/Romance de Formação) de uma Educação do (in)sensível do universo da Amazônia do Séc. XX. A partir da estética ficcional e sociocultural das vozes dos(as) protagonistas, Maria Dagmar, Candunga, Bruno de Menezes, (1893-1963), Alfredo, de Dalcídio Jurandir (1909-1979) e Irene, de Lindanor Celina (1917-2003), dialogando com as percepções de leituras das interfaces da formação, educação, literatura, cultura e saberes do (in)sensível na Amazônia. As bases teóricas se sustentam sobre os críticos do romance, das percepções do (in)sensível, memória, cultura, estética, arte, literatura, ficção, educação, imaginário e saberes das fronteiras, das problemáticas do eu, outro em diferentes tempos/espacos dos anos de 1920-1960 séc. XX. A pesquisa é de cunho bibliográfica, qualitativa, centrada sobre o método da dialética e análise de discurso a partir as aproximações das problemáticas entre os protagonistas. Alcançando os resultados dialógicos entre os pontos e contrapontos dos protagonistas subversivos ao ficto e facto, denunciando as

¹ Graduado em Letras Língua Portuguesa (UFPA) com Mestrado em Educação (UEPA) e doutorando em Educação (PPGED-UFPA). Professor Substituto (UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Faculdade de Educação). E-mail: leomaxmachado@gmail.com

formas de opressão e de poder que agem frente a barbárie e a violação de direitos que nos escravizam e alienam enquanto classe, grupos, gêneros, cor, ideologia, política, economia e educação em nosso país.

Palavras-chave: Infância. Romance. Formação. Educação na Amazônia.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de Formação de uma Educação do (in)sensível do universo Amazônico do séc. XX. A partir da estética ficcional e sociocultural das vozes dos(as) protagonistas Dagmar, Candunga, Bruno de Menezes, (1893-1963), Alfredo, de Dalcídio Jurandir (1909-1979) e Irene, de Lindanor Celina (1917-2003). Ambos são romances, nos quais, nossas indagações se sustentam, no sentido de aproximarmos de forma rasa, porém instigantes seus olha frente ao viés ideológico, descritas por seus distintos protagonistas. Em busca de percebermos os “níveis de formação e saberes” frente a barbárie, violação de direitos, exploração de mão de obra, corpo, alma, espírito, frente as distintas desigualdades, vulnerabilidade socioculturais, econômicas e educativas, em seus aspectos voltados as ausências, os/as silenciados(as) pela força do poder opressor do capital e a ausência de sensibilidade com o conhecimento que gera a chamada ignorância humana.

Os protagonistas são os guias, as forças que escancaram à realidade vividas no interior do universo amazônico, tecendo infinitas denúncias, ironias e metáforas autodestrutivas sobre a labuta de uma ficção romanesca dos(as) escritores(as) Menezes, Jurandir e Celina em pleno séc. XX. O que que nos levou a nortear a seguinte pergunta: Como aproximar de forma investigativa seus pontos e contrapontos de leituras entre os protagonistas, autores/escritores e obras/romances? Em busca de focar em sua arte ficcional e factual, nos quais, nos conduziu a verossimilhança existentes entre as tramas e os dramas definidos por seus protagonistas.

Embora sejam muitas as indagações que se fazem sobre o árduo processo de formação, educação, saberes dos protagonistas acima citados, é fundamental que tenhamos um olhar sensível

frente aos raros romances, suas delicadas irônicas e suas polêmicas levantadas no sentido de clarear e contribuir para futuras investigações. No sentido darmos visibilidade, compreensão e horizontes de leituras sobre a constelação romanesca de Bruno de Menezes, Dalcídio Jurandir e Lindanor Celina. Há de se definir seu contexto, para se chegar a um entendimento sobre os horizontes de leituras frente aos espaços e tempos tecidos em seus distintos romances a partir dos fins séc. XIX até a segunda metade do século XX. Neste aspecto, seria oportuno salientar, qual a importância da leitura desses romances em pleno sec. XXI?

Ao “escutar os mortos com os olhos”, sobre diferentes campos de estudos que dialogam entre si e legitimam as concepções de literatura, crítica literária, estética, recepção, semiótica, interpretação, texto, discurso, leitura, educação, cultura, saberes poéticos e olhares sensíveis. Nossas abordagens, giram em torno da obra *Teoria do romance*², e passam a ser fundamentais, pois afirma Lukács (2015, p. 124) “a vida faz-se criação literária, mas com isso o homem torna-se ao mesmo tempo o escritor de sua própria vida e o observador dessa vida como uma obra de arte criada. Essa dualidade só pode ser configurada liricamente”. O seu herói romanesco tem a alma maior que o mundo e que a desilusão é a riqueza da alma, “renuncia a todo papel na configuração do mundo exterior” (LUKÁCS, 2015, p. 123), ao mesmo tempo, em que considera que o romance é a forma da aventura do valor próprio da interioridade “[...] seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesmo, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova, encontrar a sua própria essência” (LUKÁCS, 2015, p. 91).

Sobre essa provocante leitura, as indagações de Genette (1979), no “Discurso da narrativa” salienta uma análise concreta da intertextualidade no texto e suas transtextualidades, bem como, Roger Laufer (1980, p. IX) comenta em sua “Introdução à texto-

² Esse estudo, escrito em 1914-1915, saiu em 1916 (na Zeitschrift für Aesthetik und Allgemeins Kunstwissenschaft, de Max Dessoir) e em livro na cidade de Berlim, no ano de 1920. Mas logo depois (em 1922) Lukács repudiou o próprio pensamento e, durante 40 anos, proibiu a reedição de *La théorie du roman*, que em 1962 faz-se prestígio.

logia” ao “estuda as condições gerais de existência dos textos. Palavras, o vento leva; o que se escreve permanece: nos textos, nem as leituras, contudo, escapam às investidas do tempo. A escrita se altera, muda o espírito [...]”. Em Stierle (2006, p. 88) “A ficção” ou “lógica da ficção, ao se pergunta pelas frases ficcionais isoladas, que é uma dimensão do *fingire*, perde de vista a formatividade. A formatividade, no entanto, retorna de maneira surpreendente em sua nova teoria da escrita da história [...]”.

Em Racièrie (2005, p. 15) define “a partilha do sensível” que é o tempo “comum partilhado e partes exclusivas [...] lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determinam propriamente a maneira como um comum se presta a participar e como uns e outros tomam parte nesta partilha”. Na poética de Bachelard (2009-2010) ao tratarmos do imaginário poético, do “devaneio e imaginação”, é vista como “experiência primeira da realidade temporal e “corresponde a uma consciência mais direta do tempo” [...] “o problema do tempo muda de sentido a partir do momento que considerarmos a construção do tempo a partir do instante” (BACHELARD, 2010, p. 43). Em Loureiro (2001) ao definir a “Cultura Amazônica” como um feixe de representações simbólicas, imaginárias, sensíveis, as poéticas socio-culturais e identitárias, que emergem no universo amazônico, são essenciais, são as bases para compreensão dos textos/obras dos(as) escritor(as), dos romances definidos por meio desse artigo.

A estética discursiva de Bakhtin (2003; 2010; 2015) sobre as narrativas ficcionais contextualizadas a partir do chão amazônico, nos servem enquanto concepções de leitura, em Bakhtin (2010, p. 238), “a formação (transformação) do homem, [é] o grau de assimilação do tempo histórico real”. Para o estudioso, o que reúne são diversas obras sob o rótulo de “Romance de Formação” e, é a “transformação da[o] personagem principal”, de outro lado, o que as separa é o “grau de transformação da[o] personagem”, variando de acordo com o grau de assimilação no/do tempo histórico e social. O universo amazônico, frente a seus protagonistas: Dagmar, Antônio Candunga, de Bruno de Menezes, Alfredo, de Dalcídio Jurandir e Irene de Lindanor Celina, encontram ancorada pelo Método Dialético, que para Lüdke (1986, p. 15) define “geralmente

[como] o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. Lukács (2015, p. 83) comenta que “as fronteiras fluídas [...] há uma série infindável de elos intermediários que vai do materialismo histórico até as formas teóricas de expressão da mais superficial das esferas imediatas da circulação” e o gênero ficcional do romance é a base desse processo de significação.

O tipo de investigação desenvolvida no contexto desse trabalho, propõe uma análise do discurso, do processo de formação, autoconsciência e subconsciência que levam a autonomia e aos saberes dos(as) protagonistas: Dagmar, Antônio Candunga, Alfredo e Irene a partir das percepções de leituras dos seus romances alinhadas a uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Ao compreendermos a importância enquanto obras, em busca de responder as indagações sugeridas e as problemáticas levantadas, frente a uma educação do (in)sensível no universo Amazônico. Este trabalho guia-se sobre a introdução, dois tópicos de desenvolvimento, um sobre *há contracondutas nos “vazios” de Dagmar e Antônio Candunga?* E outro, *o raio vai me abrindo um caminho!* seguidos de considerações e referências.

Há contracondutas nos “vazios” de Dagmar e Antônio Candiunda?

Bento Bruno de Menezes Costa, conhecido como escritor Bruno de Menezes (1893-1963)³, introdutor do movimento moder-

³ “Bruno de Menezes ou, se preferem, *Bento Bruno de Menezes Costa* não é apenas um grande escritor amazônico. É o símbolo genuíno da inteligência paraense”. (MENEZES, 1993, p.18). É o poeta da negritude amazônica, nascido em Belém, 21/03/1893 – falecido em Manaus, 02/07/1963, foi animador do grupo literário *Vândalos do Apocalipse* (depois *Grupo do Peixe Frito e Academia do Peixe Frito*), anarquista, modernista, pioneiro da economia solidária (cooperativismo) na Amazônia. Nos deixou o legado de sua intelectualidade nos seguintes gêneros a seguir: *Poesia*, *Crucifixo* (1920), *Bailado Lunar* (1924), *Poesia* (1931), *Batuque* (1931), *Lua Sonâmbula* (1953), poema para fortaleza (1957), *Onze Sonetos* (Prêmio cidade de São Jorge dos Ilhéus – Bahia-1960). (MENEZES, 1993, p.12). No *Folclore: Boi Bumbá-Auto Popular* (1958), *São Benedito da Praia – Folclore do Ver-o-Peso* (1959). (MENEZES, 1993, p.12).

nista no Pará, suas inovações radicadas na Semana de 22, ganham fôlegos e faz com que aja um romper com o academicismos. Elaborando poesias, ficção, prosas, valorizando o folclore, e toda uma poética sociocultural ambientada numa descoberta regional, de arte local, sensível, criando um estilo ou arte-nova, já anunciada por Bruno de Menezes, desde de 1920 no universo Amazônico, ao citar seu ideal, “[...] eu quero uma arte original [...]” (MENEZES, 1993, p. 9), vista como acolhimento também da cultura negra, mestiça sobre a sugestão da poesia, das expressões de hibridação sociocultural.

Bruno, por ser mestre de vários gêneros, tais como: poesia, folclore, estudos literários e outras miscigenações de estilos e valorização da cultura negar, indígena, escrava-preta serve neste trabalho como pontos de indagações que giram em torno de sua ficção na tentativa de compreendermos as suas estéticas em dois romances que estão presos à temática da miséria quase absoluta e desumanizante. O primeiro, está centrado sobre as publicações folhetinescas, de circulação jornalística-imprensas nos rodapés de jornais de circulação local e revistas o que por ventura veio a se chamar de romance-novela, conhecido pelo título de Maria Dagmar (1950)⁴ e um outro o romance Candunga (1954)⁵, ambos os

Nos *Estudos literários*: À margem do “Cuia Pitinga” (estudo sobre o livro de Jacques Flores (1937). (MENEZES, 1993, p. 12) e por fim, a *Ficção*: Maria Dagmar (Novela, 1950), Candonga (Romance- prêmio “Estado do Pará”- 1954) (MENEZES, 1993, p. 12)

⁴ Novela que narra fatos reais sobre o arrombo da mocidade, da miséria, situação da mulher, reclama, denuncia um renascimento do pensamento para época, novo olhar sobre a realidade das expressões do estilo, a velocidade da trama e a sutil mensagem educativa que encerra sobre o símbolo mesclado do realismo na observação da arte e os velhos problemas que atravessam séculos sobre um patriarcalismo e machismo do homem, conflito de classes e de poderes, dificuldades econômicas e a situação da mulher e suas práticas sobre os inferninhos da noite. É a representação de uma nova geração metáfora de transformação gêneros, grupos vulneráveis, jogo realista das paisagens humanas e suas atrocidades, dores, perdas, alegrias e tristezas criou Maria Dagmar. Arte nova, sobre a existência de um mundo, mulher, realidade existencial da humanidade, criatura de símbolo.

⁵ Verte-se ao desvalido da seca nordestina, forçado à migração para a Amazônia. Os flagelados são movidos à ilusão de que a floresta é o úbere fecundíssimo e

romances são premiados e com forte rigor denunciativo em suas narrativas autodestrutivas.

Na tentativa de sugerir o seu valor e contribuir para sua visibilidade é que busquemos os horizontes de leituras, permitindo-nos guiarmos sobre suas pulsantes e instigantes manifestações artísticas de Bruno de Menezes. De certo, no romance *Maria Dagmar* (Novela, 1950) ao trilhar de suas leituras é visto como um campo aberto para (re)criarmos sentidos, sentidos estes, que nos transportam a um tempo e espaços distintos, incomodam com suas denúncias e nos fazem (re)pensar os limites de suas metáforas e instigantes ironias voltadas a (re)construção do ser humano. A (re)construção de significados ao enxergarmos o povo, a gente das águas e das florestas, frente aos seus modos de vida, saberes, imaginários, identidades e simbologias que muitos sabem e pouco se valoriza. *Dagmar*, protagonista dos conflitos, das dores, dos sonhos, desejos, vontades, realidade de viver, de ser mulher no interior da Amazônia.

Sua saga romanesca segue sobre as angústias humanas, trilhos que os levam aos ritos de passagens dos espaços e tempos, de menina à mulher, das escolhas que lhes levam da miséria ao luxo. A protagonista segue “em devaneio de moçoila romântica, sonha pertencer a alguém, digno e viril, que ame além da vida e fique o único, o senhor, o donatário de seu corpo e de sua alma” (MENEZES, 1993, p. 39). É sobre essa virginal moça que os olhos se enchem de dor denunciante sobre as finas ironias de Bruno de Menezes no passar da vida e da ficção em *Dagmar* “[...] Desde virgem e púbere, em maravilhosa eclosão feminina, ostentando proeminências de ancas arqueadas, em vigorosos movimentos cadenciados”. (MENEZES, 1993, p.39) enlouquece aos olhos e corre a boca do povo sua imagem e o astuto da ignorância humana a concebe frente ao reconhecimento feminino.

sereno, o solo acolhedor, ofertório do teto, do pão, da acalmia, o fim da errância. E veem-se tangidos às zonas rurais do Pará e submetidos à violência da grilagem e do latifúndio. É marco, por ficcionalizar uma das questões mais graves, insólveis e desalentadoras do Brasil, com ênfase angustiante na Amazônia, a luta pela terra e, em decorrência, a desagregação da família, o que arrasta as meninas à prostituição e à perda de identidade social.

Dagmar é a metáfora de um novo gênero, estilo a surgir em pleno séc. XX sobre um novo olhar, aos passos de um movimento modernista ecoando ao norte de nosso Brasil. É com Dagmar, que os raios do tempo sucumbem os espaços e atravessam os horizontes das dores, perdas e conflitos sociais, humanos e interiores aos universos dos seres que vivem na Amazônia. Suas escolhas segue o determinismo de suas opções manipuladas pela natureza humana. Uma vida de escolhas frente a vida miserável que levava, buscando exercer sobre os inferninhos das noites, opções que as arapucas da vida lhe ofereceram enquanto escolhas, já que tinha uma certa queda ou foi forçada pela vida fácil de luxos ilusórios e passageiros. Ressaltamos que Dagmar “é toda satisfação, natural ou fingida, quando escuta os passos fortes, do homem esperado, entrando os batentes da casa amiga e próspera”. (MENEZES, 1993, p. 45).

Há uma queda gradativa provocada pela prostituição soando como atrativa para Dagmar ao buscar de forma ansiosa uma reciprocidade de um amor verdadeiro que não se alcança a alma, consome o corpo, alimenta o sonho e se perde nos desejos. O que ocorre de fato é uma avassaladora perturbação da alma humana sobre o dissabor da carne que lhe sustenta a vida. Essa “carne” é seu ganha pão, sua tortura, sua existência e seu vício, é a realidade vivida nos anos 1920 do séc. XX. Essa vida, descrita por Dagmar escancarando os abusos e explorações de mulheres, jovens e do corpo de muitos filhos e filhas nascido na no interior da Amazônia. É o reflexo de grupos em situação de vulnerabilidade social, econômica e habitacional, muitas das vezes de classes desassistidas pelo estado, pessoas e seu próprio grupo social que passam a alienar-se frente as massas sobre a força abrupta que lhes impõe o capital.

Estamos falando da protagonista Dagmar “[...] mulher que vem ao mundo para atrair, entontecer, cumprir os determinismos de sua sorte”. (MENEZES, 1993, p.39). Ao percebemos que “Dagmar já não se demora tanto ao espelho [se] compreende que não atrai mais ninguém para o amor eterno e digno. [Percebemos que é] Inútil o artifício de suas maneiras, a mascarada de sua fisionomia, embora seu corpo ainda não seja para desprezar”. (MENEZES, 1993, p.85) o tempo, o desgaste a alma, os sonhos não realizados,

mas bem definidos no plano da lembrança deixa Dagmar na recordação de suas memórias de um tempo psicológico que se passou.

No entanto, a novela (Novela-Maria Dagmar-1950)⁶ seria uma metáfora da Arte-Nova, sobre o uso de um Novo Gênero ou gêneros em resistências, conflitos de consciência e desordem com a realidade que lhes (des)constrói para (re)construir um novo olhar sobre a Amazônia que todos querem “abusar” e não respeitar enquanto gente, cor, língua, estilo, etnia, moda, cultura, educação, direitos, políticas, fauna, flora, água, oxigênio, diversidade, ecossistema, mulher, criança, infância, um universo ainda em constantes descoberta. Ao anunciarmos o protagonista Antônio Candunga, estamos falarmos de forma superficial, porém perene sobre a saga romanesca tecida por Bruno de Menezes em seu romance *Candunga* (1954), alinhadas sobre os horizontes de leituras que discorrem as faces humanas e as metáforas das cenas das migrações em constantes avanços em nosso Brasil. Em um viés de cunho universal de exploração, problemáticas sociais de vulnerabilidade em todos os sentidos, Bruno, usa-se desta demanda de classes invisíveis, silenciadas e exploradas até a alma, para denunciar, ironizar e questionar as dores, perdas e ausências de direitos, saberes, saúde, alimentação e dignidade humana. Sobre as labutas de grupos de retirantes nordestinos em processo migratório para a Amazônia dos anos de 1930 do séc. XX em busca de melhores condições de sobrevivência. E especial, a Zona Bragantina, interior do Estado do Pará.

Neste aspecto, ressaltamos a importância do protagonista “Antônio Candonga, seu afilhado, pelo físico dessorado, lembra um novinho desgarrado, de ossatura à mostra, a quem abriram a porteira do curral, quando nem caroço, raiz, ou pinga d’água, podia se conseguir para os animais” (MENEZES, 1993, p.99). É sobre esse protagonista-Candunga⁷ que Bruno tece suas indagações

⁶ *Obras completa de Bruno de Menezes*, Belém: Secretaria Estadual de Cultura: Conselho Estadual de Cultura, 1993. (Lendo o Pará): v. 3, ficção, p. 37-65.

⁷ Atualmente a palavra *candango* é utilizada para designar os trabalhadores que participaram da construção de Brasília e nomeia também os primeiros habitantes das cidades, os retirantes, imigrantes. Para Bruno de Menezes, obviamente por ser a porta dos negros, vai usar deste termo *Candunga* como título de sua obra para tecer críticas a realidade 1930, ecos vindos do Norte e do interior de

frente a um drama romanesco que denuncia as falhas humanas, de estados ou intendências que não representam as classes definidas sobre as margens, as classes (in)visíveis, silenciadas e emergindo-se no/do entrelugares, das/nas fronteiras de um país em crise. Com extremos problemas sociais que o personagem retirante dá nome à obra e passa a nos autodescrever a partir da verossimilhança alinhadas as relações mutuam entre o ficto e facto existencial sobre o universo fragmentado do protagonista com duras perdas, dores, sofrimentos humanos, conflito de gente, classes invisíveis, pessoas exploradas, imigrantes no interior da Amazônia.

É sobre esse protagonista que “[...] marchava, quando ouvira um grito de cortar a alma. Assuntara de onde partira o apelo e divisara um vulto de mulher abraçado a um corpo caído, que estrebucanhava, a boca escancarada, como suplicando uma fresta d’água. E a que havia, nessa hora, escorria dos olhos dela”. (MENEZES, 1993, p.101). Essa passagem de tempo, espaço e autodescrição da realidade do povo sofrendo por não ter algo essencial para sobreviver, a água e minguas de alimentos são classificados como “Os desterra” (MENEZES, 1993, p.103) como eram chamados “vêm de abandonados pontos, rumo ao sonhado Pará. Crivados de “bichos de pé”, macilentos e desnutridos, transportam as trouxas dos terens, sem esquecerem as cabaças d’água”. (Ibidem). Os símbolos do sol no Nordeste e as chuvas na Amazônia é o contraste da passagem de vida, sonhos e exploração sinalizada a seguir:

Assim, numa pungente irrisão dos fados, eles, que fugiam espavoridos, ante um sol cruel e um céu que se algodoava em cirrus, ao depararem o ambicionado oásis, na terra hospitaleira da Amazônia, recebem em cheio, em chocante contraste, o aguaceiro imprevisto, de um desabar de nimbo.
(MENEZES, 1993, p. 106).

nosso Brasil. Ressalta em seu protagonista Antônio Candunga essa metáfora da gente em processo de exploração e migrações em seu romance de 1954. Consultando o termo no dicionário (AURÉLIO, 2004, p. 139) diz que ela nasceu de kungundu, diminutivo de kingundu, em Quimbundo. Kungundu exprimia, para os africanos, a ideia de ruim, ordinário, vilão. Era a designação que eles davam aos portugueses dedicados ao rendoso tráfico negreiro.

O que se pode inferir é que sobre essas duras realidades em contraste de cultura, linguagens, símbolos, imaginários identidades, regionalismo, crenças, espaços, tempos, as vidas seguem sobre uma “[...] locomotiva “Peixe-Boi”, comboiando dois carros de segunda classe e um bagageiro, compõe o expresso, dos novos agricultores, que irão, como as levas anteriores, botar roçados na zona gargantina” (MENEZES, 1993, p. 109). Sobre essa realidade nasce o protagonista Candunga, há de se reparar no romance que “[...] o rapaz arquitetaria sonhos de um futuro generoso, na terra estranha, confiante que está no seu trabalho, no santo de sua devoção. O outro, experimentado pela idade, daria curso a idênticos anseios, na esperança de retornar ao seu jamais esquecido Ceará” (Ibidem).

A representação dos sonhos, desejos e a (re)construção de novas possibilidades de sobreviverem, viverem e terem dignidade humana, lhes conduz a tecermos uma crítica ao próprio reconhecimento de ser homens e mulheres hoje em nossa realidade, sobre duras crises de identidades socioculturais que vivenciamos em nossa contemporaneidade. Já anunciadas na primeira metade do séc. XX por meio do romance Candunga (1954), de Bruno de Menezes. A expressão “família” exploradas ou em exploração, pode ser indagada pelas atitudes dos personagens expressos no romance, pelo patriarca Francisco Gonzaga, sua mulher Teresa, sua cunhada Assunção, as filhas Ana e Josefa, e o afilhado Candunga, todos vítimas da exploração e desumanização dos grandes mandatários do poder local. Citemos o luso João Portuga, o sírio Salomão Abdala, e o piauiense Minervino Piauí que dominam, alienam e dão aos seus “escravos” de mão de obras barata e em constante processo de exploração os vazios da indignidade de representar a suas vozes, seu poder e sua ignorância sobre seus protegidos.

E o capanga João Deodato é seu jagunço, opressor das injustiças e ordenador das ordens de exploração humana, é o encarregado dos assentamentos. A sabedoria de Bruno o leva a destacar de forma genérica o lócus, espaços e tempo da narrado em busca de não sofre com opressão políticas em suas obras, o chama de “colônia”, “vilarejo” ou “povoado de retirantes”. Essa resistência pode ser descrita nas passagens entre (Candunga e Romário), o protago-

nista em contato com os saberes, diálogos, trocas de experiências, vivências, educação, técnicas agrícolas faz com que tenham autonomia, enquanto representante do povo, das lutas sociais e trabalhista no interior do Pará. Essas lutas ao ecoar nas colônias, grupos marginalizados, vilarejos ganham tom de liberdade e de poder de reação contra os opressores implantados por seus padrões e Candunga é a metáfora da resistência sobre a vozes de um povo, gente e pessoas em lutam contra os poderosos e contras todos os tipos de barbárie e violações de direitos.

A herança de uma educação que clareiam os olhos é visto pelo personagem Romario, descrito no fragmento a seguir:

O doutor Romário, como chamam ao agrônomo designado para dirigir o núcleo colonial do burgo, diplomara-se à custa de persistência e de estudo. Pobre, sem outras armas para lutar na vida, senão a sua inteligência e vontade de vencer, forçaram-no a colar gráu numa turma “jaqueira”, para poderem titular protegidos. (MENEZES, 1993, p. 131).

É o “doutor” designado pela “[...] portaria [o] agrônomo Romário Sérgio para discriminar e reprovar as colônias do interior da zona bragantina” (MENEZES, 1993, p.133). nos quais o os colonos tem contato descrito a seguir “[...] os colonos, de certo modo, haviam se identificado com a obra do agrônomo. Nota-se nas suas conversas uma consciência de emancipação” (MENEZES, 1993, p.227). Passou a ser criando pelos colonos da vila. Essa emancipação o olhar de Romario era descrito como ponto positivo, fazendo indagações de um novo olhar para a vila e colônia:

[...] Êles bem que adivinharam o Grande Dia! Como seria ideal sí soubessem discernir o que esperavam!... o espírito da emancipação alvorecida entre êles! E chegará essa vindura Aurora?!... Hoje? Amanhã? Depois? Quando será esse dia?!... [...] Vê um símbolo de promessa, nesse rebento de uma geração, que será menos sofrida, como êle pensa. E um entusiasmo de toda o seu ser, toma o garoto nos braços, transfigurado e sonhador. Depois, como se destinasse o pequeno ao Amanhã, exclama convicto: – Tú, sim, hás de pertencer à Humanidade Nova! Em ti estará o Homem livre,

senhor de si mesmo! O indivíduo com dignidade de viver!
É's um dos elos da verdadeira família humana! – e beija,
enternecido, os cabelos sedosos da criança. (MENEZES,
1993, p. 227-228)

O futuro da humanidade está na educação e formação de nossas crianças, humanizar é preciso, educar é necessidade e forma é sensibilizar a alma frente as multiplicidades de problemas em diferentes contextos sociais de classes, poderes e conflitos interiores e exteriores ao ser humano, são fundamentais para construirmos um mundo melhor. Essa indagação faz com que Doutor Romário possa enxergar em Antônio Candunga um representante ideológico, de uma política educativa social e humanística, de politizar o povo, suscitar saberes e reivindicar direitos que venham a servir-lhes como ponto de vozes de seus esclarecimentos, informações e técnicas de plantio e sobrevivências agrícolas para educar seu povo, sua gente, suas classes. A de se notar que Romário deixa Candunga como seu capaz geral na vila, colônia e vilarejo:

[...] quer dar reconhecimento, na sua ausência. E, perante todos, fala-lhes serenamente, mencionado o seu amigo: – Êste é um homem simples, leal e honesto! Confie nele! Desejava que todos vissem em Candunga um companheiro, um igual, não um superior, um mandão. Procedessem sem prevenções, sem desconfianças, que teriam que os orientasse. E abraça, diante do povo, o camarada humilde. (MENEZES, 1993, p. 228)

É em busca de “novo porvir” na saga romanesca de Candunga (1954), de Bruno de Menezes que se fez a intenção de trazer à tona a realidade denunciadas nos anos 1930 do séc. XX. Essas explorações e ausências de direitos exploradas são enfatizadas sobre um tom de “[...] iluminado: - ainda tardará esse Porvir?!... Hoje Amanhã! Depois! Quando virá?!... [...] É que havia um símbolo de redenção, no batismo de luz daquelas terras! (MENEZES, 1993, p. 239).

Portanto, falar sobre o gênero romance de um grande escritor de nossa literatura nacional sobre o universo de expressão dos sabores e dissabores voltados as problematizações sócias, culturais,

educativas, identitária, simbólicas, imaginárias, informativas, de (re)construção do ser interior e frente ao mundo, aos poderes e as forças do capital, ao poder ideológico e político que causam as amarras das classes e massas sem instrução, da gente e do povo opressivos e em exploração. É que aos efeitos desse jogo de poder, enxergamos nos protagonistas (Dagmar e Antônio Candunga) os conflitos e domínio do ser humano pelo poder alienador do capital, do homem em constante violação, exploração de direitos, do corpo e da alma. Faz-se necessário indagarmos nos romances (novela-Maria Dagmar (1950) e Candunga (1954) as dores, os desejos e os contextos de libertação e dignidade humana que denunciam as falhas de uma humanidade em crise frente a um futuro de exploração, desigualdades sociais, conflitos entre classe, perdas de direitos, imposição de poderes, forças que fazem com que os seres humanos, os homens e mulheres sejam os objetos de toda a barbárie no universo amazônico do séc. XX.

O raio vai me abrindo um caminho!

O Ciclo Extremo Norte⁸, do escritor Dalcídio Jurandir (1909-1979)⁹, nos quais há evidências do protagonista Alfredo nos romances, a escolha pelo protagonista/Alfredo nos faz tecer diversas

⁸ *Ciclo Extremo Norte*. São romances de teor universais, uma vez que desnudam diante do leitor conflitos humanos, o conflito entre eu e o eu, eu e outro, o eu e o mundo sobre os ambientes, espaços e tempos reais, psicológicos/memorialísticos em distintos aspectos que os levam a conflito. Presentes sobre as seguintes obras: *Chove nos campos de Cachoeira*. Rio de Janeiro: Vecchi, 1941. *Marajó*. Edição crítica. 2ª edição. Belém: CEJUP, 1991. *Três Casas e um Rio*. 3ª edição. Belém: CEJUP, 1994. *Belém do Grão Pará*. Belém: EDUFPA. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004. *Passagem dos Inocentes*. São Paulo: Falangola, 1984. *Primeira Manhã*. Belém: EDUEPA, 2009. *Ponte do Galo*. Rio de Janeiro: Martins, 1971. *Os Habitantes*. Rio de Janeiro: Artenova, 1976. *Chão dos Lobos*. Rio de Janeiro: Record, 1976. E por fim, *Ribanceira*, Rio de Janeiro: Martins, 1978.

⁹ Filho de Alfredo Pereira e Margarida Ramos, *Dalcídio Jurandir Ramos Pereira* nasceu na Vila de Ponta de Pedras, situada na Ilha de Marajó, no estado do Pará, em 10 de janeiro de 1909. Em 1916, começou a sua viagem pelo mundo da leitura, lendo os livros se tornou poliglota e amante da literatura Russa, Inglesa, Francesa e as Nacionais que lhe deram pulsos fortes e bases para escrever a sua saga romanesca publicando 11 romances.

indagações que estão além dos horizontes de interpretações objetivas e subjetivas de suas obras escritas. É sobre o protagonista, menino ansioso, inquieto, sonhador, atento as vozes que situam e recriam o seu próprio universo que nosso campo de investigações se situa. Para Salles (1992), acrescenta que “Dalcídio Jurandir não se limitou ao universo, criou seu painel de personagens, com dramas voltados às condições humanas”, da mesma forma afirma Fares e Nunes (2007, p.87) não é possível escrever a história paraense sem conhecimento da obra de Dalcídio Jurandir”.

Dessa forma, Assis (2008, p.16) descreve que “Jurandir era um exímio interessado pelos assuntos da cultura, colhia e anotava tudo o que via, seguia, transformava tudo em matéria de ficção”, Furtado (2010, p.185) diz “[...] o universo urbano ao rural, veja-se, acaba recriada por Dalcídio Jurandir como elemento temático em sua obra, diferentemente dos autores regionalistas”. Alfredo das feridas agudas, das dores da alma, da angústia humana e das duras realidades dos ambientes urbanos, campestre e interioranos. Ainda menino é em *Chove nos campos de Cachoeira* (CcC) como: filho de mãe preta D. Amélia, e pai branco, Major Alberto: “vinha dos campos queimados, a terra preta do fogo e os gaviões caçavam no ar os passarinhos tontos” (CcC,p.14) estonteante era a vida em Cachoeira, na qual Alfredo (re)cria, de modo bem original, o seu mundo em um carocinho de tucumã.

No folhear dos catálogos de Major Alberto, Alfredo sentia folhear a sua vida, queria ser diferente, queria ter pernas limpas, não se aceitava como sujeito ao ser ferido, feio, febril que lhes cansavam e os deixavam mofino no fundo da rede. O menino doentil e frágil, aos cuidados de sua mãe, sobrevive diante de altas febres que lhe dava de modo constante, um exemplo exclusão, negação, as margens de uma (in)sensível educação e formação metáforizadas pelos homens e mulheres do/ao Norte de nosso país. Alfredo sofre discriminação e preconceito, tantas vezes visto como menino estranho à sua realidade, por não fazer parte da realidade de muitos meninos(as) que não possuíam um chalé. Por ser filho de um major em Cachoeira, Alfredo é visto como hipócrita, rebelde e filho de doutor. Em meio a essa vastidão de mundo, um mundo bastante contraditório, Alfredo busca modificar a sua realidade.

A partir de um mundo criado ficcionalmente por um caroco de tucumã que lhe servia de refúgio para sufocar a realidade caótica, lenta, monótona e quase sem movimento em cachoeira. O caroco de tucumã era sua “válvula de escape” para sair da angustiante realidade marajoara e transportá-lo de corpo e alma para o mundo do “faz-de-conta”, das histórias e das imaginações, que ele mesmo criará sobre a angustiante relação dialógica entre o ser e o tempo, entre o eu e outro, entre o eu e o mundo. Representante de menino do interior, com uma aguçada percepção de inferioridade, desigualdade, humildade, passou ser humilhado por não ser considerado um menino “normal”. Suas dores se transformam em feridas internas, abertas pelo sonho e pelo sofrimento frente à realidade ribeirinha, e, por outro lado; feridas externas, abertas pelo seres humanos do interior do Pará, dos campos: símbolos de “atraso” quase sem perspectiva de vida para quem sonha em ter ou construir a sua própria realidade e um mundo diferente.

O sonho ou devaneio de Alfredo passa a ser criado a partir de um outro mundo, desconhecido para si próprio, mas que marca toda a sua infância. Assim lemos em Dalcídio Jurandir:

[...] com aquela cidade cheia de torres, chaminés, palácios, circos, rodas giratórias que lhe enchem o sonho e o carocinho. De olhos abertos para o telhado, pensa na sua ida para Belém. Seu grande sonho é ir para belém, estudar. A única vez que esteve na cidade era ainda bem pequeno. Mas tem lembrança de tudo que viu (CcC, p. 84).

O protagonista sonha em um dia viajar para Belém. A cidade tem algo mágico que desperta em Alfredo muitos sonhos, por ser, na sua percepção, uma cidade diferente de tudo que já havia imaginado, ouvido e visto em jornais, nos catálogos do Major, nas falas, nas conversas e nas vozes sobre os distintos mundos, espaços de outras “gentes”, suas diferentes culturas. No vazio de suas lembranças imaginar é o que resta. Alfredo não aparece no segundo romance do ciclo extremo norte em *Marajó* (1947), essa obra tem como centro outro herói: Missunga. retratos de uma Marinatambalo e sua pulsante realidade.

Em *Três Casas e um Rio* (1958), há presença forte e marcante de Alfredo na trama e no drama das disposições ficcionais. Assim, a vida de Alfredo se intercruza com as histórias de outras personagens: D. Amélia, Eutanázio, Luciola, e principalmente, Sebastião, tio de Alfredo. Esse romance foi escrito em 1956 e tece as angústias de Alfredo à espera da viagem para estudar em Belém, coberto de conflitos, vivências, andanças e mui imaginação. Em *Belém do Grão-Pará* (BGP, 1960), Alfredo tem parte de seu desejo realizado, esse romance fala de uma nova realidade, a vinda de Alfredo para Belém. O sonho imaginado pelo caroço de tucumã se torna realidade. Sua chegada é mais explícita no 3^a capítulo dessa mesma obra. O personagem vem “morar de favor”, na casa de parentes, na residência da família Alcântara, em decadência, na conhecida rua Gentil Bittencourt.

Em Belém, Alfredo mora em muitas casas. Primeiro reside na casa dos Alcântaras, depois na casa de D. Cecé, sua tia, irmã de D. Amélia. Essa trajetória é narrada em *Passagem dos Inocentes* (1967). Essa rua é descrita como lugar periférico, com muita lama. Uma rua que sempre alagada com as fortes chuvas, um lugar escuro, um lugar distante das avenidas calçadas em Belém. *Passagem dos Inocentes*, que dá nome ao romance, na verdade, era uma passagem central que dava acesso a importante Estrada de Nazaré.

Alfredo sai da casa de D. Cecé, localizada na Passagem dos Inocentes e vai morar na casa do elegante Coronel Belarmino, na José Pio, local de residência temporária. Sob os cuidados de D. Dudu, conhecida pelo nome de Domingas Amaral, sobrinha do Coronel Belarmino; encarregada de cuidar do casarão do tio. Assim lemos no fragmento segundo Jurandir, (2009, p.101) que:

De pé, d. Dudu, avançou o queixo, feito um dente de dragão, um queixo que é uma clava contra o mundo: – Tirava um pedaço da casa você hospedado aqui? O esse da tua rede ia roer tanto a escápula do quarto? Mando fazer outra escápula se assim for o sucedido. Tirou o lugar dum outro? – Da outra? Queria dizer: a outra? Alfredo arriscou a pergunta, pôs-se de guarda, remexeu o pirão. Mei-pataca.

Portanto, neste tópico busquemos tecer os diálogos em busca de descrever os aspectos envolvendo as formas de saberes educativos pelas quais Alfredo, protagonista enfrenta frente a sua realidade, (re)criam-se e se (re)significa frente suas vivências no interior, passando pelas zonas periféricas até chegar zona urbana. Nossa ideia foi demarcar a trajetória de Alfredo, saindo da fase do carocinho de tucumã até as vivências frente ao ginásio.

Por fim, “o trato ou condição”(PM. p.100) da início do processo de formação e aprendizagem de Alfredo, impulsionado, algumas vezes, pelo fluxo da memória do protagonista que refugia-se no carocinho de tucumã e ali encontra o seu mundo mágico e ardente realidade de uma Belém urbana e periférica já em desencanto. Sobre “o efeito do raio” (*JURANDIR, 2009, p.41*), tidos como metáfora do conhecimento, liberdade, experiências, formações, saberes, educação, mudanças de fases, etapas, transformação do eu no mundo, oportunidade, mudança, novos espaços, tempos, lugares, vidas, realidade, sentimento, dor, desejo, sonho e decepção. Por fim, cabe ressaltar os fragmentos a seguir que descreve que “um raio para cegar o mundo e deixar-me sair em nudez plena” (*JURANDIR, 2009, p.98*).

Em Lindanor Celina (1917-2003)¹⁰-, a escolha pela autora se deu por ser mulher à frente de seu tempo, em pleno séc. XX, percebemos que sua escrita romanesca é a força da mulher na/da Amazônia, representa os conflitos interiores e exteriores, a resistência, a luta do fazer literatura no interior da Amazônia. Sobre a ficção e experiência de um olhar do gênero feminino, transcritos sobre as personagens e protagonista Irene, seus romances ou

¹⁰ *Lindanor Celina Coelho Casha* foi uma escritora brasileira. Nascimento: 21 de outubro de 1917, Castanhal, Pará. Falecimento: 4 de março de 2003, clamart, França. (85 anos) Foi um romancista brasileiro. Escreveu as seguintes obras: *Crônicas: Diário da ilha: crônicas* (1992); *Crônicas intemporais* (publicado post-mortem em 2003) *Romance:- Menina que vem de Itaiara* (primeiro romance - 1953, reeditado em 1995)- *Estradas do tempo-foi* (romance, III- Prêmio Walmap de Literatura em 1969, publicado em 1971) - *Breve sempre* (romance, menção honrosa do IV Prêmio Walmap de Literatura em 1971, publicado em 1973) - *Afonso contínuo, santo de altar* (romance - 1986) - *Eram seis assinalados* (romance - 1994) - *Para Além dos Anjos: Aquele Moço de Caen* (romance - escrito em 1973, publicado post-mortem em 2003)

diríamos sua trilogia, discorre desde à infância à sua vida adulta, enquanto mulheres ao norte do Brasil. A escolha pela trilogia¹¹ dos romanesca como objeto de nossa análise, faz sentido à partir da trajetória e formação da protagonista, enquanto menina, que tudo observava sobre a frágil infância as pessoas, os contextos, os lugares, as passagens, o tempo, a memória, as lembranças, as dificuldades econômicas, os tempos psicológicos e comportamentais que lhe causa dor e transformam enquanto ser. Até chegar a formação do “ser” Irene, “ser” mulher, redescobrimo-se, compreender-se e tornando-se independente, foge dos “parâmetros sociais” da época e serve como paradigmas da luta do gênero feminino, do ser Mulher na Amazônia séc. XX.

A trilogia demonstra a insatisfação, angústia, dor, perdas e transformações exteriores e interior da protagonista, as oscilações de identidade, maturidade enquanto ser, mulher, moça, em formação, frente aos processos educativos escolares e não escolares, sobre a maturidade do ponto de vista, dos esclarecimentos de mundo, das leituras e outras formas de educação e saberes que lhe constrói sobre a trama e os dramas na ficção. Aos passos de suas primeiras impressões, provocações, estratégias de sobrevivência, exaltação do poder da mulher do séc. XX ao norte do país. Irene, inicia seus dilemas sobre os espaços e tempos distintos que lhes apresentam as incansáveis problemáticas sociais, psíquicas e humanos de classe, comportamentais, de valores, de recusas como preconceitos, indignações, delírios, sonhos, devaneios memorialísticos de desejos e decepções descrito em seus romances. Formada na oralidade por meio do monólogo interior que a faz refletir, indagar, problematizar, perceber, decepcionar-se com a realidade. Tanto Alfredo quanto Irene são essenciais para essa labuta!

Considerações

Compreender nos romances Menezes, Dalcídio e Celina é entender que são arquitetos do (re)criarmos sentidos, mestres(as) de vivências e experiências de uma arte ficcionais, sensível e pul-

¹¹ *Trilogia* - Menina que vem de Itaiara (1953); Estradas do tempo-foi (1969) e Eram seis assinalados (1994)

sante de vozes, vidas, dores e gritos que ecoam sobre as autodescrições de suas narrativas. Um romance de formação que educam eu, outro e educar-se no mundo, com o mundo e com os outros e consigo mesmo. Em Dagmar e Antônio Candunga, como também, em Alfredo e Irene a ficto facto se misturam e a verossimilhança ganham espaço sobre o universo problematizados pelos “seres humanos”.

A tentativa de demonstrar, aproximar os pontos e contrapontos investigativos abertos à distintos campos de investigações, foi no sentido de (re)criamos sentidos, ressaltamos o dialogismos existencial e universal sobre a labuta dos(as) protagonistas, autores/escritores e obras/romances. Ao nosso ver, essenciais para compreendermos as linhas ideológica, de arte literária, de um viés político e tecidos sobre duras críticas socioculturais de uma ficção romanesca frente a nossa realidade presentes em ambos os escritores(as). Há de sabermos que a importância desses romances é essencial na construção de cada ser humano, no educar, na formação para uma transformação de uma sociedade bem mais humana, igualdades de direitos, autoconsciência, autonomia, acesso a formação e educação de qualidade em tempos obscuros que vivenciamos em pleno séc. XXI.

Por fim, sobre seus romances, tramas e dramas, os(as) protagonistas fazem das entrelinhas dos textos os horizontes de leituras em distintos “entrelugares e espaços das margens invisibilizadas” enquanto classe, gente, ser humano sobre as manifestações de uma arte-literária neomoderna que descreve minunciosamente a realidade universal da vida de muitos meninos(as), homens e mulheres do universo na/da Amazônia. É sobre o indagar das aproximações investigativa dos pontos e contrapontos entre seus protagonistas, autores e obras/romances? Que alcançamos respostas sobre uma Educação do (in)sensível na Amazônia do século XX em plenas investigações e abertas a indagações que tenham como ponto de partida estudar, ler e (re)criar sentido sobre as diversidades de leituras que ainda estão invisíveis e silenciadas frente a tão grandiosas obras.

Referências

BACHELARD, G *A poética do devaneio*. Tradução: Antônio de P. Danesi. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A intuição do instante*. Tradução: Antonio de P. Danesi. 2.ed. Campinas, SP: Verus, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6.ed. São Paulo. Unesp; Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

CELINA, Lindanor. *Menina que vem de Itaiara*. 3 ed. Belém: CEJUP, 1996.

_____. *Estradas do Tempo-foi*. Rio de Janeiro: JCM, s.d.

_____. *Eram seis assinalados: romance*. Belém: CEJUP, 1994.

FURTADO, Marli Tereza. *Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Histórias de leitura)

GENETTE, Gêrrard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.

JURANDIR, Dalcídio. *Chove nos campos de Cachoeira*. Rio de Janeiro: Vecchi, 1941.

_____. *Três casas e um rio*. 3.ed. Belém: CEJUP, 1994.

_____. *Belém do Grão-Pará*. Belém: EDUFPA; Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004.

_____. *Passagem dos Inocentes*. São Paulo: Falângola, 1984.

_____. *Primeira manhã*. Belém: EDUEPA, 2009.

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

MINAYO, Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAUFER, Roger. *Introdução à textologia*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 2001. (Obras reunidas; 4)

MENEZES, Bruno de. *Obras completas de Bruno de Menezes*. Belém: Secretaria Estadual de Cultura; Conselho Estadual de Cultura, 1993. V. 2. (Lendo o Para; 14)

_____. *Maria Dagmar* (novela) - Edições Getúlio Costa. Rio de Janeiro, 1950

_____. *Candunga* (cenas das migrações nordestinas na zona bragantina) – Romance. Belém, 1954.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Benedito et ali. *Dalcídio Jurandir: romancista da Amazônia*. Belém/ Rio de Janeiro: SECULT-PA/ Fundação Casa de Rui Barbosa/ Instituto Dalcídio Jurandir, 2006.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental; Ed. 34, 2005.

Experimentações docentes no Ensino remoto emergencial (ERE) – novas emergências, novas rotas e reflexões

Lucas Rodrigues Lopes¹
Cátia Veneziano Pitombeira²

Resumo: As experimentações docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE), sem dúvida alguma, tem trazido à baila novas formas de representação de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a figura do professor tem se deslocado de um mero reprodutor da produção de saberes para, então, ocupar um lugar de gestor da produção de conhecimento em rede e de forma alinear. Diante dessas considerações, o presente trabalho, a partir de um diálogo entre os estudos da Teoria da Complexidade (MORIN, 2007) na interface com as contribuições teóricas sobre os Multiletramentos (ROJO, 2012); (ROCHA, 2014) e (BUZATO, 2013), lança luz às discussões sobre a formação de professores de línguas-culturas, materna e estrangeiras, bem como apresenta reflexões críticas para atuação docente em contextos diversos, considerando relatos de experiências de dois professores na esfera federal, nas cidades de Cametá (PA) e Maceió (AL). Como resultados, apresentamos que a discussão sobre o uso e aplicação de ferramentas tecnológicas para a construção de saberes em rede e de forma alinear ainda é bastante basilar e exige um olhar mais crítico por

¹ UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Faculdade de Letras – Língua Inglesa. E-mail: lucaslopes@ufpa.br

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Faculdade de Letras – Língua Inglesa. E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br

parte dos docentes, tomando como análise de necessidades a realidade dos alunos participantes do processo de ensino e aprendizagem, de igual modo, espera-se que a transposição didática seja pensada com base nas partes e todos dos interagentes.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial (ERE). Formação de Professores. Aprendizagem. TICS.

Introdução

Submeter-se à experiência docente, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), pode ser caracterizado como vestir novas roupas, trazer à cena contemporânea novas formas de representar o ensino e aprendizagem. O professor, em 2020, tornou-se forasteiro de sua própria sala de aula, em universidades públicas federais, passando, então, a desocupar esse espaço, ocupando, inúmeras vezes, a sala de sua casa. Esse deslocamento implicou em deslizes no sentido do que é ser professor, do que é ensinar, do que é aprender. Assim, as representações docentes, no ERE, trouxeram reflexões críticas a respeito da figura do professor como um mero reproduzidor na esteira de construção de saberes frente à ocupação de um lugar – gestor da produção de conhecimento em rede e de forma alinear.

Nosso objetivo é apresentar relatos de experiências, tanto do Campus de Cametá (PA), bem como aqueles vivenciados na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões, a fim de melhor compreender o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, lançando luz à área de formação de professores.

Diante dessas considerações, a partir de um levantamento bibliográfico, cumprimos com o objetivo estabelecido por entrelaçar os estudos da Teoria da Complexidade (MORIN, 2007) com as contribuições teóricas dos Multiletramentos (ROJO, 2012; ROCHA, 2014; BUZATO, 2013). O presente trabalho insere-se na grande área da Linguística, Letras e Artes na interface com os Estudos da Educação, sendo parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) (CNPq/UFPA), mais especificamente na linha de pesquisa “Cultura, Memória e Educação” e Letramentos, Educação e Transculturalidade (CNPq/UFAL).

Como resultados, concluímos que o uso e aplicação de ferramentas tecnológicas, no ERE ainda é bastante inovador e requer uma discussão mais aprofundada, tanto por parte de discentes e docentes, para que a construção de saberes seja atravessada pela (re) produção de conhecimento em rede e alinear. Superando, assim, a mera transposição didática da aula física para aquela que acontece no virtual.

Interlocuções teóricas

O ano de 2020 e de 2021, em que o ensino remoto passa a ser a solução viável para atender à exigência das restrições de distanciamento social derivada da pandemia do Coronavírus Covid-19, tem nos servido como marco no desenho e redesenho de novas práticas e representações docentes.

[...] o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8)

Temos presenciado, a partir de uma vertente interdisciplinar, muitas discussões sobre o ensino-aprendizagem mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

[...] a educação linguística plurilinguisticamente orientada e voltada para a participação democrática, não pode mais desconsiderar questões de poder, ou contextos sócio-históricos de produção de culturas e discursos, incluindo-se os midiáticos. Por esse prisma, os letramentos digitais podem ser vistos, grosso modo, como modos de pensarmos e dizermos o mundo pelas lentes das novas tecnologias e mídias, simultaneamente questionando-as e transformando-as. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 25).

Sendo assim, percebemos um deslocamento na formação de professores de línguas-culturas maternas e estrangeiras no que diz respeito ao uso e aplicação de ferramentas tecnológicas para o ensino-aprendizagem, “tornam-se necessárias, então, mudanças no agir pedagógico do professor de inglês que só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise o desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade” (DIAS, 2012, p. 862-863).

Em se tratando de práticas de ensino voltadas a línguas-culturas maternas ou estrangeiras, em tempos de globalização e de crise pandêmica, observa-se que as rotas de fuga se constroem por caminhos síncronos e assíncronos. Por conta disso, vemos a necessidade de melhor discutir o uso e aplicação da tecnologia em sala de aula.

Não é uma utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, mas esta realidade exige uma mudança de paradigma. Uma mudança que tem sido difícil de implementar e que, com a declaração de pandemia do novo coronavírus, está a acontecer, devido às restrições impostas a nível dos contatos físicos nos territórios geográficos entre as comunidades educativas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Além disso, como professores-formadores, vemos a necessidade de (des)construir a multidimensionalidade das rotas em rede dos discursos dos alunos em formação, com suas linhas horizontais e verticais, contemplando discussões teórico-práticas acerca dessa temática. Assim, nesse contexto sensível e ávido por mudança “não há fixação, mas deslizamentos dinâmicos que podem passar de uma haste a outra em um movimento de desterritorialização e reterritorialização criando novos centros e estabelecendo novos diálogos” (SANTOS; CAVALCANTI, 2020, p. 350).

A essência do que foi exposto, basicamente, está no fato de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) integram um conjunto de saberes necessários para o fazer docente, além do saber especializado da própria área, neste caso, do ensino-aprendi-

zagem de línguas materna e estrangeiras. Não podemos separar as áreas do conhecimento que hoje, mais do que nunca, em um momento inédito de ensino remoto devido à crise pandêmica, precisam também ser contempladas de modo alinear, não fragmentado, isto é, interligadas em rede e contextualizadas por fazerem parte do mesmo globo terrestre.

A era planetária necessita situar tudo no contexto planetário. O conhecimento do mundo como mundo se transforma em necessidade simultaneamente intelectual e vital. Trata-se do problema universal de todo cidadão: como conseguir acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e de organizá-las. Contudo, para articulá-las e organizá-las, e com isso reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária uma reforma do pensamento. Essa reforma, que inclui o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, exige ipso facto a complexificação do conhecimento (MORIN, 2011, p. 50).

Surgindo como a ponta de um iceberg a formação de professores e o ensino-aprendizagem precisam contemplar o local e o global, a (des)ordem, a objetividade e a subjetividade, as (in)certezas, os erros e os acertos, as (im)previsibilidades, a (inter)disciplinaridade para a religação dos saberes necessários para pensar, conhecer e agir no/com o mundo hipermoderno em que habitamos deixando de lado o reducionismo e a simplificação.

O problema da religação é um problema de reaprendizagem do pensamento que implica a entrada em ação de três princípios. O primeiro princípio é o do anel recursivo ou autoprodutivo que rompe com a causalidade linear. Este anel implica um processo onde os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e à sua própria causação [...] Desta sociedade, emergem qualidades como a língua ou a cultura que retroagem sobre os produtos, produzindo, assim, indivíduos humanos. [...]. A causalidade é representada de agora em diante por uma espiral, não sendo mais linear. O segundo princípio é o da dialógica, um pouco diferente da dialética. É preciso, em certos casos, juntar os princípios, as ideias e as noções que parecem opor-se uns aos outros.

[...] Nesse contexto, o princípio dialógico é necessário para afrontar realidades profundas que, justamente, unem verdade aparentemente contraditórias. Chamei hologramático o terceiro princípio, em referência ao ponto do holograma que contém quase a totalidade da informação da figura representada. Não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte (MORIN, 1999, p. 48).

Esses conceitos mobilizados apontam que a Complexidade é uma trajetória de ver/estar no mundo em constantes movimentos recursivos de ressignificações.

É valoroso destacar que a relação em rede, interdisciplinar e de interlocução está presente na construção do saber fundamentado na multiplicidade de linguagens como práticas sociais na interação dos sons, imagens, texto impresso e digital, o que denota os multiletramentos.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8).

Corroborando a essa visão, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 21).

Atravessamentos discursivos: os dizeres emergentes no ERE

Os discursos emergentes das práticas docentes, no ERE, materializam sentidos e palavras do que é ensinar, do que é aprender,

do que é ser professor em tempos de pandemia, em uma dada abertura à interpretação, uma vez que somos determinados historicamente. Sendo assim, com base nos estudos de Coracini (2010), entendemos o prisma da análise do discurso como transdisciplinar, pois coaduna teorias resultantes de outras disciplinas e áreas do conhecimento. Entretanto, para essa proposição, teremos como ponto de partida, pelo menos, três eixos, considerando as contribuições teóricas de Pêcheux (2009): a) linguística estruturalista para que se possa compreender a análise da materialidade linguística b) materialismo histórico para que se possa compreender a ideologia, em seu aspecto marxista, face à noção de luta de classes, e, por fim, a psicanálise, de vertente freudiana, para buscar entender a concepção de sujeito descentrado, que reflete dois esquecimentos, isto é, ilusões. Em primeira instância, por assim dizer, o sujeito se esquece de que sua fala não é adâmica, em outras palavras, ele não é origem de seu dizer. Dito de outra forma, o sujeito carrega, no bojo de suas elaborações, inúmeras vozes oriundas de discursos-outros. Essa particularidade assinala o que é proposto por Foucault (1996) a partir da noção de já-dito. Em segundo plano, vemos surgir a noção de esquecimento, um segundo modo de esse funcionar, cuja direção está no sujeito achar que escolhe tão bem suas palavras, que seu dizer é entendido por todos da mesma maneira, esquecendo-se de que, conscientemente, escapa-lhe os efeitos do seu dizer, assim sendo, a compreensão do interlocutor depende, de modo direto, da situação de enunciação, da formação discursiva, das experiências que atravessam sua existência.

Dessa maneira, é de relevância refletir sobre a construção de sentidos diante das experimentações didáticas no ERE, uma vez que contribui à formação de professores de línguas-culturas, maternas e estrangeiras, considerando os atravessamentos impostos pela crise sanitária, causada pelo covid-19, um acontecimento discursivo.

Dentro dessa perspectiva, assinalamos a importância de melhor compreender o que está atrelado ao ensinar, ao aprender e ao ser professor, num dado momento histórico, que não deixa de nos instar que é preciso ser forasteiro de sua própria casa, a sala de aula nas universidades públicas federais, reinventando-se, tendo

como extensão, as diversas ferramentas tecnológicas, mesmo em situação de extrema pobreza, aos povos ribeirinhos, indígenas, quilombolas e assentados rurais.

Observemos dois recortes discursivos (RD), quando perguntados sobre o ERE:

RD1: É desafio, né? Não se trata de querer dar a mesma aula do ensino presencial no ensino remoto. Não dá! O aluno, parece-me, que espera um professor diferente do que ele está acostumado no dia a dia. Ao mesmo tempo que ele quer alguém diferente, ele também espera que o professor entenda sua realidade, seu lugar de produção, suas dificuldades. O que vejo da minha atuação, desde março de 2020, é que não sou o mesmo. Tenho a impressão dos muitos desdobramentos impostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), o atendimento aos discentes é contínuo, não cessa, a dependência é bastante grande, os alunos precisam de orientações bastante claras no desenvolvimento da construção de conhecimento. O professor passou a ocupar um lugar de gestor.

RD2: O professor, a meu ver, não pensava que precisaria se render tanto às ferramentas tecnológicas. A atuação docente mudou. Tenho a impressão de que ele precisou pensar em cada detalhe, em cada fase de preparo, em cada fase de implementação. Tudo está engrenado. Nada passa despercebido. Também notei que, ao ministrar aulas síncronas e assíncronas, houve um olhar mais atento ao que se estava sendo produzido. A gestão do conhecimento foi consumida por inteiro.

É de destaque, conforme Orlandi (2020), que as produções de sentido, considerando a pandemia como um acontecimento discursivo, sofreram deslizamentos, como se houvesse sido traçado um paralelo temporal e espacial entre 2020 e anos anteriores. Isso pode ser materializado nos dizeres do professor no RD1. Primeiro, porque ele, ao se referir ao ERE, trata-o como desafio, o que implica em vê-lo como uma situação problemática, uma dificuldade, uma adversidade, ou até mesmo um obstáculo. Diante disso, a leitura que se faz é, contemplando os estudos de Orlandi (1996),

há “um gesto ideológico mínimo”, cujo “ponto nodal é a constituição e circulação, o meio e o processo, ligados pelo corpo da linguagem” (DIAS, 2018, p. 186). Sendo assim, captura-se, fundamentando-se na proposta de Pêcheux (1997), que se dá pela entrada discursiva e ideológica da linguagem em funcionamento, um professor, em contradição, já que entre a mesmidade e a outridade – fatores identitários, o aluno “espera um professor diferente”. Dentro dessa perspectiva, é de relevância analisar que, em tempos de crise sanitária, apregou-se ainda mais a compreensão dos diferentes lugares em que o conhecimento é e deve ser produzido, além de estancar as diferentes realidades, a saber em universidades públicas no norte e nordeste face à diversidade linguístico-cultural emergente dos povos assentados rurais, ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Ainda, nessa esteira de análise, percebe-se como o ser humano precisa ser interpretado a partir de múltiplas lentes – sociais, biológicas, econômicas, culturais e linguísticas, corroborando com o pensamento de Morin (2007, 2011). Essa faceta pode ser materializada pelos dizeres do professor, quando enuncia “Tenho a impressão dos muitos desdobramentos impostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), o atendimento aos discentes é contínuo, não cessa, a dependência é bastante grande, os alunos precisam de orientações bastante claras no desenvolvimento da construção de conhecimento. O professor passou a ocupar um lugar de gestor”. Desse trecho, é preciso sinalizar como a escolha vocabular desenha a atuação e deslocamento da figura do professor diante dos desafios. Ter usado a construção – Tenho a impressão – implica em o ser professor estar face à imprevisibilidade, ao desejo de querer ter o controle, sensação, diversas vezes, decorrente do ensino presencial, em que o professor é, ainda assim, o centro na construção e reprodução de saberes. Também, vê-se que ter usado a palavra “atendimento” instaura um exercício de acolhimento no fio do seu dizer, compreendidos e compensados pelo “a dependência é bastante grande” em detrimento de “os alunos precisam de orientações bastante claras no desenvolvimento da construção de conhecimento”. Por fim, aponta-se um deslizamento de sentido na construção da representação docente, já que, dentro de um discurso corporativista, a figura do gestor é aquela que administra ou

gerencia bens de outrem, algo a ser refletido, porque atravessa a formação docente.

Dentro dessa perspectiva de discussão, passemos à análise do RD2. Desse modo, vemos o ano de 2020 como divisor na sociedade contemporânea, pois assinala mudanças no modo de constituição do que é ser professor frente ao ensino e aprendizagem em tempos de uma crise sanitária, que requer distanciamento social. A partir das contribuições de Rojo (2012), vislumbramos as necessidades de aprendizagem em um exercício de deslocamento, visto que, em tempos de pandemia, fomos atravessados por novos hábitos e valores, sobretudo, por novas formas de interação. Buzato (2012) busca discutir que a multiplicidade no ato de se comunicar faz emergir uma grande diversidade cultural e linguística. Essa peculiaridade fica bastante evidente, quando faz representar a visão de alunos do norte e nordeste, uma vez que trata de modos de pôr em funcionamento por meio da linguagem aspectos que sofrem variação com base na cultura e no contexto (ROCHA, 2014). Identifica-se, desse modo, que os novos meios de comunicação passam a ser remodelados, atrelando-se à maneira que usamos a linguagem, transpondo os sentidos construídos de um prisma multimodal.

A partir dos dizeres da aluna no RD2, consegue-se ler que a atuação docente ganhou novos matizes, isto é, a roupagem do professor está diferente, mesmo que ele tenha assumido para si a identidade de gestor, representação assinalada novamente, dessa vez, por parte da aluna. Nessa direção, os estudos de Orlandi (2020) podem lançar luz ao modo de funcionamento do ser professor em contextos diversos, mais especificamente em contextos de pandemia, pois, ao ler os desdobramentos causados por essa crise sanitária, percebe-se como os sentidos se metaforizam (ORLANDI, 2020), a pinçar nos dizeres da aluna, quando aponta “tudo está engrenado”. Ter feito uso do adjetivo “engrenado” remete-nos à engrenagem, isto é, traz o efeito de sentido de que a atuação docente é parte de uma mecânica, trazendo seu bojo, rodas dentadas, as quais se ligam a um eixo, fazendo a rotação acontecer, emergindo a potência. Enfim, consegue-se refletir sobre o modo de constituição do professor, em tempos de pandemia, extrapolando um antigo lugar de sala de aula física, com o que postula Orlandi (2020) as

“palavras se encharcam de sentidos de pandemia e as nossas interpretações se espalham inquietas, sentidos fogem”, assim sendo esse estado de alarme contagia “não só as posições sujeito, mas também as palavras, os sentidos”.

Considerações finais

Como professores de línguas-culturas maternas e estrangeiras, temos observado uma linha bastante tênue entre o ERE e a Educação a Distância. Esse abismo precisa ser redimensionado, uma vez que as aulas em caráter emergencial exigem um olhar mais crítico-reflexivo por parte dos docentes que assumem a complexidade, (im)previsibilidade e os desafios que se apresentam no novo cenário educacional emergente – distanciamento social, uso de ferramentas tecnológicas que ampliam o exercício colaborativo.

Como resultados, apresentamos que a discussão sobre o uso e aplicação de ferramentas tecnológicas para a construção de saberes em rede e de forma alinear ainda é bastante basilar e exige um olhar mais crítico por parte dos docentes, tomando como análise de necessidades a realidade dos alunos participantes do processo de ensino e aprendizagem como princípio de contextualização, de igual modo, espera-se que a noção de transposição didática seja repensada com base nas partes e todos os interagentes.

Este estudo ratifica a ideia de que é urgente o repensar das práticas de ensino-aprendizagem a partir do prisma de todos os protagonistas envolvidos nesse processo: a escola, o professor e o aluno contemplando as partes e o todo em diálogo constante para uma forma de construção do conhecimento distante de práticas fragmentadas ou lineares.

Referências

BUZATO, Marcelo El. Khouri. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. *Calidoscópio*, São Leopoldo, RS, 2012.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: Eckert-Hoff, Beatriz & Coracini, Maria José. Eds. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DIAS, Cristiane. *Análise do discurso digital: Sujeito, espaço, memória e arquivo*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.) *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 231-249.

MOREIRA, José. Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, v. 20, 2020.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 1999.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Rumo ao abismo? ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia*. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/lvR24>. Acesso em: 25 março de 2021.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al.], 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da memória*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução por Eni P. Orlandi. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTOS, Manoel, Álvaro Soares; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Souza. Linguística Aplicada e produção de conhecimentos: (des)organizando o consenso epistemológico em vista de um paradigma rizomático e contra-hegemônico. *Verbum*, v. 9, n. 1, p. 339-360, 2020.

Universidade em tempos de pandemia: a ausência da ambiência acadêmica presencial no ensino de graduação

Ruth Lisboa Pantoja¹

João Batista do Carmo Silva

Benilda Miranda Veloso Silva²

Madson Jesus Farias³

Resumo: O interesse pela produção do artigo surge das atividades desenvolvidas grupo de estudos e pesquisas Universidade na Amazônia, que no ano de 2020 produziu uma pesquisa com a participação de 178 estudantes das turmas de Pedagogia, considerando uma amostragem de 58,4% do total que preencheram os questionários com 27 questões distribuídas entre informações de aspectos pessoais, socioculturais, econômicos, étnico-raciais e acadêmicos, assim como perguntas discursivas. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo identificar e analisar os impactos da ausência da ambiência acadêmica presencial no ensino de graduação, mais especificamente no curso de pedagogia do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. A metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para esse artigo, utilizamos um recorte da pesquisa macro mencionada anteriormente, direcionamos o debate por meio da problemática: Como a ausência da vida acadêmica presencial na universidade afeta a rotina dos(as) estudantes? Para responder essa problemática, fundamentamos teoricamente nos seguintes autores: Lüdke

¹ UFPA, Faculdade de Educação (FAED). E-mail: ruthlisboa2@gmail.com

² Secretaria Estadual de Educação (Seduc-PA). E-mail: bveloso@ufpa.br

³ UFPA, FAED. E-mail: trindade-madsonjfrindade@gmail.com

(2001), Lacerda e Tedesco (2020), Silva (2020), e outros. Os resultados consideram-se que a ausência da ambiência acadêmica presencial na vida dos sujeitos envolvidos tem impactos em todas as dimensões e, principalmente, nas instituições que se constituíram pela interiorização. Pode-se identificar que a ausência da vida acadêmica vem afetando não só a formação acadêmica dos discentes, mas a sua vida como um todo, principalmente na quebra de rotina.

Palavras-chave: Educação. Universidade. Ensino de Graduação. Ambiência Acadêmica.

Introdução

A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais dos(as) estudantes no mundo inteiro, essa suspensão das aulas presenciais trouxe vários impactos para a vida acadêmica dos(as) alunos(as).

Até meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que o retorno às atividades presenciais ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020).

O interesse pela produção do artigo surge das atividades desenvolvidas grupo de estudos e pesquisas Universidade na Amazônia, que no ano de 2020 produziu uma pesquisa com a participação de 178 estudantes das turmas de Pedagogia. Esse artigo tem como objetivo identificar e analisar os impactos da ausência da ambiência acadêmica presencial no ensino de graduação, mais especificamente no curso de pedagogia do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

A metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados e caracterizados pela heterodoxia no momento da análise, do tipo estudo de caso, que é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de

seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para esse artigo, utilizamos um recorte da pesquisa macro mencionada anteriormente, direcionamos o debate por meio da problemática: Como a ausência da vida acadêmica presencial na universidade afeta a rotina dos (as) estudantes? Para responder essa problemática, fundamentamos teoricamente nos seguintes autores: Lüdke (2001), Lacerda e Tedesco (2020), Silva (2020), e outros.

O artigo está estruturado da seguinte forma: tópico I- Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão: trazemos uma contextualização do papel da Universidade, a importância do ensino, pesquisa e extensão na formação dos alunos(as) na vida acadêmica. No tópico II- Os desafios da formação acadêmica enfrentados pelos alunos(as) do ensino de graduação em tempos de pandemia analisamos as 178 falas e os dados dos alunos(as) referente às dificuldades enfrentadas, na suspensão, mudança do ensino presencial.

Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

As três funções básicas da Universidade - ensino, pesquisa e extensão, segundo Silva (1997), devem ser equivalentes e merecer igualdade de tratamento por parte das instituições de ensino superior, pois, ao contrário, estarão violando um preceito constitucional. O ensino, pesquisa e extensão formam um tripé obrigatório nas universidades e são indissociáveis através do artigo 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). A tríade além de contribuir para a produção universitária contempla o papel solidário, social e cultural para com a sociedade (MOITA; ANDRADE, 2005).

Nessa lógica, Vasconcelos (1996, p. 8) justifica que “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância, o tripé que dá sustentação a qualquer universidade que se pretenda manter como tal”. Chaves e Gamboa complementam dizendo que

[...] formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino-pes-

quisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (CHAVES; GAMBOA, 2000, p. 164).

A compreensão do tripé nem sempre se consolida, pois ao ingressar em um curso de graduação superior os alunos se deparam com diversas dificuldades, bem como a adaptação a um novo sistema de ensino, relação entre professor e aluno, grade curricular do curso pretendido entre diversos aspectos (OLIVEIRA et al., 2014). Ao sair do ensino médio alguns alunos não sabem ao menos o significado da palavra ensino, além de não assimilar o porquê de determinadas disciplinas ou metodologias ao deparar com o currículo do curso escolhido.

De acordo com Libâneo (1994), o ensino constitui-se o principal meio e fator da educação, mesmo que não seja o único e, por isso, destaca-se como campo principal da instrução e da educação. O ensino corresponde às ações, aos meios e às condições para a realização da instrução.

Na concepção de Demo (2005), a pesquisa deve ser vista como um processo social que perpassa toda a vida acadêmica, do professor e do aluno. Não se pode falar de Universidade sem pesquisa, se a compreendermos como descoberta e criação. Pesquisar, assim, é sempre produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro. Pesquisar coincide com a vontade de viver, de mudar, de transformar, de recomeçar.

Em relação à extensão, Silva (2001) relata que os programas de extensão universitária possibilitam ao aluno vivenciar o fazer, o criar e o construir. E esta vivência é concretizada com a participação dos discentes em projetos oferecidos pelo curso de formação em um processo de integração daquilo que ocorre fora da sala de aula e que possibilita o enriquecimento do processo de formação profissional. Por meio de projetos de extensão são expostas as dificuldades encontradas e a clara intenção de mostrar a validade deste contexto, possibilitando ao acadêmico ter contato direto com o meio no qual está inserido.

Severino (2017), diz que o ensino é uma forma de disseminar o conhecimento, facilitando assim a ser aprendido. No ensino superior, as pessoas consideram vigorosamente a disseminação desse

tipo de conhecimento, onde o conhecimento é disseminado a partir de etapas como produção, reprodução, sistematização, organização, como um conhecimento explícito que se expande e se torna universal. Nessa linha de pensamento é notável que o aluno não é somente o espectador, mas também um atuante situado intrinsecamente em todo processo de construção do conhecimento para que se consolide o que foi absorvido.

Para ensinar com eficácia, a metodologia aplicada pelo professor torna-se um fator de grande complexidade, pois por meio do emissor da informação, o receptor vai absorver e processar o conhecimento que aprendeu. Em observação a esse fato o estudo de Sônego (2015) aborda os desafios da universidade do século XXI enfatizando algumas reflexões sobre a posição do docente mediante ao processo, na ocasião é claramente observado um círculo viciante onde a cultura do docente ao seu caminho de formação, se manifesta incessantemente em seu método de ensino, sendo assim, alguns focam no ensino somente para pesquisa, outros para formação de profissionais prontos ao mercado de trabalho, mas sem nenhuma perspectiva de avaliações críticas construtivas, e em ocasiões de universidades privadas o docente erroneamente passa a transmitir o ensino como relação mercadológica, retrocedendo de aluno para cliente. Tal observância da autora resulta na reflexão de que o professor não pode se portar como um transmissor de conteúdos e sim como mediador do conhecimento.

À pesquisa, ela não pode ser considerada uma condição de subproduto na universidade, no entender de Fávero (1994); é preciso repensar os programas e os cursos para que suas ações se fundamentem em concepções teórico-sociais de produção científica.

[...] a pesquisa na formação de professores vem como uma possibilidade de rompimento com um ensino repetitivo, tradicionalmente e meramente repassador de conhecimento. Como em “cadeia”, é possível entender que a formação do professor pela pesquisa pode indicar que a sua ação docente também, por aí se encaminhará. O professor pesquisador da sua própria prática deve formar alunos pesquisadores (VENTORIM, 2001, p. 99).

Segundo Calazans (1994), a prática da pesquisa durante a formação é uma prática pedagógica, na qual se busca contribuir para o progresso do conhecimento, estando presentes os fundamentos teórico-metodológicos que devem ser a base dessa ação.

A prática da pesquisa como facilitadora do conhecimento científico deve ser vista como uma forma de fornecer conhecimento aos alunos construído por ele mesmo. Ao abordarmos a pesquisa na Universidade, recorremos a Demo (2003), que enfatiza o termo mediocridade, no que diz respeito à vida acadêmica, por constituir-se como apenas ensinar a copiar, ou seja, não há produção de conhecimento próprio, é “a presença apenas peregrina ou artificial da pesquisa”.

Quando a produção científica não está se desenvolvendo, o conhecimento proporcionado pelas universidades limita-se ao ensino. Portanto, a pesquisa deixa de ser usada como estratégia pedagógica durante a graduação. Fávero (1994) afirma que a produção científica nem sempre é parte integrante nos cursos de graduação. Esta situação se contrapõe à finalidade primordial da universidade e de suas unidades, a produção e socialização do conhecimento, por intermédio do ensino e da extensão.

De acordo com Lüdke (2001), é importante a formação para a pesquisa que deve ser oferecida na graduação e na pós-graduação, mas existem algumas falhas, como a ausência nos currículos mais antigos de disciplinas voltadas à metodologia de pesquisa e a falta de oportunidade ou dificuldade para os alunos participarem de programas de iniciação científica.

É necessário criar, dentro da graduação, oportunidades para que ocorra a produção do saber mediante a prática. Para isso, os currículos devem proporcionar aos alunos uma formação baseada no trabalho pedagógico e na produção do conhecimento, tendo o compromisso de se estabelecer a teoria vinculada com a prática e que, deste modo, a prática configure-se em uma verdadeira práxis (KRUG, 1999).

Mendonça e Silva (2002) afirmam que poucos são os que tem acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade pública e que a extensão universitária é imprescindível para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para

o redimensionamento da função social da própria universidade, principalmente se for pública. Ressaltam que uma das principais funções sociais da Universidade é a de contribuir na busca de soluções para os graves problemas sociais da população, formulando políticas públicas participativas e emancipadoras.

Sousa (2000) afirma que a extensão é o instrumento necessário para que o produto Universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade e, ainda, que a Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros. Severino (2017, p. 25) enfatiza que:

A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo.

A menção à declaração do autor mostra que os profissionais do ensino transmitem uma nova consciência social aos seus alunos, e retrata um compromisso político com a sociedade. Portanto, a importância da extensão se torna como coração das pesquisas a serem realizadas, pois assim os temas evidenciados são relevantes às necessidades da população, o que reflete em resoluções de problemas existentes naquela sociedade.

A inclusão dos alunos em trabalhos de extensão se inicia através da prática em campo, com a saída da sala de aula e laboratório para o encontro físico com a população, à guisa que a obtenção do conhecimento se desenvolva através da prática.

Santos e Passaglio (2016) demonstram que através da extensão o aluno se envolve em situações onde o conhecimento de forma passiva migra para uma forma ativa, no qual o mesmo, através dessa interatividade desenvolve distintas habilidades como: “Estímulo à reflexão entre teoria e prática, conhecimento do campo profissional, desenvolvimento de uma postura ética e crítica, troca x transmissão do conhecimento”. Isto posto a extensão universitária resulta em uma ampliação do ensino intrínseco convertido em

ação extrínseca, o aluno de absorvedor também um transportador do saber.

Além de a extensão promover a integração do saber teórico para o saber da prática, em razão dos trabalhos sociais, Nunes e Silva (2011); Rays (2012); Santos e Passaglio (2016), a extensão universitária também prepara o aluno para a vida profissional, já que a experiência adquirida contribui para as adversidades que serão encontradas no setor laboral. A extensão, portanto, pode ser considerada indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, implicando em relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais. Para formar um profissional cidadão é imprescindível a efetiva interação dos acadêmicos com a sociedade, especialmente para referenciar sua formação com os problemas que um dia terá de enfrentar.

Os desafios da formação acadêmica enfrentados pelos alunos(as) do ensino de graduação em tempos de pandemia

Com o repentino início da estratégia de isolamento social devido à pandemia de covid, as instituições de ensino se viram impossibilitadas de darem continuidade às atividades presenciais e, com isso, o Ministério da Educação autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas por meio digitais durante este período (BRASIL, 2020).

Por meio da Portaria Nº343, de 17 de março de 2020, publicada em 18 de março de 2020 no Diário Oficial da União, fica estabelecida a permissão de caráter excepcional das disciplinas presenciais por aulas através de tecnologias de informação e comunicação, sendo de responsabilidade das instituições a definição de quais disciplinas poderão ser substituídas e a disponibilização integral de ferramentas aos alunos, as quais permitam o acesso ao conteúdo ofertado e a realização de avaliações (BRASIL, 2020).

Diante disso trazemos análise das falas dos alunos do curso de pedagogia, em relação às dificuldades enfrentadas na suspensão das aulas e como a ausência da vida acadêmica presencial na universidade afeta a sua rotina.

Pensar a função e a importância da ambiência acadêmica a partir de um elemento essencial, que são os sujeitos do processo, traz uma especificidade única, pois são eles que falam e relatam sobre os seus pontos de vista acerca do momento vivenciado.

De acordo com Silva (2020), os resultados consideram-se que a ausência da ambiência acadêmica presencial na vida dos sujeitos envolvidos tem impactos em todas as dimensões e, principalmente, nas instituições que se constituíram pela interiorização, os relatos demonstram esses impactos quando um (a) estudante 01 diz: “Grandemente. Tive que reorganizar minha rotina e sinto muita falta das aulas presenciais.” Assim como, o estudante 110, “minha vida é a universidade, então ela afeta de uma forma muito agressiva, apesar de ter meu trabalho, mas minha maior dedicação é meu curso e ficar sem a minha vida acadêmica é ruim demais. Busco estudar como posso, mas é muito difícil sem a dinâmica da universidade”.

Partindo dessa premissa, compreende-se o espaço acadêmico institucionalizado não meramente como um meio de troca de informações, mais sim como uma instituição preocupada com a formação dos indivíduos que a vivenciaram. Também, a partir da concepção dos estudantes, a sua ausência influencia no processo de construção de conhecimento. Dizer “*minha vida é a universidade*” leva a dimensões bem mais profundas acerca dos sentidos inalcançáveis do termo e dos impactos dessa ausência na vida dos indivíduos em todos os aspectos, principalmente no educativo. O que, enfim, leva a pensar que a universidade ocupa a grande parte do tempo desses estudantes e que ficar em casa tem sido desafiador frente às novas exigências.

A ausência da ambiência acadêmica afeta a formação, como afirma o estudante 74: “*Deixa um vazio no cotidiano, principalmente pela interrupção imprevista das atividades no início do semestre letivo. Particularmente, sinto falta das orientações dos professores e da própria rotina de estudos*”. A interrupção das atividades presenciais, de forma repentina e sem um aviso prévio, pegou a todos de surpresa e, conseqüentemente, surpreendeu as demandas educacionais em todas as extensões da sociedade.

Diante das questões referentes à ausência presencial da universidade na vida dos sujeitos, constatou-se que 59,6 % dos estudantes, número este expressamente significativo, relata que a ausência da universidade impacta diretamente na sua cotidianidade.

No entanto, 7,3% desse montante ainda diz que a ausência das atividades presenciais não afetou em nada a sua dinâmica, dados esses confirmados pelo estudante 133, o qual menciona: “*Não afetou, a única coisa que mudou foi que sobrou mais tempo de disponibilidade*”. Os estudantes 110 e 133 refletem diferentes concepções de universidade, no que se refere à materialização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O primeiro vive a ambiência acadêmica na potencialidade da indissociabilidade na sua formação na universidade e o segundo, a fragmentação da vivência do ensino como síntese de sua vida na universidade.

Portanto, a partir dos dados coletados, pode-se afirmar que, para uns, a ausência da universidade afetou diretamente as rotinas e atividades desenvolvidas, enquanto que, para outros, essa mesma dinâmica não afetou as suas vidas. Precisa-se, assim, de uma análise cautelosa acerca dos fatores que influenciam essa questão. As concepções de universidade vão se moldando conforme a vivência de cada um no espaço formativo.

Segundo Chauí (2001), “significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Não é realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001). O papel social da universidade se entrelaça por dentro das comunidades externas, indissociando o ensino, a pesquisa e a extensão.

A participação dos estudantes da vida da universidade, e vice-versa, se faz a partir de um movimento práxiológico, juntamente com outros discentes, com o corpo docente e com os demais agentes formadores presentes naquele espaço.

A rotina universitária é corrida para os discentes do Campus de Cameté e dos demais polos de Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru. Durante a pandemia, a quebra de rotina gerou e vem gerando diversos conflitos na vida desses sujeitos, e a ausência da universidade revelam as concepções de universidade

diversas para cada um desses estudantes, no tocante ao seu processo de formação.

Diante disso, destaca-se que a universidade tem um papel fundamental na formação social dos sujeitos. A ausência da vida acadêmica vem afetando a saúde e o desempenho desses estudantes, no ensino, na pesquisa e principalmente na extensão. O processo educativo de tais sujeitos estabelece o seu posicionamento político e, conseqüentemente, uma concepção de universidade. Saviani (1999) afirma que é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, “toda prática educativa, enquanto tal possui uma dimensão política assim como toda prática política possui em si mesma, uma dimensão educativa” (Saviani, 1999).

Por isso, a forma como a pandemia atinge os sujeitos está relacionada ao seu estilo de vida e posição social. Obviamente, os grupos desfavorecidos tendem a ser mais profundamente afetados em suas relações sociais, e a maioria dos alunos de baixa renda é afetada não apenas na construção do conhecimento, mas também em seu impacto social durante o processo de aprendizagem.

Considerações finais

Realizar educação nos faz perceber a importância de pensar e tecer considerações sobre o momento crítico atual pandêmico do novo coronavírus que resultou em desafios para as universidades.

A ambiência acadêmica é um espaço que contribui para a interseção da diversidade cultural que a cerca e a constitui, espaço de significar, de dar sentido, de produção do conhecimento, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

Este estudo possibilitou uma discussão sobre a ausência da ambiência acadêmica presencial na vida dos sujeitos envolvidos e como tem impactos em todas as dimensões e, principalmente, nas instituições que se constituíram pela interiorização. Pode-se identificar que a ausência da vida acadêmica vem afetando não só a formação acadêmica dos discentes, mas a sua vida como um todo, principalmente na quebra de rotina.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Regulamenta a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 março. 2020.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. Maceió: EDVFFAL, 2000.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CALAZANS, M. J. C. A iniciação científica: um aprendizado do trabalho científico da realidade social. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1994. p. 61-70.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, M. de L. de A. Produção e apropriação do conhecimento da universidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1994. p. 53-70.

KISSLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Acesso em: 2 fev. 2021. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>.

KRUG, D. F. A formação de profissionais em Educação Física. In: *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Florianópolis, setembro, 1999.

LACERDA, T. E. TEDESCO, A. L. Educação em tempos de covid-19: desafios e possibilidades. In: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (org.). Curitiba: Bagai, 2020. V.2.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. *A pesquisa na formação do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: uma nova relação com a administração pública. *Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras*. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, jul./dez. 204.

NUNES, A, L, P, F; SILVA, M, B, C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, Barbacena, n. 7, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, C. T.; WILES, J. M.; FIORIN, P. C.; DIAS, A. C. G. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicol. Esc. Educ. [online]*, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. ISSN 2175-3539. Acesso em: 03 fev. 2021 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>.

RAYS, O,A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para a indissociabilidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 71-85, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/5034>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SANTOS, J. H.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira De Extensão Universitária*, v. 7, n. 1, p. 23-28, maio 2016. Acesso em: 02 fev. 2021 Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, O. D. O que é extensão universitária? Brasília, v. 26, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de 3º Grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

SILVA, V. R. *Projetos de extensão e formação profissional na licenciatura em Educação Física*. 2001. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Educação Física, Campus Jataí, Universidade Federal de Goiás, 2001.

SILVA, B. C. S. *Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos(as) estudantes do curso de pedagogia*. In: SILVA, João Batista do Carmo (org.). Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.

SÔNEGO, A. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 30-35, jun. 2015. ISSN 2447-3944. Acesso em: 09 fev. 2021. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/822>.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 93-114.

Trabalho e adoecimento: o mal-estar docente

Marcelo Rodrigues dos Reis¹

Georgete Moura²

Elany Cristina Barros da Silva³

Resumo: O presente estudo trata-se da relação do trabalho e adoecimento dos docentes no ensino superior público a partir das metamorfoses do mundo do trabalho. Problematiza-se a centralidade do trabalho enquanto categoria social fundamental e os nexos entre trabalho docente e adoecimento. Tal análise tem por objetivo analisar o papel que Estado brasileiro influenciado por agentes externos como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional desempenha no quadro mais amplo da sociedade capitalista, marcado pela introdução de uma nova regulação social, concretizada por meio da implementação de reformas de cunho neoliberais, as quais podem ser observadas no âmbito das políticas públicas na sociedade brasileira, viabilizando a implementação de uma lógica mercantilista no campo educacional do Ensino Superior, que se traduz na reorganização e realização do trabalho docente com precarização e intensificação desse trabalho com repercussão sobre a saúde do docente. O método da pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético, com o intuito de entender de forma concreta as particularidades que representam a realidade objetiva que envolve o problema em questão. A pesquisa é bibliográfica, por meio de análise de teses, dissertações, artigos e periódicos buscando

¹ UFPA. E-mail: mahrceleis@gmail.com

² UFPA. E-mail: georgetmoura@yahoo.com.br

³ UFPA. E-mail: elanygeo@gmail.com

do encontrar os nexos entre trabalho docente e adoecimento diante da relação de exploração do trabalhador docente no processo de trabalho e acumulação ampliada capitalista. Conclui-se que as metamorfoses do mundo do trabalho implicam numa nova dinâmica do fazer docente que repercute na intensificação, produtivismo acadêmico e precarização do trabalho docente acarretando transtornos de ordem físicos e mentais na saúde dos docentes do ensino superior público.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva. Precarização do trabalho docente. Adoecimento.

Trabalho externo ao trabalhador, [por] não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém, imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. (MARX, 2008, p. 83).

Introdução

Nosso foco de estudo é o adoecimento dos docentes do ensino superior público e a relação com suas condições de trabalho nas universidades públicas brasileiras, a partir de mudanças no mundo do trabalho por meio de um estudo bibliográfico de revisão acerca da problemática em questão.

As instituições de ensino superior (IES) no Brasil tem sentido as transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva que se instala de 1970 em diante, no sistema produtor de mercadorias em suas bases técnicas e gerenciais, articuladas por meio de reformas e políticas de cunho neoliberais.

A reforma gerencial do Estado brasileiro de 1995 inaugura uma nova forma de conduzir administrativamente o país. Esta se

expande para o ensino superior público dando um novo caráter as IES públicas, por meio de programas de avaliação e controle, aproximando-as ao campo empresarial.

A conformação atual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), a criação da Plataforma Lattes e Lei de inovação tecnológica, juntos dão uma nova dinâmica organizacional nestas instituições e no trabalho docente em nível de graduação e pós-graduação, são frutos da atual (re) configuração do capital. No entanto, essas mudanças têm intensificado e precarizado as relações de trabalho e qualidade de vida dos docentes universitários das IES públicas tendo uma possível relação com o adoecimento destes docentes.

Destarte, nossa pesquisa aspira responder a seguinte pergunta: Quais implicações a partir das mudanças do mundo do trabalho na saúde dos docentes do ensino superior público? Com o objetivo de melhor expor o conteúdo da pergunta, algumas questões norteadoras são lançadas, quais sejam: 1. Quais as mediações em decorrência das mudanças estruturais no mundo do trabalho na prática laboral dos docentes do ensino superior público? 2. Quais os principais agravos patológicos dos docentes do ensino superior público?

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica a partir de uma revisão de literatura sobre o problema em questão. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 66) “a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornal, boletins, artigos, monografias, teses, dissertações”, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Crise do capital e precarização do trabalho docente

As alterações presenciadas na atualidade, como desemprego estrutural, planos de austeridade, reformas laborais passaram a compor os discursos de instituições governamentais, financeiras e empresariais. Afetando quando colocadas em práticas, trabalha-

dores no mundo todo. Essas transformações são advindas da atual etapa da crise estrutural do sistema capitalista encarada no início dos anos 1970, que mostrou sinais, mais uma vez, de esgotamento do capital de expandir suas margens vantajosas de lucro e de controlar os trabalhadores.

Marx e Engels (2007, p. 43) ressaltaram no Manifesto do Partido Comunista, de 1848, que a burguesia, tomada como um todo, “[...] não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção [...]”. A intensa e incansável pressão, no sentido de revolucionar a produção, tende a extrapolar em novas transformações das forças produtivas, substanciando novas relações sociais de produção.

Essas transformações são compreendidas no complexo da reestruturação produtiva. O objetivo da reestruturação produtiva é assegurar a competitividade do mercado barateando os custos por flexibilizar a produção, as contratações de mão de obra e expandir suas formas de dominação sobre os trabalhadores. Tem como consequência a redução de direitos conquistados pelos trabalhadores, acentuando a degradação das relações de trabalho, o aumento do desemprego estrutural e uma intensa flexibilização do trabalho dentro da estrutura sociometabólica do capital.

Essas novas configurações implicam alterações substanciais na natureza e relações de trabalho da classe trabalhadora, conformando, numa nova dinâmica em que os trabalhadores vêm perdendo os postos de trabalho tradicionais em consoante com a intensificação das formas de trabalho ainda existentes, haja vista, que se elimina apenas uma parcela do trabalho vivo, porém, nunca o elimina por completo em substituição pelo trabalho morto enquanto perdurar o sistema capitalista.

Para Antunes, o capital diante de tais desafios propõe-se:

Aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretabalho em tempo cada vez mais reduzido. Portanto, uma coisa é ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a conseqüente necessidade de expandir sua parte constante. Outra, muito diversa, é imaginar que eliminando

o trabalho vivo o capital possa continuar se reproduzindo. (ANTUNES, 2007, p. 218).

De fato, o número de postos de trabalho diminuiu significativamente principalmente em virtude da redução do emprego industrial, entrando em cena, novas e precárias formas flexíveis de trabalho. Antunes (ibid., p.218), defende a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam “cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista”.

Assim, podemos apreender que para o capital, o trabalho sob formas precárias é imprescindível para a sobrevivência de seu metabolismo social, sendo este responsável pelo processo de criação de valor. Para Antunes (2005), Alves (1999) e Kuenzer (1998), o que está atrás destas novas formas de realizar trabalho em nada se desconecta da velha finalidade da acumulação ampliada. Portanto, “por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua não só dominante, mas hegemônico” (KUENZER, 1998, p. 67).

Para isso a educação além de ser um campo a ser explorado pelo grande capital por meio dessa abertura do mercado serviria como meio de legitimação das políticas neoliberais, sendo utilizada em favor do mercado e da estrutura burguesa de produção. Valoriza-se o discurso da concepção da educação não mais com um bem social, mas agora como mercadoria em que o setor privado também ofereceria este serviço, sobretudo, no ensino superior a partir das orientações de cartilhas dos organismos internacionais, como por exemplo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) (FRIFOTTO 2010).

O trabalho docente nas universidades públicas: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização do trabalho docente

Com a flexibilização e precarização das condições de trabalho da classe trabalhadora exige-se um trabalhador mais produtivo

através da intensificação do trabalho morto em decorrências das novas tecnologias como a microeletrônica, robótica e telemática. Em consonância a essas mudanças na esfera técnica da produção busca-se uma captura pela subjetividade do trabalhador Alves (1999), onde não basta possuir o corpo do trabalhador mais também a alma.

Nesse sentido, valoriza-se além do saber técnico do trabalhador (o saber-fazer), o saber-ser onde se valoriza atitudes cognitivas e comportamentais como polivalência, proatividade e liderança na realização das atividades laborais, com objetivo de extração de mais-valia no sobretrabalho, dentro do modelo de acumulação capitalista.

O campo de trabalho da educação do ensino superior também estar submerso ao reordenamento da reestruturação produtiva. É intensificado e precarizado as relações de trabalho dos docentes das instituições públicas do ensino superior em virtude da flexibilização nos aspectos técnicos e gestão da produção com o modelo de acumulação flexível (toyotismo) na flexibilidade dos direitos trabalhistas no Estado sob a forma neoliberal.

Essas alterações traduzem-se na esfera laboral do ensino superior das instituições públicas com professores da graduação e principalmente da pós-graduação, em que eles, adquirem novas funções além de dar aulas. Professores assumem funções técnicas administrativas com advento da internet no preenchimento de relatórios, notas, conceitos ampliando suas funções com isso (SGUIS-SARDI, 2009).

A intensificação e precarização do trabalho docente nas instituições do ensino superior são marcadas pelo processo de mercantilização desta modalidade de ensino tanto no setor privado quando no público em virtude do modelo de gestão das IES se aproximarem de empresas.

O processo de privatização/mercantilização da educação superior brasileira amplia também o espaço do trabalho docente precário. Esse cenário segundo Guimarães (2014) é característico nas instituições privadas, nas quais a exploração da força de trabalho é idêntica aos outros espaços de produção capitalista. Nestes espa-

ços têm-se contratos flexíveis e instáveis de trabalho e, encontra-se, uma rigidez e controle nos horários dos docentes, excesso de trabalho, não pagamentos de horas extras entre outras formas de precarização do trabalho docente.

Entretanto, como indica Bosi (2011); Mancebo (2011); e Maués (2011), os docentes das instituições superiores públicas são atingidos também por esse fenômeno. De acordo com Maués (ibid.), nas instituições federais houve a ampliação de formas de trabalho precário com contratação temporária em detrimento das reduções de seus diretos trabalhistas e arrochos salariais.

Somado a isso o produtivismo acadêmico possui ampla relação no processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Com abertura da educação superior para o setor privado, imposto por agentes externos como FMI e BM, colocando em praticas suas diretrizes que suas cartilhas pregam (FRIGOTTO, 2010), a universidade pública também passa adotar princípios de gestão dessas cartilhas como diminuição nos gastos e eficiência deste, relação custo/benefício que lhe dar contornos mais próximos de uma empresa do que uma universidade de caráter público, onde o conhecimento torna-se uma coisa, portanto, mercadoria que agrega valor ao capital por se tornar um instrumento de força produtiva na produção e reprodução de valor ampliado.

Todavia, neste formato de universidade pública com caráter privado/mercantil o docente é obrigado a produzir mais e com menos recursos para sacralizar a eficiência dos gastos na relação custo/benefício que implica no produtivismo acadêmico onde a qualidade é substituída pela quantidade.

De acordo com Duarte, Guimarães e Farias:

Essa lógica exige, crescentemente, o aumento da produtividade dos professores que atuam em tais instituições. Tal controle é exercido a partir do estabelecimento de processos avaliativos, em geral externos [...] isso se pauta pela valorização do produto e não do processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo, numa prática avaliativa que se funda na lógica fabril. Essa avaliação objetiva/controla a produção aligeirada com foco nos resultados quantitativos: busca o efficientismo, o empreendedorismo

e a competitividade (DUARTE; GUIMARÃES; e FARIAS 2013, p.39)

Dessa forma o docente universitário das instituições públicas tem seu trabalho reordenado em função de não mais produzir por excelência, mas apenas pela quantidade, uma vez que isso se torna uma mensuração dentro destas instituições e indicativos de “status quo” entre seus pares.

O produtivismo acadêmico nas universidades públicas como forma de ranquear baseado em competição através de órgãos como Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Plataforma Lattes, obriga o professor à produção de artigos em quantidade em um tempo reduzido, gerando pesquisas sem uma maturação e rigorosidade científica necessária para um trabalho acadêmico. Para Duarte; Guimarães; e Farias (p. 39):

Talvez o Lattes seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública. O Lattes tornou-se uma espécie de instituição avalizadora do status acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para decisões que podem afetar a vida docente e discente. Se você não tem Lattes, simplesmente não existe. E não adianta apenas tê-lo, é preciso atualizá-lo. O que está no Lattes é tomado como verdadeiro, e ponto! Não consta do Lattes, não existe. Assim, o Lattes virou o “passaporte” acadêmico às avessas: “o que vale na vida acadêmica não é o que se publica, mas sim a quantidade do que se publica [...] E nesta lógica produtivista, o pesquisador/professor enveredada pela necessidade de publicar para pontuar: a valoração de seu trabalho e conhecimento é quantitativa.

Portanto, a determinação via Capes e plataforma Lattes, obrigam o professor universitário das instituições públicas, sobretudo, o docente da pós-graduação a produzir muito em curto período de tempo. Este assenta-se numa lógica avaliativa que é introjetada e compartilhada por seus pares, na disputa para se manterem no topo de suas carreiras nas universidades em que se premia ou pune quem não se adequar a essas normas. Que lhe conferem uma taxonomia de prestígio (ou não) em relação aos outros docentes.

De acordo Bosi, (2007) e Lima, (2011) essa taxonomia e prestígio existe em função do número de ‘produtos’ por estes finalizados, independente da qualidade dos resultados finais. Cria-se, assim, a qualificação e posterior separação entre “produtivos” e improdutivos, aos primeiros, destinam-se a “glória de pertencerem aos programas de pós-graduação, os financiamentos por meio de editais e a ‘honra’ da sobrecarga de trabalho, enquanto que aos últimos, reservam-se o ostracismo e o rótulo da incompetência” (BOSI, 2007, p. 15).

A discussão citada levanta ainda outro ponto que merece atenção. Frente ao cenário atual no qual a estrutura das universidades públicas encontra-se sucateada e os financiamentos são concedidos aos profissionais mais produtivos, o docente se vê diante da necessidade de garantir, ele próprio, suas condições de trabalho numa combinação de três elementos, conforme destaca Bosi (ibid.), a saber: competição, empreendedorismo e voluntarismo.

A falta de condições mínimas de trabalho para a docência faz com que os professores tenham que garanti-las por meio de financiamentos externos às universidades, transformando o perfil exigido para o trabalho acadêmico. O professor se torna um empreendedor de si, de forma que seus projetos devem ter o perfil desejado pelas instituições de fomento. O empreendedorismo também invade as universidades públicas por meio dos cursos de especialização pagos, vendas de serviços via fundações e flexibilização do regime de dedicação exclusiva Bosi (ibid.).

Nesta via, o trabalho docente é mercantilizado. O resultado dessas intervenções tende a tornar esses “docentes e as universidades cada vez mais dependentes dessas práticas, convertendo-os, muitas vezes voluntariamente, em captadores de recursos extras orçamentários.” (ibid., p. 18).

Como não há recursos de pesquisa e extensão para todos os docentes, a competição torna-se a regra para os docentes que desejam condições dignas de trabalho e até mesmo serem bem-sucedidos, naturaliza-se a rivalidade entre pares, que experimentam a perda da noção de coletividade em seu contexto de trabalho.

Através do estudo realizado e publicado na revista do Andes (sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino supe-

rior) de Zanin, Fretas e Künzle (2012) sobre a literatura produzida acerca da docência em instituições de educação superior pública, verificou-se, algumas implicações proporcionadas pelas políticas da educação superior no Brasil quais sejam:

Expansão do ensino superior na esfera privada; mercantili-
zação do trabalho do professor do ensino superior público
por meio de cursos pagos; flexibilização e precarização do
regime de trabalho do professor – evidenciadas principal-
mente pelo aumento da contratação de professores substi-
tutos ou com regime de trabalho de 20 e 40 horas semanais
sem dedicação exclusiva, com direitos trabalhistas reduzi-
dos e restrição de atividade e de participação em pesquisa e
extensão; abertura diminuta de novas vagas de professores
nas instituições federais de ensino superior; aumento do nú-
mero de produções científicas e de projetos exigidos; arro-
cho salarial; excesso de trabalho burocrático; e ocupação
de cargos administrativos (ZANIN; FREITAS; KÜNZLE,
2012, p. 107-108).

Tem como consequência segundo o mesmo estudo:

Incremento da extensão e da intensidade de trabalho e da
carga horária deste – sobrecarregando-o com orientações
de monografias, dissertações, teses, estágios profissionais e
tarefas administrativas; precarização das condições físicas
de trabalho – falta de laboratórios adequados, de salas de
aula, de gabinetes, de ventilação e de internet; aumento da
competitividade e do individualismo, visto que se elevou o
número de pesquisadores sem aumento proporcional dos re-
cursos financeiros para desenvolvimento de pesquisas; per-
da de autonomia e de espaço de criação, devido à fragmen-
tação e à racionalização do trabalho; e comprometimento da
qualidade das produções Acadêmicas (ZANIN; FREITAS;
KÜNZLE, 2012, p. 107-108).

Todavia, os desdobramentos dessa flexibilização do traba-
lho docente no ensino superior é caracterizada pelo produtivismo
acadêmico, intensificação e precarização do trabalho desses tra-
balhadores. Estas têm como consequências a sobrecarga física e
psíquica, que se expressa em modos diversos de sofrimento e ado-

ecimento (MANCEBO, 2009; OLIVEIRA, 2004; LOPES, 2006; MACHADO, 2007; LEDA; MANCEBO, 2009; LACAZ, 2010).

Dejours (1998), o trabalho torna-se fonte de tensão e de desprazer, gerando um aumento da carga psíquica, sem possibilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, ele dá origem ao sofrimento e à patologia. Sendo assim, a insatisfação no trabalho é uma das formas fundamentais de sofrimento no trabalho.

Neste cenário de precarização das relações de trabalho do docente universitário, afetando sua vida dentro e fora do espaço de trabalho, manifesta-se segundo Esteve (2005) um “mal-estar docente”. Em recente pesquisa, Oliveira (2004) também aborda esse “mal-estar docente”, revelando como resultado desse processo manifestações como desinteresse, apatia, desmotivação e “sintomas psicossomáticos”: angústia, fobias, crises de pânico, o que parece caracterizar sintomas da síndrome de burnout, conforme apontam Carlotto (2002), Reis e colaboradores (2006).

A síndrome de Burnout é a doença mais encontrada e associada às relações de precarização do trabalho nas categorias profissionais entre elas a do docente universitário. Ela é caracterizada por um estado de exaustão física, emocional ou mental devido ao acúmulo de estresse no trabalho, sendo, por isso, muito comum em profissionais que têm que lidar com a pressão ou a responsabilidade, como os professores.

Desta forma, os *sintomas físicos da síndrome de burnout* incluem: dores de cabeça constantes; tonturas; alterações no sono; problemas digestivos; falta de ar; excesso de cansaço. Os sintomas de cunho emocional são ansiedade; dificuldade em concentrar-se; variações de humor; perda de motivação no emprego e ficar isolado dos colegas de trabalho.

Lacaz (2010) sintetiza essa síndrome da seguinte forma:

Está associada a sintomas relacionados à exaustão mental, emocional, fadiga e depressão. São sintomas comportamentais e mentais, e não apenas físicos, e relacionam-se ao trabalho. Tais sintomas acometem pessoas “normais” e associam-se à queda do desempenho no trabalho, causada por posturas e comportamentos negativos. As dimensões da

Síndrome envolvem exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. (LACAZ, 2010, p. 56)

Em geral, a síndrome de Burnout⁴ está associada com o trabalho docente no âmbito do ensino superior às crescentes exigências em torno do desempenho e da produtividade científica. Este problema é apontado como um dos principais responsáveis pelo aumento de quadros de sofrimento e adoecimento entre os professores universitários (BIANCHETTI; MACHADO, 2008; EMILIANO, 2008; LACAZ, 2010; LUZ, 2008; SGUISSARD; SILVA JUNIOR, 2009).

Outras doenças encontradas na literatura pesquisada na relação entre precarização do trabalho docente e adoecimento são, por exemplo, disfunções no sistema vocal, cardiovascular, respiratório e gastrointestinal, alterações de humor, transtorno de pânico e episódios de depressão e de melancolia, estresse, ansiedade, esquecimento, insônia, LER (lesão por esforço repetitivo), tendinite, dores lombares e outras doenças osteomusculares (CONTAIFER et al., 2003; CRUZ; LEMOS, 2005; LEMOS, 2005; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; EMILIANO, 2008; LANDINI, 2008; SERVILHA; PEREIRA, 2008; LIMA E LIMA FILHO, 2009; LEITE, 2011; SANTANA, 2011; BORSOI, 2012).

O estresse ocupacional constitui experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeadas por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

⁴ É um fenômeno psicossocial, caracterizado pelo esgotamento físico e mental intenso, que se desenvolve como resposta a pressões prolongadas que uma pessoa sofre a partir de fatores emocionais estressantes e interpessoais relacionados com o trabalho. É consequente a prolongados níveis de estresse no trabalho e compreende exaustão emocional, distanciamento das relações pessoais e diminuição do sentimento de realização pessoal.

O trabalho docente é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Geralmente as jornadas de trabalho dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, é uma fonte de ameaças à integridade física ou mental acarretando no seu adoecimento.

Borsoi (2012, p. 97) assinala que o “adoecimento torna-se conhecido [na instituição] quando o docente se vê obrigado a se afastar de suas atividades didáticas, assegurado por licença médica que fundamente a necessidade de sua substituição em sala de aula”. Para Lemos (2005), os professores tendem a buscar a automedicação para controle da dor e dos desconfortos que os impedem de trabalhar temporariamente.

Portanto, fica claro que muitos docentes estão adoecendo em razão do seu modo de trabalhar para cumprir as exigências que lhe são impostas pelo modelo de universidade que está em vigor, exigências essas que vão muito além do cumprimento de metas de produção científica, mas, de uma lógica de mercado/privatista, que tem na universidade atualmente um aliado por ser tornar um instrumento de força produtiva a serviço do capital.

Considerações finais

Ao apresentarmos nossa conclusão sobre o presente trabalho, queremos ressaltar a necessidade de ampliar as investigações acadêmicas sobre a relação trabalho e saúde, no âmbito da organização do trabalho docente, para avançarmos na compreensão da problemática a fim de buscarmos formas de intervenção para o problema. Ao enveredar por nossos estudos na literatura existente sobre o trabalho e o adoecimento docente nas IES públicas, a temática nos propiciou não apenas ampliar nossos conhecimentos, mas, sobretudo, trazer novos olhares para este assunto que, de certa forma está constantemente em pauta nas universidades públicas e seus respectivos sin-

dicatos. Esta pesquisa nos permitiu apontar algumas considerações entre as relações de trabalho estabelecidas nas instituições públicas de ensino superior e adoecimento docente.

Todas as mudanças no mundo do trabalho, com a flexibilização da produção e das leis de trabalho num período de crise do capital por meio dos ajustes do Estado na forma neoliberal, tiveram como mediações nas universidades públicas brasileira, aplicação do modelo de gestão baseada na eficiência, eficácia com retração de gastos públicos, contratos flexíveis de trabalho, execução de multitarefas característica do Toyotismo. Tudo isso, implicou alterações nas relações de trabalho no trabalho dos docentes das universidades públicas brasileiras como Produtivismo acadêmico, intensificação e precarização desse trabalhador docente.

Portanto, o trabalho docente nas universidades públicas, está sendo executado em condições precárias em suas relações de trabalho, tem sido caracterizado pela sobrecarga de trabalho e por forte exigência de cumprimento de metas produtivistas. E estar reorganizando intensamente o modo de viver dos docentes, dentro e fora do espaço institucional. Isso tem levado a prejuízos importantes para sua saúde. Trata-se de uma constatação que corrobora os resultados de outras pesquisas realizadas acerca do trabalho de professores do ensino superior.

O trabalho produtivo, aos olhos do docente, restringe-se, então, à chamada produção científica. Entretanto, é preciso considerar a dimensão objetiva do problema, que já parece naturalizada entre os docentes: essa produtividade científica segue políticas de metas criadas por instituições que financiam e/ou controlam parte do trabalho acadêmico. Ambas as dimensões se imbricam e parecem confundir os próprios docentes, que já não têm clareza suficiente de por que, de fato, precisam publicar seus trabalhos.

Neste sentido essa exigência das agências fomentadoras de pesquisa pela produtividade aliada à flexibilização das relações de trabalho com contratos temporários e intensificação do trabalho acadêmico gera transtornos, desconforto e mal-estar docente contribuindo para o aparecimento de estresse docente para cumprir os prazos estipulados pelas agências fomentadoras caracterizando a precarização do trabalho docente nas IES públicas.

As condições de precariedade do trabalho docente nas IES públicas contribuem diretamente ou indiretamente para o aparecimento de diversas patologias entre as principais: disfunções no sistema vocal, cardiovascular, respiratório e gastrointestinal, alterações de humor, transtorno de pânico e episódios de depressão e de melancolia, estresse, ansiedade, esquecimento, insônia, LER (lesão por esforço repetitivo), tendinite, dores lombares e outras doenças osteomusculares. Tendo prevalência na literatura encontrada à síndrome de Burnout, doença relativamente relacionada às más condições nas relações de trabalho docente intensificadas pelas mudanças no mundo do trabalho que foram absorvidas pelas IES públicas.

Para concluir, cabe ressaltar que não há dúvida que uma parcela dos docentes de universidades públicas federais gozem o conforto e a segurança da estabilidade no trabalho frente a outras categoriais profissionais. Contudo, essa estabilidade está tendo um preço consideravelmente elevado. Todos estão sendo pressionados a se empenhar e a investir em produtividade, principalmente em termos quantitativos não importando em que condições objetivas essa produção se efetive e qual a qualidade do produto desse trabalho. Estão sendo instigados a adotar comportamentos competitivos entre seus pares, mesmo que isso sacrifique a qualidade da produção acadêmica e possa gerar sofrimento e adoecimento.

Dessa forma, cabe às universidades públicas e seus docentes detectarem o problema e se organizar enquanto coletividade por meio de sindicatos ou movimentos que os represente enquanto categoria na luta para frear os avanços do capital que busca retroceder os direitos conquistados a peso de muita luta pelos trabalhadores, sobretudo, os docentes das IES públicas. É preciso colocar a vida, saúde é o ser humano acima de qualquer interesse da acumulação do capital.

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e mundialização do capital: A nova degradação do trabalho na era da globalização*. 2. ed. Londrina, PR: Práxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. *Mercantilização do ensino superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior*. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *Refêns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt09-3503-int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. *Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior*. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, 2012.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, Paraná, v. 7, n. 1, 2009.

CODO, W. *Educação: caminho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONTAIFER, Tatiana Rodrigues Corrêa; et al. Estresse em professores universitários da área de saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-225, ago. 2003.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 24, p. 59-80, jun. 2005.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré, 1998.

EMILIANO, Norma. *Sociabilidades e adoecimento nas universidades: a saúde do trabalhador na Universidade Federal Fluminense*. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Política Social do Departamento de Serviço Social) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

ESTEVEVES, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Editora EDUSC, 1999.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. *Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, André Rodrigues. *Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA*. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; FARIAS, Laurimar de Matos. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira. *Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN*, Brasília, n. 52, p. 37-38, jun. 2013.

KUENZER, Acácia Z. Desafios Teórico-Metodológicos da relação Trabalho Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 45, p. 51-59, jan. 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDINI, S. R. Professor: trabalho e psiquismo. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v.11, n. 3, p. 298-308, set./dez., 2008.

LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Mancebo. *REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente*. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2009.

LEITE, Janete Luzia. As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 48, p. 84-96, jul., 2011.

LEMOS, Jadir Camargo. *Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. 2005. Tese (Doutorado do Centro Tecnológico. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., Florianópolis, 2011. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Revista Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, mar. 2009.

LUZ, Talita Ribeiro da. Reinterpretando valores do livre mercado: o caso Telemar-Minas. In: GARCIA, Fernando Coutinho; HONÓRIO, Luiz Carlos (coord.). *Administração, metodologia, organização, estratégia*. 2.ed. Curitiba: Juruá, 2007.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na pós-graduação. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 48, p. 76-83, jul., 2011.

MAUÉS, O. *A universidade e o trabalho docente: as demandas postas a partir de uma nova lógica*. [s.l.], 2010. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/362.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

_____. *A Reforma da Educação Superior e o Trabalho Docente*. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 6., Rio de Janeiro, nov. 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho/eixo_tematico_1a_reforma_da_educ_superior.pdf. Acesso em: jul. 2014.

MENDES, Ana Magnólia (org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, Luciano et al. *A Dialética Prazer/Desprazer no Trabalho*:

Vivências de Significado e Sofrimento no Trabalho de Professor Universitário. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, Salvador, 2006. *Anais...* Salvador, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SANTANA, Otacílio Antunes. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. *Revista Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 33, n. 2, 2011.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; PEREIRA, Pamela Machado. Condições de trabalho, saúde e voz em professores universitários. *Revista Ciências Médicas*, Campinas, v. 17, p. 21-31, jan./fev.2008.

SILVA, Wellington dos Reis; CARVALHO, Nara Michele Santana. *O adoecimento do docente de ensino superior e a repercussão sobre a sua saúde e o ensino*. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA FACULDADE CATÓLICA DE UBERLÂNDIA, 1., Minas Gerais, 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; et al. *Trabalho intensificado na universidade pública brasileira*. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ano XIX, n. 45. jan. 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANIN, F. da Conceição; FREITAS, J. A. de; KÜNZLE, Luiz Allan. Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR-SSind. *Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN*, Brasília, n. 52, p.107-108, jun. 2012.



Educação pública em luta

Esta obra é resultado dos trabalhos apresentados e dos debates realizados durante o “VII Encontro de Educação: os desafios da contemporaneidade”, promovido pela Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 23 a 26 de fevereiro de 2021.




Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

