



**I SEMINÁRIO
REGIONAL
DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**
[SERB CENTRO-OESTE]

Organizadores:

Nadia Pedroti Drabach
Maria Augusta Peixoto Mundim
Marilda Oliveira Costa
Romilson Martins Siqueira

S471 Seminário Regional da Educação Brasileira - Centro-Oeste
(1. : 2022 : Campinas – SP).

Anais do I Seminário Regional da Educação Brasileira -
Centro-Oeste: ISERB-CO 2022 / Organizadores: Nadia
Pedroti Drabach, Maria Augusta Peixoto Mundim, Marilda
Oliveira Costa, Romilson Martins Siqueira – Campinas, SP:
CEDES, 2022.

294p.

ISBN: 978-85-89262-04-0

1. Educação – Brasil. I. Drabach, Nadia Pedroti. II.
Mundim,
Maria Augusta Peixoto. III. Costa, Marilda Oliveira. IV.
Siqueira, Romilson Martins. IV. Título.

Arte:
Marketing UCDB
Ariane Pina F. Moreira
Letícia Dias Lanzarini

CDD 370.0981

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
I PARTE	
TRABALHOS APRESENTADOS - RESUMO EXPANDIDO	
Eixo - Educação Infantil	
O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: O QUE RELATAM AS PESQUISAS DA CAPES (2020 A 2022) Layane Melo Souza Tânia Maria Filiú de Souza	15
BEM-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA Karolina da Silva Riquelme	19
RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA CRECHE NUM CONTEXTO PANDÊMICO: COMO AS CRIANÇAS ESTÃO VIVENCIANDO ESSA EXPERIÊNCIA Andréia Paz Leonarski de Souza Lima, Marta Regina Brostolin	23
A SENSORIALIDADE AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL Viviane Cavalcanti Borges Campos	28
LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES Claudia Aparecida do N. e Silva Luzia Aparecida do Nascimento	33
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM Elizandra Simões Barroso Teixeira, Veridiana Vicentini Teixeira Maior Juliana Silva Rodrigues Dos Santos Sales	38
ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE TRANSFERÊNCIAS DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Renata Caroline dos Santos Lopes	45

Eixo - Ensino Fundamental	
LEI COMPLEMENTAR 180, DE 28 DE ABRIL DE 2022 E AS ALTERAÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES-MT Rosemeyre Pinheiro	50
O BEM-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR: SUA FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRÁTICAS Michele Serafim Santos	55
ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA NO BRASIL: PROGRAMAS OPERADOS NO PERÍODO DE 2005 A 2018 Adriana Soares Beserra Capoano	60
INGERÊNCIA DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MATO-GROSSENSE E O SISTEMA PRIVADO DE ENSINO DA FGV PARA O ENS. FUNDAMENTAL II (6ª AO 9ªANO) Adriana Maranguelli da Silva Ualter dos santos Rojas	65
INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS CULTURAIS NO TRABALHO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Maria Angélica Cardoso Carmen Lígia Caldas Haiduck	71
UM DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA Rosana Maria Torres	76
O PLANO DE CARGOS E CARREIRA NO MBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): O MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS Maria Verônica de Souza	89
Eixo - Ensino Médio	
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NOS ESTADOS BRASILEIROS (2007-2020): O PAPEL RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS Michele Pazoline Gilda Cardoso de Araujo	94

EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL: TENDÊNCIAS À PRIVATIZAÇÃO E PRECARIIDADE NO TRABALHO DOCENTE (2005 –2018) Flávio Sousa	99
MOVIMENTOS DA LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE RONDÔNIA (2013-2019) Evelyn Iris Leite Morales Conde	103
Eixo - Ensino Superior	
PROGRAMA ESCOLA PLENA NO MUNICÍPIO DE SORRISO, MATO GROSSO: QUANTOS PODEM ENTRAR? Danielle Batista Cardoso Teise de Oliveira Guaranha Garcia	108
ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PANDEMIA DA COVID-19 Rener de Melo Helena Tiago Duque	113

PARTE II	
TRABALHOS COMPLETOS APRESENTADOS	
Eixo - Ensino Fundamental	
AS POSSIBILIDADES DO BORDADO LIVRE NA ESCOLA: uma perspectiva da teoria crítica Keyla Andrea Santiago Oliveira Juliane Fávero da Silva	119
DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Tânia Mara dos Santos Bassi Nadia Bigarella	128
ANOS DA LEI 10.639/03 E SEU IMPACTO NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES RACIALIZADAS Luis Carlos dos Santos Nunes Eugênia Portela de Siqueira Marques	137
INSTITUIÇÃO DO SNE EM DISCUSSÃO: OS PLP 25/2019 E 235/2019 Lorrainy Ferrari, Thalia Campos de Oliveira	145

BEM-ESTAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA Suziane Freitas de Sousa	156
PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETORES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE- MS Adão Luiz de Jesus Almiron	167
A EDUCAÇÃO SUFOCADA: PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSORADO NA PANDEMIA DA COVID-19 Danielle do Nascimento Rezera Eliano Macedo Souza	175
DESCONTINUIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS Daiane Göedert	186
A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PANDEMIA DA COVID-19: EXPRESSÕES DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DO MATO GROSSO DO SUL Aldenor Batista da Silva Junior Thiago Dos Santos Ferraz Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob	197
PRIVATIZAÇÃO EDUCACIONAL: PROGRAMAS PRESENTES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2018 Márcia Cossetin	212
DESCOLONIZANDO A IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS Ana Carolina Pereira de Souza	225
Eixo - Ensino Médio	
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: DESDOBRAMENTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS Kamila Barros Viana Patrícia Barros Viana Simonini	232
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 Lucimar Lima da Silva Costa	243
Eixo - Ensino Superior	

METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS Juliana Campos Francelino	254
A LEI 10639 DE 2003: UMA REFLEXÃO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS Bruna da Conceição Ximenes Verônica Fernandes	266
Eixo - Educação não Formal	
CRÍTICA DE MÍDIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA LITERACIA MIDIÁTICA Cleyton Pereira Lutz Eugênia Portela de Siqueira Marques	275
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA A PARTIR DO CALENDÁRIO TRADICIONAL DOS TERENA Elisangela Castedo Maria do Nascimento Heitor Q. Medeiros	286

PARTE III	
RELAÇÃO DE TÍTULOS E AUTORES DE TRABALHOS COMPLETOS QUE SERÃO PUBLICADOS NO E-BOOK¹	
EIXO EDUCAÇÃO INFANTIL	
MAPEAMENTO DE ADOÇÕES DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO, 2015-2019 Cristiane Santana de Arruda	
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS VIVÊNCIAS LÚDICAS NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE Maria Luiza Salina O. campos Raquel Elizabeth Saes Quiles	
A HISTÓRIA E AS CONCEPÇÕES: O CUIDAR E EDUCAR NA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO Patrícia Barros Viana Simonini Kamila Barros Viana	

¹ Os trabalhos elencados nessa seção foram indicados para publicação em e-book do evento.

<p>O HISTÓRICO DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS Mariana Sayd Bellé Solange Jarcem Fernandes Andréa Braga Sodré Rocha</p>
<p>A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG: RESULTADOS INICIAIS DE PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA Terezinha Duarte Vieira Jaqueline Moreira de Oliveira, Thayane Lopes de Freitas</p>
<p>MAPEAMENTO DA PRIVATIZAÇÃO E CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS – MATO GROSSO (2007 A 2020) Bruna Bragagnolo Pereira Márcia Cossetin</p>
<p>EIXO ENSINO FUNDAMENTAL</p>
<p>ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE-MT Ualter dos Santos Rojas Adriana Marangueli da Silva Rosemeyre Pinheiro de Oliveira</p>
<p>BEM-ESTAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL Simone Alves Scaramuzza, Flavinês Rebolo</p>
<p>NOVA REALIDADE, NOVO CENÁRIO: E A EDUCAÇÃO? Henrique Rezende Untem</p>
<p>O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL DO ALUNO DISLÉXICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS E DISCUSSÕES Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim</p>
<p>ESTATUTO DO ESTRANGEIRO E A LEI DE MIGRAÇÃO (LEI 13.445): IMPLICAÇÕES NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS Edgar da Silva Queiros Celeida Maria de Costa Souza e Silva</p>

<p>DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS Raimundo Pinheiro Santos Neto Walace José de Lima Celeida Maria Costa de Souza e Silva</p>
<p>A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS (2015-2021) Franciele Cristina da Silva</p>
<p>REFLEXÕES INICIAIS SOBRE DEMARCAÇÕES LEGAIS ACERCA DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL Ingrid Costa Ribeiro Souza</p>
<p>META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): FOCO NA ELEIÇÃO DE DIRETORES Jéssica da Costa Brito Solange Jarcem Fernandes</p>
<p>OUTROS SABERES E OUTROS FAZERES GUARANI E KAIOWÁ NA ALDEIA TAQUAPERI Marinês Soratto Adir Casaro Nascimento</p>
<p>EIXO ENSINO MÉDIO</p>
<p>ANÁLISE DOS ASPECTOS LEGAIS QUE GARANTEM A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO ENSINO MÉDIO Graziela Cristina Jara Priscilla Basmage Lemos Drulis</p>
<p>REFORMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA Luís Renato Silva Maldonado</p>
<p>DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: SOCIALIZAÇÃO E CONHECIMENTO Nadia Bigarela Paola Gianotto Braga</p>
<p>ADENTRANDO A “CAIXA-PRETA” ESCOLAR: DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA AO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI). Lilian Santos de Carvalho Luís Renato Silva Maldonado</p>

<p>POLÍTICA EDUCACIONAL INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS</p> <p>Paulo Eduardo Silva Galvão</p>
<p>EIXO ENSINO SUPERIOR</p>
<p>22.CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS NA LICENCIATURA PARA A PARA A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA</p> <p>Weverlin Ferreira Brizola</p> <p>Sandra Novais Sousa</p>
<p>23.A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FINANCIAMENTO PÚBLICO</p> <p>Jair Marques de Araujo</p> <p>Regina Tereza Cestari de Oliveira</p>
<p>24.DIÁLOGOS COM SENEGALESES MODU-MODUEM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL, EM TEMPOS PANDÊMICOS</p> <p>Silvana Colombelli Parra Sanche</p> <p>Adir Casaro Nascimento</p>

ANAIS DO I SEMINÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA- CENTRO OESTE - ISERB-CO 2022

APRESENTAÇÃO

O I Seminário Regional da Educação Brasileira (SERB Centro-Oeste), promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), colocou em evidência temas e problemáticas que tecem e constituem a educação na Região Centro-Oeste do país, considerando as condições derivadas do contexto da pandemia de Covid-19.

A iniciativa tem por preocupação geral ampliar a capilaridade do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) junto a pesquisadores(as), profissionais da educação e estudantes do país e colaborar para a repercussão de temas relacionados à educação das diferentes regiões e territórios do Brasil, com destaque para os encontrados na região Centro-Oeste.

Ocorrido de forma remota no período de 28 a 30 de junho de 2022, o ISERB-CO resultou da participação de pesquisadores e pesquisadoras convidados para simpósios temáticos e para conferência de abertura, situações que adensaram as reflexões relativas ao tema geral do evento: **Direito à educação e a diversidade na região Centro-Oeste.**

O encontro foi dirigido a professores (as) da educação superior e da educação básica, diretores(as) escolares, técnicos(as) das secretarias de educação e estudantes de graduação e pós graduação interessados na temática. Deste envolvimento resultou a apresentação de 60 comunicações orais associadas a pesquisas ou a relatos de experiências e tornadas público na forma de seções do **Livro Digital I SERB-CO: Direito à educação e a diversidade na região Centro-Oeste** ou na forma dos resumos e trabalhos completos que integram os **Anais do I Seminário Regional da Educação Brasileira- Centro-Oeste - ISERB-CO 2022.**

Os resumos e trabalhos completos encontram-se distribuídos entre os cinco eixos temáticos propostos para o Seminário: Eixo 1 – Educação Infantil; Eixo 2 – Ensino Fundamental; Eixo 3 – Ensino Médio; Eixo 4 – Ensino Superior e Eixo 5 – Educação não Formal. Além disso, encontram-se indicados os títulos e autorias dos trabalhos apresentados no I SERB-CO que integram o E-BOOK do evento ou os

títulos dos trabalhos apresentados não autorizados para publicação pelo.as autores.as, na forma de Anais.

Em seu conjunto os trabalhos foram analisados pelo Comitê Científico e por pareceristas convidado(as), a quem, em nome da organização deste evento, agradecemos. Com destaque agradecemos, também, a colaboração do Prof Dr Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás) pela editoração deste material.

COMITÊ CIENTÍFICO

Nadia Pedroti Drabach (CEDES/IFFAR)

Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG)

Marilda Oliveira Costa (UNEMAT)

PARECERISTAS

Andréia Nunes Militão	UEMS/UFMGD
Carina Elisabeth Maciel	UFMS
Celeida Maria Costa de Souza e Silva	UCDB
Djanires Lageano Neto de Jesus	UEMS/UCDB
Fabio Perboni	UFMGD
Flavinês Rebolo	UCDB
Heitor Queiros de Medeiros	UCDB
José Licínio Backes	UCDB
Josete Maria Cangussú Ribeiro	UNEMAT
Maria Clara Ede Amaral	UNEMAT
Maria Cristina Lima Paniago	UCDB
Marta Regina Brostolin	UCDB
Nadia Bigarella	UCDB
Renata Cristina de Lacerda CintraBatista Nascimento	UNEMAT
Romilson Martins Siqueira	PUC Goiás
Rose Márcia da Silva	IFMT/Campus Sinop
Ruth Pavan	UCDB
Sandro Benedito Sguarezi	UNEMAT
Silvia Maria dos Santos Stering	IFMT/Cuiabá
Solange Jarcem Fernandes	UFMS
William Mendonça Lima	UFMS

PROGRAMAÇÃO DO I SERB-CO - 2022

28/06	29/06	30/06
<p>18h30 às 19h: Abertura - Prof. Sergio Stocco (presidente do Cedes) Prof. José Licínio Backes (coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB) Profa. Regina Tereza Cestari de Oliveira (coordenação do Seminário)</p> <p>19h às 21h: Conferência - Direito à Educação e a Diversidade na Região Centro-Oeste Conferencista- Carlos Abicalil Moderadora- Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB</p>	<p>8h às 11h30: Simpósio 1 - Direito à Educação no Contexto da Pandemia e os Desafios à Diversidade na Região Centro-Oeste Simposistas: Heitor Queiroz de Medeiros - UCDB (moderador) Adir Casaro Nascimento - UCDB Maritza Maciel Castrillon Maldonado - UNEMAT Monica de Carvalho Magalhães Kassar - UFMS/CPAN</p> <p>13h30 às 17h: Apresentação de Trabalhos nos Grupos 17h30 às 18h30: Lançamento de Livros - Franciele Cristina da Silva - UCDB (moderadora)</p>	<p>- 8h às 11h30: Apresentação de Trabalhos nos Grupos 13h30 às 18h: Simpósio 2 - Direito à Educação no Contexto da Pandemia e os Desafios à Educação Básica e à Educação Superior na Região Centro-Oeste Simposistas: Celi Corrêa Neres - UEMS (moderadora) Magda Sarat - UFGD Catarina de Almeida Santos - UnB Djanires Lageano Neto de Jesus - UEMS Katia Morosov Alonso – UFMT</p> <p>18h às 18h30: Encerramento</p>

Coordenação Geral do I SERB-CEDES:

REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA (UCDB)

THERESA ADRIÃO (CEDES)

INGRID RIBEIRO (CEDES)

GUILHERME ARDUINI (CEDES/IFESP)

NADIA DRABACH (CEDES/IFFAR)

Parte I

Trabalhos Apresentados

Resumo Expandido

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: O QUE RELATAM AS PESQUISAS DA CAPES (2020 A 2022)

Layane Melo de Souza-UCDB¹
melo.layane.w@gmail.com
Tânia Maria Filiú de Souza-UCDB²
taniafiliu2@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança com deficiência; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado “O trabalho pedagógico na Educação Infantil em tempo de pandemia e a criança com deficiência”, trata-se de uma pesquisa do estado do conhecimento, tendo por objetivo contribuir com reflexões sobre as pesquisas realizadas na Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa de Nível Superior – CAPES, compreendendo o recorte temporal entre os anos de 2020 a 2022, período este em que vivenciamos uma pandemia mundial devido ao COVID-19.

Refere-se a um trabalho de coleta de dados, o qual ainda segue em desenvolvimento. Busca-se compreender a relevância do tema, assim como a quantidade de pesquisas encontradas, levando em consideração as implicações da crise pandêmica no que se refere a trabalhar didaticamente com crianças com deficiência.

Ao pensar a respeito do trabalho pedagógico na educação infantil, deve-se atentar a inúmeros fatores, desde a percepção da ideia até a sua concretização. Neste sentido, este constitui-se “como uma forma específica de atividade humana, que se realiza em um contexto determinado – a instituição educacional – e envolve processos de apropriação, reprodução e criação” (BARBOSA, ALVES E MARTINS, 2010, p 11.).

Assim, a singularidade de cada criança deve ser respeitada, bem como a pluralidade vivenciada em sua infância. Nessa direção, expõe Martins (2011),

[...] Em termos de educação, convém ressaltar que não existe uma turma homogênea, todos são diferentes e, portanto, vivem na diversidade tanto em preferências, cultura, classe social, raça, entre outros, e mesmo em cada um deles há diferença [...] em qualquer

grupo social, haverá sempre disparidades que distinguirão cada indivíduo. (MARTINS, 2011, p.11)

Nessa perspectiva, diante do trabalho pedagógico a educação deve considerar a criança com deficiência, apesar de suas limitações, como um sujeito biopsicossocial que age no mundo e constrói cultura.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado o estado do conhecimento das produções científicas levantadas na base de dados da CAPES, com o recorte temporal de 2020 a 2022. Os trabalhos encontrados foram catalogados em forma sistemática, criando um arquivo organizado que servirá de fonte para outras pesquisas e pesquisadores.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo e permite o desenho e o mapeamento das produções científicas levantadas que abordam o tema estabelecido. Segundo Ferreira (2002),

[...] discutir uma certa produção científica acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorados, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Para tanto, considera-se que o estado do conhecimento é uma importante fonte de informação, permitindo a oferta de oportunidade ao relacionar a teoria e a prática a um determinado conhecimento.

RESULTADOS PARCIAIS

Foram encontrados 25 trabalhos utilizando-se os descritores: Educação Infantil em tempo de pandemia; Criança com deficiência; Pandemia; Educação Infantil. Em 2020, foram encontrados 6 trabalhos; no ano de 2021, foram encontrados 9 trabalhos e nenhum trabalho no ano de 2022, até o momento desta pesquisa.

Após este levantamento foi realizada a leitura completa dos trabalhos. Com isso, selecionamos três dos trabalhos, que mais se aproximaram da temática da investigação.

RESULTADOS DA PESQUISA: TRABALHOS SELECIONADOS

O primeiro trabalho selecionado abrange criança e o adolescente, tendo como título: PANDEMIA POR COVID-19 NO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AUTISMO, 2021. AUTORES: GIVINI, R. C. N.; SILVA, R. S.; MENEZES, E. C.; SANTANA, J. R. S.; TEIXEIRA, C. M. P. - Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade de Nova Iorque.

A pesquisa objetivou investigar o comportamento de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista na época de isolamento. Os resultados desta pesquisa apontaram um agravamento nos sintomas do autismo. A conclusão final do autor, aponta que são necessárias medidas de intervenções com os sujeitos e suas famílias.

Outro trabalho que nos chamou atenção foi: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 2021. AUTORES: SOARES, V. D.; SOARES, N. A. Universidade Feevale – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE).

A pesquisa investigou as concepções, os saberes e as práticas pedagógicas relacionados à educação inclusiva de acadêmicos do curso de licenciatura em ciências. Chegaram a conclusão que os acadêmicos em processo de formação ainda não possuem um conhecimento adequado para uma prática inclusiva, proposta cobrada pelas escolas ao exercício de atuação na docência.

O terceiro trabalho é intitulado: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTEXTOS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2021. AUTORES: DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. - Universidade Fernando Pessoa (UFP); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERGN).

O estudo evidencia o grande impacto que teve o fechamento das creches na ação educativa das crianças com Transtornos do Espectro Autista.

Levando a reflexão sobre as possibilidades educativas no trabalho as crianças com TEA e indicando uma necessidade de estratégia individualizada para contemplar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças.

CONCLUSÃO

Conclui-se que não existe, ainda, uma quantidade expressiva de pesquisas direcionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e a criança com deficiência em tempo de pandemia. Porém, acreditamos que por tratar-se de uma pesquisa relacionada ao estado do conhecimento, os trabalhos encontrados terão interferência de forma significativa em novas conquistas de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I.G.; ALVES, N.N.L.; MARTINS, T.A.T. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/302-1.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2022.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P.; **Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil**. Revista Zero-a-Seis, v. 23, n. Especial (2021): Dossiê Especial: Educação infantil em tempos de pandemia, Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79005>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

FERREIRA, N. S. S. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas – SP, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 29 mai. 2022.

GIVINI, Rosana Carla do Nascimento et al. **Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo**. Revista Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, 24(3), 618-640, set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/dbvBFTDLtMhkmmN5GksJ5hs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

MARTINS, A. A. S. **Diferenças e preconceito: Um trabalho de superação na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71929>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOARES, V. D.; SOARES, N. A. **Formação inicial docente X educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Investigação em Ensino de Ciências, v. 26, n. 2, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n2p113>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BEM-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Karolina da Silva Riquelme
Bolsista PROSUC/CAPES
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação- UCDB
karolinarique.02@gmail.com

Palavras-chave: Cuidar e educar; condições do trabalho docente; Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre o bem-estar docente na Educação Infantil (EI), possuindo como objetivo evidenciar os fatores de satisfação no trabalho de professores que cuidam e educam na infância e como estes influenciam no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Educação Infantil no Brasil não deve ter mais um caráter assistencialista mas, sim, visar ao desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (OLIVEIRA, 2010). Para atender a esse objetivo há um aumento de exigências formativas e de habilidades feitas aos educadores da EI, a fim de superar as práticas assistencialistas e trazendo mudanças ao trabalho pedagógico na infância. Além disto é necessário, também, que haja condições para a realização do trabalho e, estas condições “se referem tanto aos aspectos estruturais” (infraestrutura física e recursos pedagógicos), “quanto às relações que denotam o processo de trabalho e as condições de emprego, representadas pelas formas de ingresso, contratação, remuneração e carreira” (LOCATELLI; VIEIRA, 2019, p. 265).

As condições para a realização de trabalho podem ser consideradas fatores que geram satisfação ou insatisfação para os professores, influenciando o estado de bem-estar destes profissionais. Assim, compreendendo a profissão docente como complexa e multifacetada (FORMOSINHO, 2002), repleta de desafios e exigências, é relevante que se reflita sobre o estado de satisfação dos professores e como o seu bem-estar influencia o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estado do conhecimento. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 161) é de suma importância que se tenha uma “visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo” para que se possa avançar no conhecimento sobre determinada temática. Este tipo de pesquisa visa à “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Assim, buscando evidenciar os fatores de satisfação no trabalho de professores que cuidam e educam na infância e como estes influenciam no desenvolvimento do trabalho pedagógico, realizou-se um levantamento das pesquisas sobre essa temática indexadas no Portal de Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

As buscas foram realizadas entre abril e maio de 2021, utilizando os descritores combinados “bem-estar docente” AND “educação infantil”, em ambos os bancos. Foram selecionados nove artigos, sete dissertações e uma tese, que se constituem no *corpus* da análise apresentada.

BEM-ESTAR DOCENTE: EXISTEM FATORES DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES QUE CUIDAM E EDUCAM NA INFÂNCIA?

As análises dos estudos selecionados discutem as condições de trabalho e os fatores de satisfação/insatisfação que permeiam a docência na Educação Infantil.

Vieira e Oliveira (2013, p. 133) compreendem as condições de trabalho como tudo o que se faz necessário para que os professores desempenhem com bem-estar a sua função. Pessanha e Corrêa (2015) a fim de verificar os fatores estressantes no cotidiano profissional na educação infantil, apresentam a docência como fonte de estresse quando se tem que lidar com a falta dessas condições estruturais físicas e pedagógicas para realização do trabalho, principalmente relacionado ao grande número de crianças nas salas e a necessidade de mais professores auxiliares.

A infraestrutura inadequada e recursos pedagógicos precários ou inexistentes são apontadas como dificultosas condições de trabalho e incidem à insatisfação e/ou adoecimento na docência. Esse fator, segundo Locatelli e Vieira (2019) é o cerne do debate sobre o trabalho de qualidade, encontrando-se “comprometida a expectativa de

oferta à criança de um espaço estimulante e propiciador de aprendizagens diversas, com representação de variadas linguagens” (p. 273). Pode-se correlacionar a precariedade de estrutura física ou pedagógica à insatisfação com os comportamentos de desinteresse, ociosidade e até agressividade por parte das crianças, pois encontram-se em um ambiente sem estímulos para a curiosidade e brincadeiras, muitas vezes conduzidas por professores sobrecarregados e desmotivados a exercerem com uma escuta sensível o educar e cuidar na Educação Infantil.

Cotidianamente os professores da Educação Infantil vivenciam “angústias, anseios, fraquezas e fortalezas” (SOUZA; RIBEIRO, 2021, p. 4) decorrentes tanto das condições de trabalho como das relações interpessoais.

Numerosas são as insatisfações apontadas pelos pesquisadores nos trabalhos que constituem o *corpus* desta análise. Realizando um levantamento dos recorrentes fatores que provocam insatisfações e suscitam o adoecimento docente, encontram-se: sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, infraestrutura inadequada, recursos pedagógicos precários ou inexistentes, número elevado de crianças por turma, ausência de professores auxiliares, preparação na formação inicial que não atende à realidade nas instituições educativas, entre outras condições que não motivam o professor a atuar (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013; SOUZA; RIBEIRO, 2021; LOCATELLI; VIEIRA, 2019; PESSANHA; CORRÊA, 2015).

Percebeu-se, com a análise, que poucos são os registros encontrados que elucidam os fatores de satisfação que poderiam tornar o trabalho do professor da Educação Infantil um trabalho felicitário (REBOLO, 2012) e gratificante. Neste ponto não se busca saber como realizar o trabalho docente, nem mesmo as lacunas existentes no sistema educacional, mas sim o que vem engajando os professores da primeira etapa da educação básica a permanecerem como educadores em meio a tantos desprazeres.

CONCLUSÃO

Este estudo apresentou os resultados parciais de uma pesquisa que objetiva evidenciar os fatores de satisfação no trabalho de professores que cuidam e educam das infâncias e como estes influenciam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os fatores de satisfação, embora apareçam brevemente em comparação com os fatores de insatisfação, compreendem em parte as trocas que ocorrem durante a construção do conhecimento entre educador e criança, um vínculo que propicia “os sentimentos de

afeto pelas crianças e os sentimentos positivos que as crianças nutrem pelas suas professoras na educação infantil [...]” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 149). Esta relação interpessoal que gera sentimentos positivos em relação ao trabalho dos professores contribui para a promoção do bem-estar docente e, também dos discentes, nas instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa seguirá buscando expandir os referenciais teórico-metodológicos para evidenciar os reflexos do bem-estar no trabalho pedagógico, compreendendo o que motiva os professores, diante dos desprazeres, a continuarem suas carreiras cuidando e educando crianças.

REFERÊNCIAS

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. IN: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 169-188, 2002.

LOCATELLI, A. S.; VIEIRA, L. F. Condições de Trabalho na Educação Infantil no Brasil: Os Desafios da Profissionalização e da Valorização Docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263-281, 2019.

MOROSINI, M. R.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PESSANHA, Q. P. L.; CORRÊA, C. Q. C. Estresse docente na Educação Infantil: um estudo sobre professores de creches públicas de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 240-263, 2015.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.23-60.

SOUSA, C. M. M. de; RIBEIRO, M. S. de S. Pesquisa-formação: diários reflexivos sobre os cuidados com professoras da educação infantil. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-18, 2021.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. de. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 46, n. 32, 2013.

O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA CRECHE NUM CONTEXTO PANDÊMICO: COMO AS CRIANÇAS ESTÃO VIVENCIANDO ESSA EXPERIÊNCIA

Andréia Paz Leonarski de Souza Lima - UCDB
leonarski@hotmail.com
Marta Regina Brostolin – UCDB
brosto@ucdb.br

Palavras-chave: Creche. Pandemia – Covid 19. Atividades presenciais.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado intitulada “A produção de culturas infantis no contexto da creche”, expondo as primeiras análises dos dados do cotidiano das crianças de 2 a 3 anos que retornaram para a Creche em 2022, e as que estão frequentando o ambiente pela primeira vez, seguindo os protocolos de biossegurança estabelecidos pelo município devido à crise sanitária causada pelo Covid-19.

O texto em questão tem por objetivo investigar as relações estabelecidas pelas crianças e os desafios enfrentados por elas no cotidiano da Creche, destacando a importância de escutar o que esses sujeitos têm a dizer sobre o retorno das atividades presenciais, levando em consideração que as vozes infantis são manifestadas por meio de diferentes linguagens, a partir das relações estabelecidas entre elas.

As discussões propostas no texto poderão contribuir para novas reflexões acerca desse momento tão delicado para as crianças que estão retornando para as Creches ou tendo contato com esses espaços pela primeira vez, e compreender a partir de suas vozes como estão enfrentando esse momento. Para Fernandes e Marchi (2020), as crianças muito têm a nos dizer sobre seus mundos.

METODOLOGIA

Sarmiento (2011, p. 27) afirma que, “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a Sociologia da

Infância”, base teórica em que se ancora a pesquisa. Pautado nesse pensamento, o estudo apresenta uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, utilizando-se da observação participante para a produção dos dados por meio do caderno de campo, registros fotográficos e imagens de vídeo.

Segundo Fernandes e Caputo (2020, p. 8):

[...] As imagens ganham crescente destaque nas formas de narrar a vida cotidiana nos processos de produção e compartilhamento de conhecimento na atualidade.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças bem pequenas os cuidados éticos foram observados, tais como: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de autorização para uso de imagem. O assentimento das crianças se deu a partir de uma relação que foi sendo construída dia após dia entre elas e a pesquisadora.

Para análise dos dados recorreu-se as contribuições de Franco (2008), com base na Análise de Conteúdo.

[...] ao dar visibilidade a expressão e produções culturais das infâncias, destacamos que a análise também envolve uma dimensão poética, exemplificada pelos usos das linguagens (brincar, desenhar, imaginar) ou por artefatos simbólicos produzidos pelas próprias crianças e pela possibilidade dessa especificidade do olhar infantil ser compreendida e acolhida na construção das políticas públicas a elas destinadas (SILVA et al, 2021, p. 15).

Portanto, as reflexões aqui propostas estão centradas em uma base qualitativa com foco nas interpretações das falas, gestos, sorrisos, choros, medos e outras formas de linguagem próprias das crianças bem pequenas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a Resolução n. 214, de 22 de dezembro de 2020, publicada no Diogrande n. 6.160, de 23 de dezembro de 2020, as aulas presenciais retornaram no município de Campo Grande no mês de julho, de 2021.

Nesse primeiro retorno, a Creche iniciou com apenas 30% da capacidade de crianças, em sistema híbrido, com escalonamento semanal, entretanto as famílias foram orientadas e não levar as crianças com sintomas gripais para a instituição.

Apenas em fevereiro de 2022 o retorno aconteceu com 100% da capacidade, porém, com muitas regras a serem seguidas para que pudessem reabrir as portas e

receber os pequenos novamente. De acordo com Cruz et. al (2021, p. 157), “[...] o medo do contágio da COVID-19, não pode converter a frequência à creche em uma rotina restritiva das possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidade de que são imprescindíveis a qualquer criança”.

Durante o período de observação, de fevereiro a maio de 2022, algumas crianças faltaram bastante. As viroses se tornaram o maior motivo dificultando a adaptação e o estabelecimento de vínculo entre elas. Os pequenos também tiveram que enfrentar mudanças na organização dos espaços coletivos, que dificilmente eram utilizados, as refeições eram feitas na sala, os encontros aconteciam apenas entre as crianças da turma, o parquinho ainda fechado.

Frente à pergunta por que não podiam brincar no parque, algumas crianças respondiam “tem bichinho lá”, “tem colona vírus”. Corsaro (2011) afirma que as crianças pequenas não experimentam sozinhas as informações do mundo adulto, mas participam das rotinas culturais nas quais a informação primeiramente é mediada pelo adulto.

As próprias crianças assumiram a responsabilidade de autocuidado e cuidado com o outro quando o assunto era Corona vírus, essa situação foi observada desde a chegada delas na Creche pela manhã ao passar álcool em gel nas mãos, o que mostrou que estavam atentas ao que acontecia a sua volta, além de reproduzir as orientações de cuidados que receberam dos adultos, criando estratégias de proteção, como evitar que o amigo fosse ao parque. Em um determinado momento, para evitar a ida do amigo ao parquinho uma criança correu e abriu os braços na frente do colega dizendo “eu sou o Hulk, vou te proteger do bichinho”. De acordo com Sarmiento (2004), as brincadeiras de faz-de-conta fazem parte do mundo infantil. Por meio delas as crianças dão significados aos objetos e ações do mundo real. É também uma forma que elas têm de resistir as situações difíceis que vivenciam no seu cotidiano e dentro da sua capacidade de resistência, recriam e transformam as situações vivenciadas.

Foi possível perceber que as crianças que chegavam na creche pela primeira vez enfrentaram dificuldade de adaptação na rotina diária e não aceitação imediata pelas outras crianças, que muitas vezes acabavam excluindo quem não seguia as regras estabelecidas na sala ou mesmo nos próprios grupos de brincadeiras.

Os pequenos formavam seus grupos de pares de acordo com a maturidade, preferência pelas mesmas brincadeiras e comportamentos. As crianças com comportamentos mais serenos normalmente brincavam juntas e as mais agitadas

formavam outros grupos, também foi possível perceber que algumas delas, passeavam pelos diferentes grupos buscando um lugar para ficar.

Reconhecer a criança como protagonista do seu processo de socialização envolve conhecê-la, compreendê-la, respeitá-la e estudar com ela suas formas de interação, pois como nos afirma Corsaro (2011, p. 30) “[...] a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares”.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos até o presente momento apontam que as crianças que nunca tinham frequentado a Creche ou outro espaço de educação infantil tiveram maior dificuldade de adaptação, aceitação das regras estabelecidas dentro do próprio grupo de pares, bem como na rotina da creche. As crianças que já haviam frequentado a instituição em outros momentos tiveram uma adaptação menos sofrida, porém, ambos os grupos sofreram com as viroses, causa de muitos afastamentos devido à sintomas gripais, diarreia e vômitos.

As crianças demonstraram preocupação com o Coronavírus. Isso foi observado por meio dos comportamentos apresentados pelos pequenos através da higienização das mãos com bastante frequência, sem que um adulto solicitasse, a atenção às placas de orientações presentes na sala, ao evitarem ir ao parque porque tinha “bichinho” e em outras situações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

CAMPO GRANDE, Resolução n. 214, de 22 de dezembro de 2020. Diogrande, Campo Grande, MS, n. 6.160, 23 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.diariodigital.com.br/geral/aulas-na-reme-voltam-no-dia-26-de-julho/#:~:text=214%2C%20de%2022%20de%20dezembro,ser%20adotado%20pelas%20unidades%20escolares>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CORSARO, W.A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. et. al. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 23. p. 147-174. jan. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FERNANDES, N; CAPUTO, S. G. Quem tem medo das imagens das crianças nas pesquisas? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Socied e Infancias*. v.5, p. 5-19. 2020.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. de C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*. v. 25, 2020.

SARMENTO, M. A. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, M. A. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora, GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). *Sociologia da infância e a formação dos professores*. S. l: Editora Universitária, 2013, p. 13-46.

SILVA, I. de O. e. et. al. *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises*. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ NEPE, 2021.

A SENSORIALIDADE AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Viviane Cavalcanti Borges Campos
Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Bolsista CAPES. vikaborgescampos@gmail.com

Palavras-chave: Edgar Willems; Maria Montessori; ensino básico.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido refere-se a um estudo em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o qual aborda o desenvolvimento da sensorialidade auditiva em alunos de 4 e 5 anos de idade matriculados na educação infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Tem como objetivo a elaboração de um material de apoio para os professores de música da rede municipal de ensino, com práticas musicais desenvolvidas na sala de aula, na perspectiva anunciada.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo e sua base teórica está ancorada em Edgar Willems (1890-1978), que criou um método ativo de educação musical e trata do desenvolvimento auditivo sensorial, afetivo e mental; e Maria Montessori (1870-1952), pedagoga e neuropsiquiatra infantil, que desenvolveu um método educacional privilegiando o desenvolvimento sensorial da criança para estimular a sua capacidade cognitiva.

Os resultados parciais foram obtidos a partir do material de apoio elaborado para os alunos participarem de práticas realizadas no cotidiano da sala de aula, propondo o uso de objetos sonoros, canções e atividades corporais, tornando acessível o trabalho de desenvolvimento da sensorialidade auditiva. Espero que esse material, que continua em fase de elaboração, possa contribuir e estimular professores de música da rede municipal de ensino a refletirem e aprimorarem suas

ações dentro da educação infantil, colaborando para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo das crianças.

Nesse contexto, quero destacar o profundo trabalho de sensorialidade auditiva estabelecido por Willems, que trata do desenvolvimento auditivo sensorial, afetivo e mental. Sua proposta de educação musical tem como princípios norteadores as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano (criança) no trabalho prático antes do ensino musical. Em seu livro *El oído musical: la preparación auditiva del niño* (2001), considerado por Dalcroze uma das obras mais significativas da época, Willems trata da audição, destacando três aspectos importantes: a receptividade sensorial auditiva (memória fisiológica, sensação), a sensibilidade afetiva auditiva (memória psíquica, emoção) e a percepção mental auditiva (memória intelectual, comparação). Nesse mesmo livro, Willems cita Montessori e outros importantes pedagogos que trataram do desenvolvimento sensorial.

Montessori (2017) propõe que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, pois a criança, dos 3 aos 6 anos de idade, encontra-se num período de formação e deve ser estimulada para obter o seu desenvolvimento natural. No que diz respeito ao som, Montessori (2017) distinguiu quatro classes de sensações auditivas para resumir e estabelecer as separações fundamentais: o silêncio, a palavra, o ruído e a música.

As lições de silêncio, com atividades de concentração, como também as relacionadas ao som das palavras são exercícios preparatórios ao aprendizado do alfabeto. No que diz respeito ao ruído, o sistema comporta um material sensorial auditivo chamado “caixas de rumores”, que consiste numa série de caixas de madeira, aos pares e idênticas, que produzem diferentes ruídos que devem ser pareados. Para o desenvolvimento da sensorialidade auditiva no campo da música, Montessori adota em suas atividades uma série de sinos cuidadosamente preparados por Anna Maccheroni. Esses sinos são fixos sobre uma pequena base e independentes entre si, formando um conjunto de objetos aparentemente idênticos, mas, ao serem percutidos por um martelo, reproduzem a escala musical. A única diferença perceptível é o som, permitindo uma maior acuidade auditiva e o desenvolvimento da percepção musical.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfico-documental, de caráter qualitativo, contém os seguintes procedimentos metodológicos:

- Análise de documentos relacionados às demandas da disciplina de Arte para a educação infantil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos do município de Campo Grande/MS e da escola selecionada.
- Levantamento bibliográfico sobre o objeto “sensorialidade auditiva” na educação infantil: publicações em revistas, bancos de teses e dissertações.
- Referencial teórico: Edgar Willems e Maria Montessori.
- Elaboração das propostas pedagógicas musicais, com base nas pesquisas citadas acima, que tratam do estímulo e do treinamento auditivo na perspectiva de fortalecer o desenvolvimento das crianças, bem como nas minhas experiências como docente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Destaco a seguir algumas propostas pedagógicas planejadas até o momento. Nos exercícios referentes à natureza do objeto sonoro, as crianças de 4 e 5 anos precisarão reconhecer, com os olhos fechados, os objetos utilizados na rotina da sala de aula, que serão manuseados de forma que produzam som (arrastados, batidos, amassados ou sacudidos), tais como: mesa, cadeira, pote com lápis de cor, porta, janela, papel, mochila de rodinha etc. Ainda sobre o reconhecimento sonoro, individualmente a criança precisará reconhecer, com os olhos fechados, a voz do colega de sala. Esse exercício será feito com a voz falada, padronizando a frase “Adivinha quem sou eu?”. A respeito desses exercícios de reconhecimento sonoro, é importante iniciar com um trabalho de concentração e silêncio, preparando as crianças para a escuta do ambiente ao redor.

No exercício de direção do objeto sonoro, a criança precisará identificar a direção do som em um determinado local da sala. Com os olhos fechados, apontará a direção de onde está partindo o som (parado). Esse exercício deverá ser feito com um objeto da sala, um “pote de lápis de cor sacudido”, por exemplo. Como o objetivo é identificar apenas

a direção do som, pode ser utilizado o mesmo objeto para todos. No exercício de deslocamento sonoro, a dificuldade será maior por se tratar de um exercício mais avançado. As crianças, com os olhos fechados, precisarão indicar, com os braços, o deslocamento sonoro de um lado a outro.

Inspirada na “caixa de rumores” ou “caixa de ruídos”, estabelecida por Montessori, colocaremos em pequenos potes com tampa uma série de elementos que produzam diferentes sons ao sacudir (arroz, pedrinhas, moedas, areia etc.). Primeiramente, de forma coletiva, todos ouvirão o som dos potes sacudidos e tentarão identificá-lo. Após essa primeira apresentação do material sonoro, as crianças deverão sacudir cada pote e observar os sons, a fim de organizar os pares dos sons produzidos. Montessori registrava embaixo de todos os seus materiais o “controle de erro”, que era uma pequena identificação, a qual poderia ser consultada no momento da correção do professor, em casos de dúvidas.

CONCLUSÃO

O ponto de intersecção entre os dois referenciais está acontecendo no aspecto do desenvolvimento sensorial auditivo em crianças de 4 e 5 anos de idade. Para a elaboração das propostas pedagógicas, estou verificando e selecionando o que podemos utilizar nas salas da educação infantil da rede municipal de ensino, fazendo algumas adaptações de acordo com o número de alunos, o espaço escolar, os recursos materiais acessíveis, se necessário for, porém sem perder a finalidade das propostas. Fundamentada nos referenciais teóricos, no papel da educação musical, na educação infantil e nas leis que regem o nosso município, o objetivo dessas propostas pedagógicas será contribuir com o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial das crianças.

A escola, como um espaço institucional mediador de conhecimentos socialmente construídos, é capaz de promover a aproximação das crianças com o aprendizado e as experiências mais diversas. Nesse sentido, sinto-me comprometida em proporcionar condições de as crianças perceberem os sons ao redor, não somente de forma fisiológica, como também de forma sensível e intelectual. Esse espaço pode também ser um meio para estimular a comunicação, a habilidade de interagir melhor em grupo, aguçando a sensibilidade estética, artística e futuros aprendizados de instrumentos musicais.

Rondão (2017) destaca que os educadores não podem deixar de refletir sobre suas práticas em sala de aula e se estão alcançando os objetivos propostos. O importante também é não paralisar no tempo, pois a pesquisa é o ponto fundamental para o crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

MONTSSORI, Maria. **A Descoberta da criança: pedagogia científica**. Campinas, SP: Kíron, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. Ver. Educ. PUC – Camp. Campinas, 2017.

WILLEMS, Edgar. **El Oído Musical: la preparación auditiva del niño**. España, 2001.

LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva
Doutoranda em Educação (UCDB)-Campo Grande, MS
claudia-elucas@hotmail.com

Luzia Aparecida do Nascimento
Mestranda em Educação (UCDB)-Campo Grande, MS.
luzia_iuri@hotmail.com

Palavras-chave: Literatura Infantil, Pandemia, Possibilidades

INTRODUÇÃO

Com a pandemia do novo corona vírus, por um período determinado, a educação escolar passou a ser ofertada de forma remota no Brasil inteiro, tornando o processo complexo para professores e estudantes. E para a educação infantil a situação se tornou ainda mais complicada, pois o contato e as interações são fundamentais no processo de atendimento à primeiríssima infância, corroborando os eixos norteadores da Educação Infantil: interações e brincadeiras (BRASIL, 2010; RONDONÓPOLIS, 2016; BRASIL, 2017).

Professores e professoras de todas as etapas da educação básica se reinventaram e se reorganizaram, para manter o atendimento e novos meios de interagir com as crianças foram forjados para atender a emergência do momento. O novo panorama impôs à equipe pedagógica o trabalho presencial e virtual. Dessa forma a demanda de afazeres praticamente dobrou, pois se reuniam na Unidade para planejar e administrar o atendimento às crianças e davam suporte de forma *on line*. Algumas propostas de atividades e materiais eram entregues às famílias a cada quinze dias, em formato de *kits pedagógicos*, enquanto outras eram enviadas virtualmente.

A experiência aqui relatada ocorreu no início do ano letivo de 2021, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede Municipal de Rondonópolis, MT, com uma turma de 24 crianças de três anos de idade.

Quando se trabalha com turmas que ainda não sabem ler e escrever, o professor ou a professora se torna leitor/a e escriba das crianças. Isso no formato convencional, presencial. Mas, e no atendimento remoto?

O objetivo principal deste relato é mostrar as estratégias utilizadas pela professora para trabalhar a literatura infantil (de forma remota), mantendo seu caráter ficcional, com todas as maravilhas provocadas pelas histórias lidas e contadas e também o esforço das famílias em participar do processo.

Com o atendimento de forma remota (*on line*), a escola de educação infantil correu um sério o risco de transformar a literatura infantil em mais uma metodologia para se ensinar conteúdos escolares, usando-a de forma utilitária, como simples meio para se trabalhar determinados temas, deixando de lado, ou em segundo plano seu principal bem: a fruição e a gratuidade. Este é o problema que evidenciamos.

Este trabalho se justifica pelo reconhecimento dado a literatura infantil em sua singularidade e pela consideração às famílias, que tornaram possível o atendimento remoto a crianças tão pequenas. Poderá ser importante para se pensar o lugar da literatura infantil na escola, marcando sua relevância, mesmo em contexto pandêmico e o valor das interações entre escola e família.

METODOLOGIA

A Metodologia utilizada é a revisão bibliográfica. Estaremos tecendo a experiência com a bibliografia atualizada. Num primeiro momento será contextualizada a literatura infantil e sua importância na educação infantil, e estaremos narrando a prática, a recepção das crianças à proposta, e por último os resultados dessa experiência e o que pode ser pensado com ela e a partir dela.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é fundamental no processo de desenvolvimento e ampliação do conhecimento da criança, pois além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, possibilita aos meninos e às meninas experimentar diferentes sensações e sentimentos, por meio da fruição literária (LAJOLO, 1994; ABRAMOVICH, 1999; COLOMER, 2007). Faz parte do cotidiano da escola. Entretanto, a literatura consolidada no espaço escolar sempre foi intermediada de forma presencial, face a face, olho no olho... Mas, e no atendimento remoto?

De acordo com Lajolo:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, e

comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar. (LAJOLO, 1994, p.106).

Considerando o lugar de relevância ocupado pela literatura infantil na escola de crianças pequenas é que decidimos relatar a experiência com uma turma de três anos.

Neste trabalho consideramos que não existe aula para a educação infantil, logo, aqui não são definidas salas de aulas, o que são propostos são encontros e trocas nas salas de interações. Nestas salas, que podem ser rotativas, acontecem interações, encontros, trocas de experiências e tudo o mais que se julgar necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. Mas, tudo isso foi pensado para o atendimento convencional, ou seja, presencial. Mas, e no atendimento remoto?

PROPOSIÇÕES LITERÁRIAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Diante do paradoxo imposto pela pandemia, era necessário reinventar a prática e manter o atendimento às crianças, porém, de forma *on line*. E, para isso a professora tinha como ferramenta o celular, não das crianças, mas, dos pais das crianças.

O processo se efetivava da seguinte forma: a proposta era encaminhada para o celular do/a responsável pela criança, por meio de vídeos ou áudios... E eles/elas faziam as intermediações junto às crianças e encaminhavam as devolutivas para a professora. Para facilitar o processo, foram formados grupos de *WatsApp* por turma. Participavam dos grupos os seguintes segmentos: um representante da família da criança, a professora titular da sala, a auxiliar de desenvolvimento infantil da turma e a coordenadora pedagógica. Todas as propostas de atividades eram encaminhadas neste grupo, mas, as devolutivas e interações eram feitas de forma individualizada. Ou seja, havia o contato direto com as crianças, um *feedback*, que era feito via ligação telefônica, com horários agendados com as famílias ou via *WattsApp*. Nestes contatos a professora ouvia a criança (a respeito da atividade realizada) e fazia devolutivas. Sempre de forma personalizada, reconhecendo cada uma pelo próprio nome e trazendo elementos de suas experiências, buscando empatia e confiança.

Consideramos interessante na experiência relatada, as propostas com a literatura infantil, pois jamais foram encaminhadas propostas utilitaristas, para ensinar

conteúdos estabelecidos, as propostas eram voltadas para a imaginação e fruição, conforme explicita a tabela abaixo:

Tabela 1: Literatura Infantil

ATIVIDADE ENCAMINHADA	PROPOSTA SUGERIDA
História em vídeo: O menino Nito (Sônia Rosa). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4o7xB5C67KE	Dialogar com a criança sobre suas emoções, seus medos e suas conquistas.
Musical em vídeo: Era uma casa (Vinícius de Moraes) Disponível em: https://www.culturagenial.com/poesia-infantil-vinicius-de-moraes/	Sugerir à criança que imagine como era <i>A Casa</i> , pensar sobre o planeta, sua casa maior.
Musical em vídeo: O Grande rabanete (Tatiana Belink) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W_8EI0ND4qE	Dialogar com a criança sobre os fatos encadeados na história. Qual o sentido dado aos personagens?
Poesia em vídeo: A casa e seu dono (Elias José) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JIVRUDvblxA	Sugerir à criança que crie outras casas, de acordo com sua imaginação, ou montar algumas com diferentes materiais.
Poema em vídeo: As Borboletas (Vinícius de Moraes) https://www.youtube.com/watch?v=33DNasWO71Q	Incentivar a criança a pensar sobre a luz e a escuridão. Desenvolver experiência apagando, por instantes, as lâmpadas.

Fonte: Organizada pelas pesquisadoras

CONCLUSÃO

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Este princípio constitucional foi vivenciado intensamente no período de pandemia, pois os familiares se tornaram os verdadeiros agenciadores das atividades pedagógicas com as crianças, forma os principais responsáveis pela intermediação das propostas neste formato *on line*. Entretanto, é sempre bom lembrar que as famílias não são substitutas dos professores, intermediar conteúdo escolar não é responsabilidade dos pais.

Reconhecemos as limitações deste atendimento não presencial. Contudo, a experiência foi de suma importância para o estabelecimento de vínculos com as famílias, não como uma imposição da escola, antes, como uma parceria baseada no respeito, na reciprocidade e na confiança, a experiência serviu para aproximar um pouco mais a escola das famílias, que se organizaram como puderam e deram o seu melhor.

E, do outro lado, professores apreciaram até mesmo as mais simples devolutivas das crianças, que significaram atenção e ensejo de participar.

No tange à literatura infantil, as devolutivas das crianças demonstraram que elas de fato interagiram com as atividades propostas e se apropriaram das histórias, contos e poesias de forma plena, sem obrigatoriedade, apreciando a possibilidade ficcional de cada elemento.

Apesar de todas as limitações desse contexto de crise sanitária o ano letivo foi viabilizado. Mas... Poder olhar novamente nos olhos das crianças e ver brotar o sorriso nos seus lábios é surreal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny - *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5ed. São Paulo: Scipione, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

COLOMER, Teresa. *Andar entre Livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Bom livro, 1994.

RONDONÓPOLIS, Política Municipal de Educação Infantil: construindo caminhos (PMEI), 2016. Rondonópolis-MT.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Elizandra Simões Barroso Teixeira

zandralili@gmail.com

Centro de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades e Superdotação

Veridiana Vicentini Teixeira Maior

veripsicologia@gmail.com

Centro de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades e Superdotação

Juliana Silva Rodrigues dos Santos Sales

juliss.rodrigues@gmail.com

Centro de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades e Superdotação

Palavras-chave: Afetividade. Estudante. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho mostrou, por meio de uma revisão de literatura, a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem e as consequências que a sua ausência pode causar. Foram utilizadas como base as concepções de três grandes teóricos: Henry Wallon, Jean Piaget e Vygotsky. Este ensaio teórico serviu para analisar as contribuições que a afetividade traz para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, priorizou-se a revisão de literatura com objetivo de coletar informações sobre a importância e a relação da afetividade no processo de ensino aprendizagem, de forma a apresentar a afetividade, como fator fundamental e necessária para este processo. O estudo realizado foi uma pesquisa exploratória, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados como uma pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2001).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante muitos anos, o aspecto cognitivo tem sido o principal alvo da atenção, e a evolução da área afetiva é frequentemente esquecida, o que impede o aluno de atingir o seu máximo potencial. Piaget ressalta que:

A vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui e estrutura. Sendo a adaptação, a vida afetiva supõe igualmente uma assimilação contínua das situações presentes às situações anteriores – assimilação que engendra a existência de esquemas afetivos ou maneiras relativamente estáveis de se sentir e reagir – e uma acomodação contínua desses esquemas ao presente. Na medida em que este equilíbrio entre assimilação e acomodação afetivo é atingido, a regulação consciente dos sentimentos morais dos quais a operação ativa é à vontade. (PIAGET, 1997, p.265).

Segundo Wallon o ser humano é formado por conjuntos funcionais afetivos, motores e cognitivos. Para que possa integrar ao meio em que vive, existe uma dinâmica entre o orgânico e o social, pois isso não pode existir uma fragmentação. Para Wallon (1975), o nascimento da afetividade vem primeiro que a inteligência humana; e a criança ao nascer, estabelece relações afetivas com adultos que a rodeia, e aprende com isso, isto é uma maneira de conhecer, descobri o mundo físico, que permanece no seu psicológico, e mais a frente com a maturação, consegue interagir com esse mundo com maior maturidade.

O autor Wallon (1995), desenvolveu seus estudos sobre afetividade em uma teoria baseada numa perspectiva histórico-cultural, afirmando em sua teoria da psicogênese da pessoa completa, que a dimensão afetiva, ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo, tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento. Foi também o primeiro teórico a abordar especificamente as emoções dentro da sala de aula, e ver os conflitos com uma visão positiva, assim como pontuar questões referentes à importância dos movimentos corporais da criança neste contexto.

Este autor marcou a diferença entre emoção como elemento mediador entre o orgânico e o psíquico. Desta forma compreende-se a emoção como o primeiro forte vínculo da criança com o mundo, assim como uma forma de expressão adaptativa com o seu meio. Já a afetividade corresponde a um momento mais tardio do

desenvolvimento, sendo este marcado por elementos subjetivos que moldam a qualidade das relações com sujeitos e objetos.

A afetividade para Piaget não se restringe somente as emoções e sentimentos pois, engloba também as tendências e as vontades da criança, ou seja, a afetividade assim como toda conduta visa a adaptação, pois o desequilíbrio reflete em uma impressão afetiva particular e a consciência de uma necessidade.

Piaget ressalta que a afetividade e a inteligência são de naturezas distintas, ou seja, a energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas, e assim o campo total junta ao mesmo tempo o sujeito, as relações e os objetos, todos sendo fundamentais para que ocorram as condutas e as interações entre sujeitos e objetos.

O processo de formação e enriquecimento afetivo da criança nos faz perceber que esse processo afetivo é contínuo e inovador, onde a formação de sentimentos está diretamente ligada aos valores e evolução da sociedade, ou seja, os sentimentos interindividuais são construídos com a cooperação do outro e os intra-individuais são elaborados com a ajuda do outro, sendo a troca intrapessoal.

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Ainda de acordo com Piaget tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.

O autor Vygotsky (1993), propõe uma visão de homem como sujeito social e em constante interação com o meio. A mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque. Para o Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização social com materiais fornecidos pela cultura, o que permite a formação de conhecimento e da própria consciência.

Outros fatores motivacionais também colocados por Vygotsky são: impulso, o afeto e a emoção, o pensamento também é formado a partir destes fatores uma vez que eles motivam o ser humano por meio do sentimento quanto aos dois últimos fatores e no sentido de respondermos rapidamente a uma situação de surpresa no caso do impulso. O autor entende que a base do pensamento é afetivo-volitiva, ou seja, existe uma relação muito grande do afeto que os discentes têm pela matéria e\ou pelo professor com a nossa vontade, vontade está de aprender, de entender o que é lecionado.

É por meio do processo de ensino e aprendizagem que o afeto é vinculado às transformações do conhecimento humano. As contribuições de Wallon, Piaget e Vygostky são retomadas pelos educadores para entender a percepção de que as experiências e os laços afetivos influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Considera-se o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente. A mediação realizada pelo professor no desenvolvimento das atividades pedagógicas é envolvida por sentimentos como empatia, valorização do outro, acolhimento, aceitação, apreciação e respeito, desse modo, estes sentimentos influenciam a relação da criança com o objeto de conhecimento, refletindo na autoimagem, favorecendo a autonomia, enriquecendo a confiança e favorecendo a capacidade de decisão.

Sabe-se que as interações afetivas existentes entre professor e aluno são de suma importância para o desenvolvimento e construção do conhecimento. Para Piaget (1980), “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distinta já que o ato de inteligência pressupõe uma regulação energética interna (interesse, esforço, felicidade, etc)”. A relação da cognição e afetividade está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A afetividade e atividade intelectual estão relacionadas no contexto da aprendizagem humana, envolvendo as relações ligadas à este processo. Portanto, compreende-se o quanto é importante a afetividade estar presente na aquisição do conhecimento. Ela é parte integrante deste processo pois estabelece um olhar sobre todo o contexto da aprendizagem humana, não restringindo o ensino e aprendizagem apenas à dimensão cognitiva. Esta reflexão traz contribuições significativas na prática do contexto educacional, em que a motivação e confiança em aprender são indispensáveis para aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. Henri Wallon: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2008.

ALMEIDA, Adriana Milleo. **Fazer-se professor: uma relação de prazer e afetividade.** In PAROLIM, Isabel. Professor: a formação do professor formador. Curitiba: Positivo, 2009.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A vida afetiva da criança.** Maceió: Edufat, 2008.

CAMARGO, Denise. **As emoções e a escola.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. **A afetividade no jogo de regras.** In: SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. Afetividade e dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2008.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Fohl de. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, (2000).

NHARY, Tania Marta da Costa. **O que está em jogo no jogo.** Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/nharyd2006.pdf Acesso em: 10 de dezembro 2019.

PAROLIM, Isabel; BARBOSA, Laura M. Serrat; SOUSA, Maria S. Todeschi. **A afetividade nas relações de aprendizagem.** In PORTILHO, Evelise M. L. (org). Alfabetização: aprendizagem e conhecimento docente. Curitiba: PUC-PR, 2011.

RUBINSTEIN, Edith (org). **Psicopedagogia Uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Maria T. C. Coelho. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget.** In: ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SOUZA, Vera Trevison Lucia; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa. **A afetividade como traço da constituição identitária docente: O olhar da psicologia.** 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf.psoc.u25n307.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

STOLTZ, Tania. **O problema das relações entre afetividade e inteligência.** In: BERTUCCI, Liane Maria; DINIS, Nilson Fernandes. *Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente.* Paraná: UFPR, 2009.

ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE TRANSFERÊNCIAS DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Caroline dos S. Lopes
Universidade Estadual do Mato Grosso - Unemat
E-mail: renata.lopes@unemat.br

Palavras-Chave: educação infantil; financiamento; convênio.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta um estudo bibliométrico das produções acadêmicas para subsidiar dissertação de mestrado em desenvolvimento, que busca investigar a existência de subsídio dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a oferta da educação infantil na rede privada para as etapas de creche e pré-escola em municípios do Mato Grosso, que, segundo Mori e Adrião (2018, p. 1242), configuram a “[...] primeira etapa da produção de conhecimento, através da qual se constata a produção prévia, organiza-a e identifica suas tendências e lacunas”.

Utilizaram-se como bases de pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Revista de Financiamento da Educação (Fineduca); e Revista da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade de Mato Grosso. Para a pesquisa, considerou-se o período entre 2006 e 2020, por meio dos descritores: “convênio”; “contratos”; “parcerias” e “financiamento”.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, em que apresenta a quantidade de produções sobre o financiamento e a oferta da educação infantil, ano de publicação e instituições às quais se vincula o estudo. Os resumos e as palavras-chave foram analisados com vistas a encontrar estudos que se aproximam do tema.

Nas buscas das produções no BTD-Capes, na Scielo e na Fineduca os trabalhos que foram submetidos a três processos de filtragens, com vistas a selecionar

somente estudos sobre financiamento e oferta na educação infantil. Na Revista Faed-Unemat, somente foi possível a primeira filtragem.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No BTDC-Capes, selecionaram-se nove produções, que, conforme Lima (2018) e Cossetin (2017), indicam as permissividades de repasses de recursos públicos ao setor privado, assim como a incidência do empresariado nas parcerias público-privadas.

Zarpelon (2011), Domiciano (2009) e Azevedo (2014) apontam os convênios adotados pelas gestões dos municípios de Joinville, SC, e também em municípios paulistas com as organizações privadas lucrativas. Quanto às instituições privadas sem fins de lucro, Ceccon (2018) indica que, em Campinas, o setor privado superou a oferta pública da educação infantil. Santos (2019), Branco(2019) e Casemiro (2019) evidenciam a formação de redes próprias de creches privadas com recursos públicos, e incidências nos municípios de Goiânia, GO, e Curitiba, PR.

Na SciELO, selecionaram-se seis produções. Destas, quatro abordavam a incidência de atores privados na educação infantil, e duas na educação básica. O artigo de Adrião et al. (2012) já apresentava a existência de evidências de atuação do setor privado em três modalidades definidas por Adrião (2018) nas dimensões: oferta, gestão e currículo.

Na Fineduca, totalizaram-se cinco produções, com estudos sobre atendimento em instituição filantrópica na educação infantil, em Ribeirão Preto, SP (PEREIRA; PINTO, 2011); responsabilidades quanto à oferta da educação infantil e Fundeb (COSTA, 2013; PINTO; CORRÊA, 2020). Os autores Nascimento e Silva (2015) indicaram dados da Secretaria de Educação do município de São Paulo, que evidenciam maior concentração de matrículas nas instituições conveniadas.

CONCLUSÃO

As produções selecionadas auxiliarão na compreensão em relação à oferta e aos arranjos adotados pelo poder público, em especial entre municípios e o setor privado. Observou-se a baixa produção relacionada à questão dos repasses do Fundeb para a oferta da educação infantil em Mato Grosso e a escassez de pesquisas na base da Revista da Faculdade de Educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e forma de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DH4GmbFXWkQLKqckfNryBgc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

AZEVEDO, C. F. J. **Parcerias entre municípios paulistas e entidades privadas com fins lucrativos para a oferta da educação infantil**: análise dos instrumentos jurídicos adotados. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122164>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRANCO, N. A. C. **A relação público-privado na educação infantil no município de Goiânia**: da trajetória legal da política pública de convênios à percepção dos atores-gestores envolvidos. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9417>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CASSEMIRO, V. A. S. **A oferta da educação infantil em instituições privadas contratadas com o poder público**: um estudo do financiamento de uma creche em Curitiba. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70464>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CECCON, M. L. L. **Instituições sem fins lucrativos na educação infantil no município de Campinas**: histórico, dilemas e perspectivas. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331791>. Acesso em: 12 nov. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações**. In: CAPES. [S. l.]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação**: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. Tese Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, S. C. O pacto de federalização e a responsabilidade pelo financiamento da educação infantil e ensino fundamental no Brasil. **Revista Fineduca**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/57972>. Acesso em: 11 out. 2021.

DOMICIANO, Cássia Alessandra. **O programa Bolsa Creche nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90157/domiciano_ca_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 fev. 2022.

LIMA, D. Z. O. **Políticas públicas da E.I: uma análise da democratização no município de Londrina**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218314>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MORI, A; ADRIÃO, T. Estado do conhecimento sobre financiamento da educação obrigatória e privatização a partir do web of science, 2015-2018. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12009>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NASCIMENTO, A. P. S.; SILVA, C. N. O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. **Revista Fineduca**, [s. l.], v. 5, 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67575>. Acesso em: 8 nov. 2021.

PEREIRA, S. T; PINTO, J. M. R. Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de educação filantrópica na cidade de Ribeirão Preto. **Revista Fineduca**, [s. l.], 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/36351>. Acesso em: 14 out. 2021.

PINTO, J. M. R; CORRÊA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Revista Fineduca**, [s. l.], v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/104023>. Acesso em: 8 nov. 2021.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED-UNEMAT). **Site institucional**. In: REVISTA da Faculdade de Educação. Cáceres, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>. Acesso em: 04 dez. 2021.

REVISTA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (FINEDUCA). **Sobre a revista**. In: REVISTA de Financiamento da Educação. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SANTOS, Selma Zeferino Macedo dos Santos. **A transferência de recursos públicos no município de São Paulo para a rede privada da educação infantil e a visibilidade desta movimentação junto às mídias**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019. Disponível em: <tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1970>. Acesso: 17 nov. 2021.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO). **Site institucional.** *In:* SCIENTIFIC Electronic Library Online. [S. 1.], 2022. Disponível em <https://scielo.org/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ZARPELON, G. **A relação público-privada na educação infantil:** um estudo sobre os convênios com entidade privadas na rede municipal de educação de Joinville. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95544>. Acesso em: 22 out. de 2021.

LEI COMPLEMENTAR 180, DE 28 DE ABRIL DE 2022, E AS ALTERAÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES-MT

Rosemeyre Pinheiro de Oliveira
Mestranda em Educação – PPGEDU/UNEMAT
pinheiro.oliveira@unemat.br

Palavras-chave: Educação. Gestão democrática. Fundeb.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em educação, surge a necessidade de se fazer uma educação de forma democrática. No dia 25 de abril de 2022, após muitos embates e mobilizações da comunidade escolar da rede pública municipal de Cáceres, a Câmara Municipal de Cáceres-MT votou e aprovou o Projeto de Lei Nº 180 de 28 de abril de 2022, que altera as formas de provimento dos cargos de gestão – de diretores, coordenadores pedagógicos e secretários – das escolas públicas da rede municipal de ensino. Esse Projeto de lei foi votado e aceito pela maioria dos vereadores, sendo 9 votos a favor e 6 votos contra, tornando-se, desse modo, Lei Complementar. Outrossim, esse mecanismo de escolha de diretores não seria um retrocesso na democracia? Como é sabido, a eleição de diretores e demais cargos de gestão escolar, raras exceções e com muita luta de movimentos acadêmicos, sindicais e populares na década de 1980, teve início após o fim da Ditadura Militar. De acordo com Lück (2013, p. 22),

O movimento de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, como alternativa aos mecanismos tradicionais de indicações de diretores por políticos, filtrada e definida pelos órgãos centrais, no Gabinete do Secretário de Educação.

Podemos considerar que esse modo de escolha de diretor é uma superação da forma tradicional, aquela em que se fazia por indicação político-partidária. O Fundeb é um instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado

pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em seu art. 14, §1, Inciso I, que trata do provimento do cargo ou função de gestor escolar. Temos também a Lei Orgânica do Município de Cáceres-MT, que no seu art. 170-A, Inciso X, versa sobre a eleição de diretores e coordenadores pedagógicos. O processo de democratização na educação é um tema vasto que precisa ser estudado e discutido. Isto posto, pretendemos aqui abrir questionamentos sobre a escolha de diretor como um dos processos da gestão escolar democrática.

METODOLOGIA

Foi realizada a abordagem qualitativa, do tipo análise documental, por estudar as dimensões do documento Lei Nº 180 de 28 de abril de 2022. Em seu Art. 1º temos que “Fica criado o cargo comissionado de Diretor Escolar, responsável por instituição de ensino ou núcleo escolar no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres, de livre nomeação e exoneração pelo Chefe do Executivo Municipal”, o que contrasta com as orientações normativas emanadas pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o Fundeb. Sendo assim, realizamos análise documental e levantamentos bibliográficos. Para o embasamento teórico, utilizamos diversos autores, entre eles, Costa (2019), Freire (2021), Lück (2013), Paro (2015), entre outros pesquisadores encontrados por meio do balanço de produção. Triviños (2019, p. 101) afirma que “para o desenvolvimento do pensamento científico no mundo contemporâneo, o conceito de teoria tem adquirido importância essencial”, portanto a nossa busca nunca termina ao finalizarmos um projeto, ela apenas está no seu começo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O direito a uma educação de qualidade só foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988. Antes disso, o estado e o município não tinham o comprometimento legal de garantir a educação de qualidade. O ensino público era tratado como uma assistência para aqueles que não podiam pagar por escolas particulares. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 221, trata dos regimes de colaboração, ficando o município responsável, em colaboração com estados, pelo Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Foi somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, em 1996, que a Educação

Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica e traz a incumbência do município com essa etapa do ensino.

Para que os municípios atendessem a essa competência, foi criado o Fundef, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que vigorou de 1998 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – criado pela Emenda Constitucional Nº 53/2006 e regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007 e Decreto Nº 6.253/2007. Em 2020, o novo Fundeb foi aprovado no Congresso Nacional com promulgação da EC 108/2020. Um dos critérios para que a escola receba os recursos do Fundeb é fazer o cadastro dos currículos estaduais e municipais alinhados à BNCC na Plataforma de Monitoramento da Implementação. Esses dados farão parte do banco de dados do MEC. Além da manutenção dos cadastros, é necessário que as escolas cumpram com algumas condicionantes, entre elas, a escolha do diretor escolar que deve ser por mérito e desempenho ou com a participação da comunidade escolar, para então receber os recursos do valor anual por aluno, conforme o artigo 14 do Fundeb:

Art. 14 § 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão: I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho. (BRASIL, 2020, p. 03).

Paro (2015) pontua que a população em geral dá grande importância ao diretor, e que muitas vezes o utiliza como álibi quando o ensino vai mal, principalmente pelas autoridades governamentais “porque é ele que de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania.” (p. 20-21). Nesse ínterim, para haver uma boa gestão, não basta simplesmente os diretores terem competência em concurso público e habilidades administrativas, é preciso que haja um caráter democrático. Conforme Costa (2019, p. 174): “[...] os argumentos para eleições de diretores giram em torno de seu caráter democrático, da possibilidade de permitir um maior grau de participação de todos os envolvidos no processo educacional e da necessidade de controle democrático do Estado pela população.”

A Lei Nº 180 de 28 de abril de 2022 faz com que a escolha de diretores das escolas municipais seja por meio de nomeação, acabando com a participação popular,

o que, em outros termos, ameaça a Gestão Democrática. Isso vem em desencontro com o Fundeb, em seu Art. 14, §1º, Inciso I, em que a eleição de diretores é um dos critérios para o recebimento dos recursos, e com a Lei Orgânica do Município de Cáceres-MT, em seu Art. 170-A:

O município criará e organizará o seu próprio Sistema de Ensino, por meio de leis específicas, com base nos seguintes princípios: X - garantia da gestão democrática do ensino público, com autonomia administrativa, pedagógica e financeira, inclusive eleição de diretores e coordenadores pedagógicos das instituições de ensino públicas municipais e/ou núcleos de acordo com lei complementar.

Entrementes, quando falamos no processo democrático, estamos asseverando que ele é algo que temos que estar sempre buscando. Afinal, como Freire (2021, p. 25) pontua: “[...] a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate, e sua efetivação vai depender das opções concretas que os homens realizem”.

CONCLUSÃO

Sem a pretensão de buscarmos respostas definitivas, mas na direção de ampliar essa discussão, entendemos que estas questões trazem repercussões importantes para o campo da gestão democrática. Não há como estabelecermos uma proposta para que tenhamos uma boa educação sem antes termos clareza dos objetivos e do referencial de qualidade na educação, pois só assim construiremos um processo democrático alinhado com um ensino que traga bons frutos. Com a aprovação dessa Lei, simplesmente não é possível encerrar o assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/Anexo/ANL14113.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2022. Que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, sexta-feira, 25 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/12/2020&jornal=602&pagina=1&totalArquivos=11>. Acesso em: 17 maio 2022.

CÁCERES. Prefeitura Municipal de Cáceres-MT. **Lei Orgânica do Município de Cáceres-MT**. Disponível em: https://www.caceres.mt.leg.br/Lei_Organica_atualizada.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Nova Gestão Pública e Redefinição de Fronteiras Público-privadas na Educação brasileira**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbado Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** 1. ed. (25º Reimpr.) São Paulo: Atlas, 2019.

O BEM-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR: SUA FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRÁTICAS

Michele Serafim dos Santos
Doutoranda - Bolsista Capes - UCDB
micheleserasantos@hotmail.com

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Práticas. Desafios. Bem-estar Docente.

INTRODUÇÃO

O problema da pesquisa apresentada neste resumo versa sobre o trabalho do coordenador pedagógico, tendo como questionamento: As práticas desenvolvidas segundo as três dimensões de sua atuação (formador, articulador e transformador) no cotidiano contribuem para o seu bem-estar?

O espaço educativo é caracterizado por sua amplitude e diversidade, apresentando muitos alvos para reflexões, dentre elas destacamos a figura do coordenador pedagógico que assume diversas funções nesse ambiente e interage com todos os envolvidos desse espaço, com muitas atribuições, exigências e desafios. Exige-se hoje um profissional com muitas habilidades e competências, comprometido com o processo educacional, com os resultados das aprendizagens, com atualização constante de seus saberes pedagógicos e culturais. Essas exigências não são isoladas, além de cobrar também um compromisso com o trabalho coletivo, pois para cumprimento dos desafios dentro da escola o compromisso com o trabalho em grupo é fundamental, e para que isso ocorra são necessárias mudanças de comportamento e nas interações com todos da comunidade escolar.

Almeida e Placco (2011) relatam que o coordenador pedagógico, antes de quaisquer outras atribuições, tem a função de “articulador, formador e transformador”. Neste sentido, utilizou-se a teoria de Placco, Almeida e Souza (2015), segundo a qual as funções articuladora e transformadora se dão quando promovem mediações pedagógicas e interacionais que possibilitam melhor ensino e melhor aprendizagem dos alunos; já a função formadora ocorre quando são chamados a realizar formação de professores, a fim de prepará-los para trabalhos coletivos e para

o próprio trabalho pedagógico com os alunos (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p. 10-11).

Já a possibilidade de bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos pode ser verificada a partir das ações realizadas no cotidiano escolar e que repercutem de maneira positiva ou negativa em sua vida, analisando as verbalizações em consonância com a teoria de Jesus (2007) e Rebolo (2012). O conceito de bem-estar docente “pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (Jesus, 2007, p.26). Corroborando essa ideia, Rebolo (2012) afirma que “o bem-estar no trabalho é um estado que permite ao professor vivenciar sua atividade de modo positivo e que contribui para a fruição plena da vida” (REBOLO, 2012, p. 51). Para tanto, Rebolo (2012, p. 24) defende a ideia de que o bem-estar docente “é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, que pode ou não se concretizar”, dependendo de muitas variáveis. É um processo dinâmico dependendo de duas dimensões: a dimensão objetiva que corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização; e a dimensão subjetiva que está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto as competências e habilidades, quanto desejos, crenças, valores, formação e projeto de vida. O bem-estar é a intersecção dessas duas dimensões com resultados positivos; e quando os resultados forem negativos teremos “o mal-estar, que é um estado de desconforto, resultante de insatisfação e conflitos, que desencadeia estratégias de enfrentamento que visam eliminar ou minimizar e caminhar para o bem-estar” (REBOLO, 2012, p.24).

Neste contexto, a pesquisa teve por objetivo geral analisar as práticas realizadas, os desafios enfrentados e o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos na escola contemporânea, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar e discutir os desafios enfrentados para exercerem suas funções na escola; 2. Identificar e compreender as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da função - articulador, formador e transformador; 3. Analisar se essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos.

A necessidade em pesquisar um público singular (coordenadores pedagógicos), com vistas a compreender especificidades de seu trabalho, suas

contribuições para o funcionamento escolar, sua formação e o seu bem-estar, justifica a realização e a relevância desta pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa teve como colaboradores os coordenadores pedagógicos que atuam em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Jardim-MS no ano de 2021. A coleta de dados aconteceu em dois momentos: no primeiro, foi aplicado um questionário, criado no aplicativo do Google Forms e enviado por meio de link para o WhatsApp dos coordenadores e, no segundo momento, houve a realização de entrevistas semiestruturadas, respeitando as medidas de biossegurança, gravadas por meio de videochamadas pelo aplicativo Google Meet.

As análises foram realizadas, também, em dois momentos. Inicialmente, para a análise dos questionários, utilizou-se a estatística descritiva, que permitiu identificar o perfil profissional e compreender as ações exercidas relacionando-as às três dimensões de sua atuação. A seguir, as entrevistas foram transcritas, categorizadas, articuladas e interpretadas, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que permitiu verificar a possibilidade de bem-estar docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que os coordenadores pedagógicos são capazes de contribuir grandemente para o sucesso da equipe e sentem satisfação com os relacionamentos interpessoais no cotidiano escolar. Porém, verifica-se a insatisfação relacionada a carga-horária excessiva, a falta de incentivo salarial e ao excesso de funções que exercem dentro do universo escolar, visto que realizam atividades que “não são de sua competência, devido a demanda dos pares ou por não ter quem as execute, fazendo com que ele se desvie de sua função”, pois mesmo que “a legislação tenha um aspecto positivo, por orientar o trabalho do coordenador pedagógico, ela envolve múltiplas funções, sobrecarregando o profissional e causando confusão sobre o que é mais relevante nessa função” (MOLLICA, 2015, p. 74).

Os resultados ainda apontam rotina de trabalho burocratizada, imposição de variados projetos, solicitações diversas da Secretaria de Educação e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos que acontece por ausência de formação para o coordenador pedagógico, devido à carga-horária dos professores que

atendem diversas escolas, de infraestrutura por não existir ambiente para essas reuniões coletivas, por serem realizadas nos sábados letivos concomitante em toda a rede de ensino prevista em calendário escolar, e também como medida de prevenção durante o período pandêmico.

A importância da articulação exercida por esse profissional no cotidiano escolar é devida ao papel que desempenha organizando o funcionamento pedagógico, articulando as formações, atuando nas mediações de relacionamentos, evitando desgastes que possam vir a acontecer, sempre com o compromisso de realizar ações capazes de proporcionar as transformações que gerem sucesso no aprendizado dos estudantes e satisfação nas interações e nas atividades que ocorrem nesse ambiente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

JESUS, S. N. de. **Professores sem Stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOMBARDI, M. R.; AVILA, M. A.; PAULA, M. A. B. de. (Orgs.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021.

MARTINS, A. F. M.; ANDRADE, A. B. dos S.; ZANDEVALLI, C, B. Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em Tempos de Trabalho Remoto. **Anais do Integra EaD**, v. 2, n. 1, 2020.

MOLLICA, A. J. P. O coordenador pedagógico na perspectiva de professores iniciantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). In: PLACCO, V. M. N. S e ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, p. 73 - 90, 2015.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019, p. 371 - 380.

PLACCO, V. M. N. S e ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico**: Função e estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais, 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/o-papel-do-coordenador-pedaggico.pdf>. Acessado em: 06 jun. 2022.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2017.

REBOLO, F. Fontes e dinâmica do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: Rebolo, F.; Teixeira, L. R. M. e Perelli, M. A. de S. (Orgs). **Docência em Questão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23 - 60.

SANTOS, M. S. dos; REBOLO, F. O Bem-Estar do Coordenador Pedagógico No Brasil: uma análise temática das teses produzidas no período de 2009 a 2019. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 30, n. 02, p. 280 - 299, 2021.

SILVEIRA, R. R. P.; JUNIOR, A. M. de L.; VIEIRA, M. A. V. Caracterização do coordenador pedagógico a partir de teses do catálogo de teses e dissertações da CAPES. **Revista Teias**. UERJ: Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 337-352, 2022.

ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA NO BRASIL: PROGRAMAS OPERADOS NO PERÍODO DE 2005 A 2018

Adriana Soares Beserra Capoano
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
E-mail: abcapoano@gmail.com

Palavras-Chave: Privatização, Educação, Fundação Victor Civita.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa, em fase final de análise, sobre a atuação da Fundação Victor Civita na educação estadual de Mato Grosso, no período de 2005 a 2018. Os dados apresentados neste trabalho referem-se à atuação da Fundação na educação pública no Brasil, no mesmo período, em que buscou-se verificar quais as dimensões da privatização da educação básica que a Fundação incidiu junto aos sistemas estaduais de ensino brasileiros, conforme Adrião (2018).

O trabalho trata-se de pesquisa documental em fontes primárias e secundárias que, na perspectiva do que Lüdke e André (2018), são consideradas fonte "natural de informação e uma poderosa fonte de retirada de evidências em apoio as "afirmações e declarações do pesquisador" (Lüdke e André, 2018, p.45).

A Fundação Victor Civita foi criada em 1985 pelo proprietário da Editora Abril, trata-se de uma organização privada de direito público, com objetivo da melhoria da Educação, autodeclarada sem fins lucrativos (KRAUSE, 2018).

Galzerano (2015) identificou que a Fundação Victor Civita, no período de 2010 a 2014, atuou em três dimensões: a da qualificação e valorização que acontecia por meio das revistas Nova Escola e Gestão Escolar e realização do Prêmio Victor Civita, e da investigação que era realizada por meio da área de Estudos & Pesquisas Educacionais, encomendava pesquisas sobre temas da educação) (GALZERANO, 2015).

As dimensões da privatização da educação que este trabalho objetiva identificar a incidência da Fundação são descritas por Adrião (2018), em que a primeira dimensão, privatização da oferta educacional, se operacionaliza por meio do

financiamento público à educação privada, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de programas de escolha parenta. A segunda dimensão, privatização da gestão, se dá pela privatização da gestão educacional (de redes ou sistemas de ensino público) ou da gestão escolar. E a dimensão do currículo é o processo de privatização que ocorre quando o setor privado determina os desenhos curriculares, por meio de assessorias, oferta de tecnologias, insumos curriculares ou por meio dos Sistemas Privados de Ensino - SPE (ADRIÃO, 2018, p. 11-12).

METODOLOGIA

Os dados apresentados neste trabalho foram obtidos a partir dos resultados das pesquisas ao qual os dados compõe análise da dissertação em andamento e os resultados foram publicados em dois ebooks intitulados CURRÍCULO, GESTÃO E OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: Incidência de atores privados nos sistemas estaduais, o primeiro apresenta os resultados para as Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018) e o segundo os resultados para as regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018).

A análise foi realizada na abordagem quantitativa, que buscou identificar os programas, os estados e o número de programas operados pela Fundação, e na qualitativa, que objetivou analisar as dimensões da privatização da educação em que a Fundação incidiu junto aos sistemas públicos brasileiros, no período de 2005 a 2018.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O quadro 1 apresenta os programas que foram operados pela Fundação Victor Civita nas regiões brasileiras no período de 2005 a 2018, mapeados pela pesquisa coordenada por Adrião et al. (2020).

Quadro 1: Programas operados pela Fundação Victor Civita nas regiões brasileiras no período de 2005 a 2018

Região	Estado/DF	Programa	Dimensão
Nordeste	CE	PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10	gestão
		PRÊMIO GESTOR NOTA 10	oferta
Centro Oeste	MT	PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10	currículo
		PRÊMIO GESTOR NOTA 10	gestão
Norte	RO	PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR	gestão
Sul	SC	PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR	gestão

Sudeste	SP	PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR	gestão
		PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10	currículo
		EDUCAÇÃO COMPROMISSO SÃO PAULO	currículo, oferta, gestão
	MG	PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR	gestão

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública. GREPPE (Adrião et al., 2020).

Conforme o quadro 1 verifica-se que a Fundação Victor Civita atuou em todas as regiões do Brasil, por meio da operacionalização dos programas Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, Prêmio Victor Civita Gestor Nota 10, Prêmio Gestão Escolar e Educação Compromisso São Paulo.

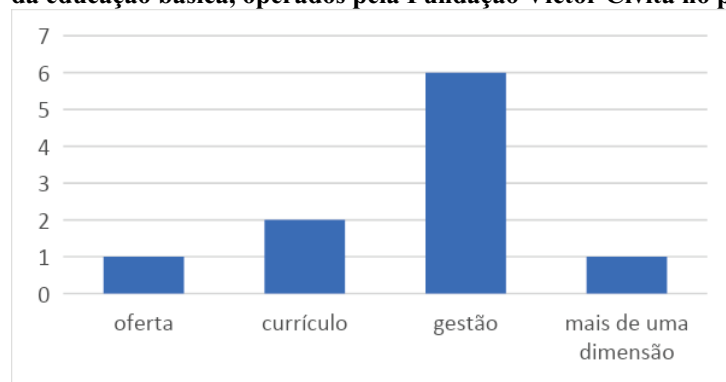
Verifica-se que a Fundação operacionalizou programas de iniciativa própria, como os programas Prêmios Victor Civita Educador Nota 10 e Gestor Nota 10, que foram operados nos estados do Ceará, Mato Grosso e São Paulo, e também atuou como parceira na operacionalização de outros programas como o Prêmio Gestão Escolar nos estados de Rondônia, Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo, e o Educação Compromisso São Paulo, no período analisado.

A primeira edição do Prêmio Victor Civita foi realizada em 1998, criado para identificar e valorizar professores que adotam práticas exemplares em sala de aula (KRAUSE, 2018). Já o Prêmio Gestão Escolar – PGE é realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) desde 1998 e tem como objetivo estimular a melhoria da gestão das escolas públicas, é patrocinado e apoiado por entidades públicas e privadas, dentre elas a FVC no período analisado.

Conforme verificado em Adrião (2021) a Fundação também foi parceira do programa Educação Compromisso São Paulo, instituído em 2011, que contou com a parceria de 16 entidades privadas para sua operacionalização.

O gráfico 1 mostra a distribuição do número de programas operados pela Fundação que incidiram nas dimensões da privatização da educação nos sistemas de ensino das regiões do Brasil, entre 2005 e 2018.

Gráfico 1: Distribuição do número de programas, que incidiram nas dimensões da privatização da educação básica, operados pela Fundação Victor Civita no período de 2005 a 2018



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública. GREPPE (Adrião et al., 2020).

Como mostra o gráfico 1 a dimensão da privatização da Educação Básica em que, conforme Adrião (2018), Fundação mais incidiu foi a da gestão com 60% dos programas operados, seguida pela dimensão do currículo, com 20% de incidência. E, para a dimensão da oferta, a incidência foi de 10% de programas operados. Mesmo índice registrado para programas que incidiram em mais de uma dimensão, no período analisado.

CONCLUSÃO

- 1 – Entre 2005 e 2018, a Fundação Victor Civita atuou em todas as regiões do Brasil, por meio de quatro programas, e a região Sul teve o maior nº de programas operados.
- 2- A Fundação operou programas de dois tipos: um proposto e operado por ela, os programas Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 e Gestor Nota 10, e, outro, programas em que foi parceira, os programas Prêmio Gestão Escolar e Educação Compromisso São Paulo.
- 3- No período analisado, a Fundação incidiu nas três dimensões da privatização da educação pública nos estados em que atuou, e a dimensão da gestão foi que teve maior incidência, ocorreu nos seis estados brasileiros em que a fundação atuou no período.
- 4- O trabalho conclui indicando a necessidade de ampliar os estudos sobre o perfil e a forma de atuação da Fundação Victor Civita, que autodeclarada sem fins lucrativos, atuou no período de 2005 a 2018, incidindo nas três dimensões da privatização da educação nos sistemas de ensino dos estados brasileiros, conforme Adrião (2018).

Dessa maneira torna-se importante compreender melhor a forma de atuação não só da Fundação, mas de outras organizações, também autodeclaradas sem fins lucrativos, que atuam junto aos sistemas de ensino estaduais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. ATORES PRIVADOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: relação duradoura e melhorias pouco evidentes. In: **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 403p.

ADRIÃO, T. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais**. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

GALZERANO, L. S. **Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação**. 2016. 167p. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KRAUSE, Maggi. Nossa História. **Fundação Victor Civita** (site). 2018. Disponível em: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/> - Acesso em 28 de maio de 2022.

Selma Venco; Regiane Helena Bertagna; Teise Garcia [Orgs.] **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 395p.

Selma Venco; Regiane Helena Bertagna; Teise Garcia [Orgs.] **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 403p.

INGERÊNCIA DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MATO-GROSSENSE E O SISTEMA PRIVADO DE ENSINO DA FGV PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II (6º AO 9º ANO)

Adriana Marangueli da Silva
Mestranda em Educação – PPGEDU/UNEMAT
adriana.marangueli@unemat.br
Ualter dos Santos Rojas
Mestrando em Educação – PPGEDU/UNEMAT
ualter.rojas@unemat.br

Palavras-chave: Privatização; Educação Básica: PNLD; Sistema Privado de Ensino

INTRODUÇÃO

A educação tem sofrido um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da “mercadorização” e afetando fortemente os trabalhadores do setor público (ANTUNES, 2010), sobretudo da área educacional, inclusive passando pela censura e ataques pessoais ao professor, dentre outros problemas que se avolumam na área, com cortes orçamentários com repercussões para a valorização profissional e salarial. Tal fenômeno representa uma série de ameaças à educação pública e de qualidade, com gestão pública. Essa nova forma de compreender e efetivar a gestão educacional resulta ainda mais no controle, na definição da educação e sobre o trabalho do professor, impactando na precarização do trabalho docente.

Sabemos que a criação do Instituto Nacional do Livro – Decreto nº 93/37 – vigora no Brasil desde 1937 e tem por finalidade a distribuição gratuita de obras didáticas aos estudantes e professores de escolas públicas do Brasil, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujas obras são selecionadas pelos docentes, adequadas aos interesses da realidade escolar. Mesmo que o país tenha essa política voltada à distribuição de livros para todas as escolas públicas, no período da pandemia da Covid 19 (2020 a 2022) a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) contratou o Sistema Privado de Ensino da Fundação Getúlio Vargas (FGV) voltada para o Ensino Fundamental II, para sua rede de escolas públicas.

Nesse período, acentuou-se o processo de privatização e terceirização de serviços educacionais como a compra do Sistema Privado de Ensino. Buscaremos entender de que forma este sistema impactou o ensino aprendizagem. O que se percebe é que os livros didáticos ficaram em desuso e vendendo nas bibliotecas das escolas. Tais arranjos público-privados possibilitam a abertura de negócios para o setor privado junto a estados e municípios, neste caso específico, na área da educação, como inúmeras pesquisas têm evidenciado (FREITAS, 2011, 2018, 2019), (COSTA; SILVA, 2019), (COSTA; CAETANO, 2021), (COSTA; GENTIL; AMARAL, 2017), e que tem conduzido a profundas reconfigurações no campo do currículo, da gestão, da oferta, do financiamento, dentre outras.

METODOLOGIA

O trabalho de abordagem qualitativa, buscou referencial bibliográfico em sites oficiais da educação como, o Catálogo de Teses e Dissertação da Capes durante os anos de 2020 a 2022. Foi realizado um balanço de produção com as seguintes palavras-chave: “Privatização da Educação”, “Educação Básica: PNLD”, “Sistema Privado de Ensino”. Elaboramos um questionário via google forms e uma entrevista com os professores da Escola Estadual Boa Esperança de Curvelândia – MT, para averiguar como está se materializando a proposta na escola. Trata-se de uma pequena amostra que não tem a pretensão de chegar a resultados robustos ou definitivos, considerando que a materialização se encontra em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O governo de MT firmou contrato com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), implementou um método de ensino na rede estadual, o Sistema Estruturado de Ensino. Esse processo foi realizado pela Secretaria de Educação (Seduc/MT) em dezembro de 2021, o investimento foi de 549 milhões. Esse sistema é composto por apostilas, plataforma digital entre outros, com contrato de cinco anos de duração. Nosso trabalho terá enfoque nas apostilas/material estruturado.

Nesse sentido realizamos uma análise do material apostilado/estruturado, em que alguns exemplares apresentaram erro de paginação em algumas disciplinas. Os professores também relataram a dificuldade de compreender o conteúdo, houve uma abrangência muito maior, tornando superficial a contextualização, isto é, alguns

conteúdos que habitualmente eram trabalhados em outras turmas e bimestres ou que poderiam aprofundar mais na temática, foram adiantados, dificultando o trabalho pedagógico; haja visto que as apostilas eram mensais e o material estruturado bimestral. Quanto à entrega desse material, os docentes entrevistados relataram que a demora na entrega (a logística) dificultou o trabalho em sala, com isso, iniciavam o conteúdo sem o material em mãos (professor e aluno) o que tornou trabalhoso a sequência didática. A entrevista aponta que o material estruturado ofertado no ano de 2022 apresenta uma repetição grande do conteúdo nas séries seguintes e que o conteúdo não contempla a realidade escolar vivenciada.

Para que ocorra uma melhor compreensão das características e contradições desse processo é necessário olhar para o processo histórico de formulação e constituição do que está sendo apresentado como alternativa, do ponto de vista do capital, para as mazelas do sistema educacional público no Brasil. Casimiro (2018), realiza um importante estudo sobre as organizações de caráter privado que estão se multiplicando, se definindo como expansão do empresariamento nas mais diversas áreas de atuação pública. Uma análise minuciosa de como organizações empresariais atuam nesse processo de redimensionamento das relações entre sociedade civil e Estado, buscando consolidar e aprofundar uma nova burguesia no Brasil.

Diante dessa conjuntura de políticas públicas, realizamos uma pesquisa com os professores da Escola Estadual Boa Esperança de Curvelândia-MT, aplicamos um formulário através do *google forms*, com cinco questões de alternativas, para este trabalho representaremos apenas o quinto. Com os dados compilados e analisados compreendemos que não há necessidade de oferta desse material pela Secretaria de Educação, haja visto que o Programa do Livro Didático (PNLD) do governo federal oferta todos os anos livros didáticos para todas as escolas, chegando a 43,8% dos entrevistados que consideram sem necessidade a oferta desse material durante a pandemia da covid 19 do anos de 2020 a 2022.

5- O GOVERNO FEDERAL ENCAMINHA PARA AS ESCOLAS LIVRO DIDÁTICOS ATRAVÉS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PN...UTURADO DURANTE OS ANOS DE 2020 À 2022?
16 respostas

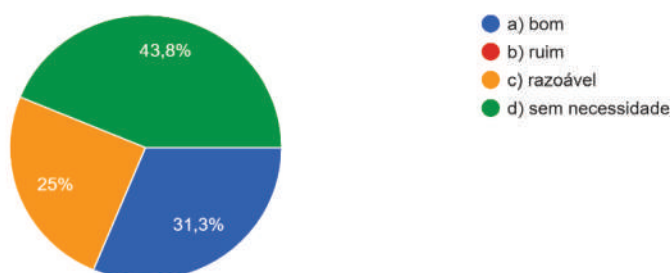


Gráfico 1: O Governo Federal encaminha para as escolas livro-didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Qual sua visão na oferta do material apostilado/estruturado durante os anos de 2020 a 2022.

Fonte: SILVA, 2022.

Quanto a uma observação mais detalhada dos materiais apostilados/estruturados em comparação com o livro didático, não observamos mudanças significativas no quesito conteúdos e forma de abordagem, simplesmente os conteúdos se repetem em todas as turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) com poucas diferenças. Esse trabalho demonstra que o material apostilado/estruturado não apresentou vantagens expressivas.

CONCLUSÃO

A relação entre o público, entendido como estatal, e o privado, neste caso relacionado ao setor empresarial, abrange diversos aspectos que constituem alterações na política educacional caracterizada em modalidades de privatização do ensino público. Neste texto a relação é considerada enquanto expressão da privatização da educação, mais precisamente no que concerne à consolidação de organização de caráter privado e sua articulação empresarial com o Estado: na assunção da pauta educacional, assumindo a formulação da política pública.

Entre tantos temas, está em pauta quais os rumos da educação pública no Brasil, o estreitamento da relação público privada no ensino público, atrelado ao processo de institucionalização do setor empresarial e de suas organizações de caráter privado na formulação da política educacional. Isto corrobora, agora, mais recentemente, ao recrudescimento da conjuntura política econômica do país, que vem refletindo em mais intervenção e medidas autoritárias nas escolas a partir do golpe

parlamentar de 2016. Nos parece inevitável que a escola passará por um processo de reformas no seu conjunto com significativas perdas de direitos.

Nota-se tendências na privatização, em que o Estado atribui ao mercado privado o desenvolvimento de ações, antes sob sua inteira responsabilidade, e passa a agir como agente catalisador e controlador do processo. Desse modo, atrai a participação da comunidade, de organização do setor privado para a execução dos processos. Marx (1979) conhece a sociedade como um todo, na qual o ser social é determinado pela estrutura que o cerca, de modo que sua consciência e sua forma de ser no mundo são condicionadas pela externalidade. Parafraseando Paulo Freire, a escola não é só transmissora dos interesses dominantes, mas é também lugar de contra-hegemonia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Org.). **O avesso do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Fundo Nacional da Educação. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/component/K2/item/518-histórico>> Acesso em 20 de maio de 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <Licitações - Serviços - SEDUC> Acesso em: 01 de jun. de 2022.

CASIMIRO, Flávio. **A Nova Direita: Aparelhos de Ação Política e Ideológica no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um Novo Ethos Educacional no Ensino Médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Êxitus**, UFOPA, 2021. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>> Acesso em: 20 de maio de 2022.

COSTA, M. O.; GENTIL, H. S.; AMARAL, M. C. E. **Privatização oculta da educação pública: o caso de Mato Grosso (2016)**. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/335.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias**. Expressão Popular. São Paulo. 2018.

_____. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v.6, n. 1. p. 48-59, jun. 2014.

FUNDAÇÃO GETULHO VARGAS. Disponível em: <Institucional | Portal FGV>
Acesso em: 01 de jun. de 2022.

INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS CULTURAIS NO TRABALHO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Angélica Cardoso
Professora Adjunta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
maria.cardoso@ufms.br
Carmen Lígia Caldas Haiduck
Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (REME)
c-ligia@uol.com.br

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Práticas Culturais; Organização do Trabalho Didático

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por temática o trabalho docente na organização do trabalho didático de modo interdisciplinar. Por organização do trabalho didático entendemos, conforme Alves (2005), que ela se dá sob três aspectos:

a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

O objetivo foi analisar o trabalho docente na proposta interdisciplinar, tendo por fundamento as práticas culturais. Desenvolvida em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, ano letivo de 2021, no período pandêmico, esta investigação foi delimitada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ação interdisciplinar, recomendada nos documentos normativos curriculares, constitui, enquanto prática docente, uma ação necessária (FRIGOTTO, 1995) nos processos pedagógicos que permeiam a construção do conhecimento. No entanto, a prática interdisciplinar tem esbarrado em alguns entraves ao exercício do trabalho docente, por exemplo, a presença de currículo fragmentado e hierárquico e a ausência de tempo/espaço no interior da escola para que professores dos vários componentes

curriculares possam construir o conhecimento e estabelecer diálogos e discussões acerca da fundamentação das práticas identificadas nas condições de trabalho (divisão e organização) (FRIGOTTO, 1995).

No trabalho com a alfabetização e a organização do trabalho didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido possível observar a falta de interesse e dificuldades de algumas crianças no processo de aprendizagem, bem como impasses de alguns docentes no processo de ensino, principalmente com a interação entre os diversos conteúdos. A questão da interdisciplinaridade, interação entre conteúdos, mais precisamente entre as disciplinas, também é um ponto embaraçoso para os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Esta problemática instigou a elaboração de um projeto de pesquisa que propôs aos docentes dos anos iniciais uma ação interdisciplinar, partindo de práticas culturais (Quadro 1).

Conforme Pullman (2015) a criança precisa de cultura como precisa de alimento. Para ele “as crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar.” Nesse contexto, consideramos que a partir das práticas culturais pode-se propor uma outra forma de organizar o trabalho didático que, incorporando outros recursos tecnológicos, possa inovar o trabalho docente.

Por práticas culturais entendemos, conforme Alves (2019), o conjunto de ações que materializam os elementos de natureza material e de natureza espiritual ou simbólica, revelando instrumentos, ideias e crenças de uma sociedade, tais como artes plásticas, artesanato, observação de pássaros, festas populares, música, dança, poesia dentre tantas outras práticas.

METODOLOGIA

Inicialmente foram realizados levantamentos bibliográfico e documental. Na sequência, encontros diários, presenciais, com professores e professoras dos anos iniciais para estudo, planejamento e elaboração de materiais didáticos. Para a coleta de dados foram utilizados os referenciais curriculares da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Campo Grande, a observação em sala de aula, os registros no diário de campo e fotografias.

A interpretação dos dados valeu-se da Ciência da História, a partir das categorias universal e singular, organização do trabalho didático, interdisciplinaridade e práticas culturais.

Os estudos circularam em torno dos temas cultura e práticas culturais, organização do trabalho didático, conteúdos e habilidades trabalhados nos anos iniciais e interdisciplinaridade. Os encontros ocorreram durante a semana, nos meses de junho a agosto de 2021, conforme quadro 1.

Quadro 1: Organização dos Encontros para Estudos e Planejamento

Turma	Prática Cultural	Horário	
1º ano A	Observação de Aves	2ª feira	10 às 11h
1º ano B			16 às 17h
2º ano A	Música e Dança	3ª feira	10 às 11h
2º ano B			16 às 17h
3º ano A	Festas Populares	4ª feira	10 às 11h
3º ano B e C			16 às 17h
4º ano A e B	Artesanato	6ª feira	10 às 11h
4º ano C			16 às 17h
5º ano A e B	Poesia de Manoel de Barros	5ª feira	10 às 11h
5º ano C			16 às 17h

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos e os planejamentos ocorreram concomitantemente, por turma, ou seja, as pedagogas (regentes), os professores de Educação Física, de Ciências e de Artes de cada turma estudaram os textos e fizeram os planejamentos em conjunto, em trabalho cooperativo.

A interdisciplinaridade foi desenvolvida para “elevar a capacidade cooperativa” de professores e alunos (ETGES, 1995). Nesse sentido, observou-se que o trabalho docente realizado de forma interdisciplinar e, tomando as práticas culturais como fundamento para a organização do trabalho didático, mudou o modo como os docentes atuaram.

A relação educativa fortificou-se não só entre os professores, mas destes com os alunos e dos alunos entre si. Para os alunos, “aprender a mesma coisa de formas diferentes foi o mais interessante”. Ou seja, aprender os mesmos conteúdos sob a perspectiva das Ciências, da Arte, da Educação Física, da História, da Geografia, da Língua Portuguesa e da Matemática deu sentido à aprendizagem. Entre os professores, o planejamento e a elaboração de materiais didáticos realizados

conjuntamente permitiram trabalhar as singularidades de cada disciplina no contexto local e regional, sem perder de vista o universal, ou seja, o movimento da sociedade na qual a escola está inserida.

Quanto aos recursos didáticos, ao partir da utilização de práticas culturais, o leque se abriu: foram utilizadas obras de artes plásticas, tipologias textuais, peças de artesanato, gastronomia regional, música, dança, observação de aves, dentre outras.

O espaço físico se ampliou e ganhou novos significados: a Educação Física, ministrada na sala de aula, trabalhou com recortes, confecção de brinquedos e de instrumentos musicais; a roda de leitura foi para debaixo da árvore, a sala de informática, a biblioteca e o laboratório foram utilizados novamente.

Nesse contexto, reafirma-se o que Frigotto (1995, p. 27) expõe: “se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem.” Em outras palavras, é possível trabalhar os conhecimentos de cada disciplina considerando as múltiplas determinações que os universaliza.

CONCLUSÃO

Analisar o trabalho docente frente à abordagem interdisciplinar, tendo por fundamento as práticas culturais, revelou caminhos e limitações.

A partir de agosto/2021 as aulas presenciais retornaram ao horário normal. Sem contar aquela uma hora, ao final dos turnos, que era reservada para os encontros, houve limitação para proceder ao trabalho interdisciplinar que exige estudos e planejamentos conjuntos. Mesmo assim, os caminhos apontados foram promissores.

Ao tomar as práticas culturais como alimento do trabalho didático, em uma abordagem interdisciplinar, tem-se uma infinidade de possibilidades que tornam o processo de ensino e de aprendizagem mais instigante e significativo para alunos e professores. A relação educativa ganha novos significados, os produtos culturais utilizados como recursos didáticos expressam o conhecimento real, ganhando significado; faz sentido aos olhos das crianças. Os diferentes espaços ganharam novos contornos.

Etges (1995) afirma que a escola pública, de alunos que não tem onde ir por não terem acesso a estruturas de atividades culturais, de lazer, de criação de novos saberes, está teoricamente superada. Mas é preciso que a escola que aí está ofereça a estes esses alunos a “possibilidade de se extasiar com a música clássica, com as obras

de artes plásticas, com a dança, com o teatro e demais práticas culturais que remetem a todos os períodos da história” (ALVES, 2019).

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, G. L. **Cultura: Crítica aos Usos e Significados do Termo.** Instituto Cultural Gilberto Luiz Alves, 2019. Disponível em <https://icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/alves-gilberto-luiz-cultura-cr-tica-aos-usos-e-significados-do-termo260315.pdf>. Acesso em 09 de janeiro 2021.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

PULLMAN, P. As crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar. **Blog Astrid Lindgren Memorial Award**, Estocolmo, Suécia, 17 de dezembro de 2015. Disponível em <https://astridlindgrenmemorialaward.wordpress.com/2015/12/17/children-need-art-and-stories-and-poems-and-music-as-much-as-they-need-love-and-food-and-fresh-air-and-play/>. Acesso em 08 de janeiro de 2021

UM DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Rosana Maria Torres
Mestranda em Educação pelo PPGE/UCDB.
rosanamt70@gmail.com

Palavras-Chave: Formação Continuada. Coordenação Pedagógica. Coordenadores Pedagógicos.

O presente trabalho é uma síntese de parte da pesquisa de mestrado intitulada Professores Iniciais na Função de Coordenador Pedagógico: Narrativas dessa Constituição. Na pesquisa um dos objetivos se faz em conhecer as diretrizes normativas para a função do coordenador pedagógico em Rondonópolis/MT, diretrizes essas que discute a formação continuada e neste trabalho o mote se encontra em apresentar as conclusões das reflexões sobre as formações continuadas centradas no ambiente escolar.

As entrevistas aconteceram com perguntas semiestruturadas previamente apresentadas aos coordenadores, com encontros gravados, que foram transcritas integralmente por mim. Conforme Souza (2018) “a pesquisa não é um processo que se realiza de qualquer maneira, mas sistematicamente, com a utilização de técnicas, procedimentos e métodos específicos que buscam garantir a validade dos resultados alcançados”.

A análise com foco em responder aos questionamentos propostos neste trabalho a fim de proporcionar um documento de leituras dessas experiências de professores que passaram pela coordenação pedagógica em início de carreira.

Como todo método de relatos sob forma de história oral, sabe-se que se utiliza de entrevista, e nessa troca de experiências, torna-se importante compreender como se apresenta na captação das falas de experiências de sujeitos dispostos a narrar os pontos de suas vivências.

A aplicação do questionário foi apresentada juntamente com a carta convite antes da gravação aos coordenadores, estes fizeram a leitura e concordaram com as

questões, as perguntas foram estrategicamente resumidas com o intuito de conhecer, inicialmente, a situação da formação inicial e sua entrada na vida docente. O questionário era composto por 09 (nove) questões e tinha como objetivo permitir aos entrevistados manifestarem suas percepções livremente, narrar sua trajetória como professor e coordenador, sem a interferência da pesquisadora.

Com Marconi e Lakatos (2003, p. 203) “como questões livres ou não limitadas são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões”.

Nos amparamos na pesquisa qualitativa, metodologia das narrativas autobiográficas, utilizando de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos que são professores iniciantes na docência.

Sobre a escolha do uso das narrativas autobiográficas Momberger (2016) diz:

Na sua dimensão sócio-histórica, a atividade biográfica pode ser descrita como um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados (currículo escolar, currículo profissional, mas também scripts de ação e cenários) dos mundos sociais dos quais eles participam. (MOMBERGER, 2016, p. 133).

Para Moura e Nacarato (2017), “as entrevistas narrativas são utilizadas em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, por permitirem romper com a rigidez das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas”.

Concebe-se que a importância do emprego deste instrumento de coleta de dados para as pesquisas de abordagem qualitativa consiste, para além de sua contribuição, para a compressão das trajetórias dos participantes pesquisados, na possibilidade de ampliar tanto o volume de dados coletados quanto vislumbrar elementos não previstos anteriormente e que passam a integrar a natureza do objeto de estudo.

O método autobiográfico pode ser assim considerado na visão de Esteban (2010):

[...] desde vários anos atrás, houve uma progressiva recuperação do método autobiográfico na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista. Pujadas (1992); Santamarina e Marinas (1995) afirmam que esse fenômeno traz uma

característica ou sintoma de uma época que podemos chamar de sintoma biográfico. (ESTEBAN 2010, p. 153).

Em outras palavras, narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.

Dessa forma, considera-se que a atividade autobiográfica está referendada nas circunstâncias do tempo, da sociedade, das atividades e principalmente das reflexões constitutivas de experiências que apresentam transformações, sendo importante instrumento de pesquisa e o seu uso para promoção da formação e autoformação do professor, no caso o professor coordenador pedagógico.

Adotamos outros elementos de informação como análise documental, como os Orientativos Pedagógicos SEDUC/MT, a legislação vigente e Instruções Normativas, documentos norteadores sob aspectos legais da atuação deste coordenador. Outro objeto da análise documental trata do plano de ação da Rede Estadual de Ensino, com vistas a evidenciar o que preconizam acerca da formação específica para os CP's.

Como suporte nesse processo da pesquisa temos Almeida (2019), Placco (2018), Carvalho (2017), Domingues (2014), Freire (1999), Souza (2019), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010), Vaillant e Marcello (2012) autores que subsidiam o trabalho sobre coordenador pedagógico e professor em início de carreira nessa função.

AS LEIS E NORMATIVAS

Documentos oficiais do sistema escolar e os diversos estudos vêm demonstrando a importância desse profissional, o coordenador pedagógico, na construção coletiva do projeto da escola. Sua função no âmbito escolar passou a ser, dentre outras, promover o desenvolvimento das reflexões sobre a aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) que estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto agente provedor da educação escolar pública, é um importante marco legal, pois deixa claro que, para o trabalho como coordenador pedagógico, e se faz necessária a formação em nível superior, no curso de Pedagogia, hoje por meio de Portarias a Secretaria Estadual de Educação/MT não mais preconiza que seja somente professor com formação em Pedagogia a exercer a função de Coordenador Pedagógico. Em seu artigo 64 (LDB), especifica-se que:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para educação

básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum. (LDB, Lei BR, 1996).

Como a LDB promulgada, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a expectativa para direcionar as formações e no Brasil a formação docente sempre foi exigência para atender a comunidade interna e externa da educação, o que consiste na existência de trabalhos e pesquisas que se voltam para a compreensão da profissão docente e o que ela expressa.

A Portaria Normativa 002/95/SEE/MT, de 15 de janeiro de 1995, preconizava em seu artigo 5º § 1º: que “só poderá integrar a equipe técnico-pedagógica profissional com habilitação específica na área”. (MATO GROSSO, 1995).

Essa configuração na prática foi se modificando e conforme as estruturas adotadas pela Secretaria de Educação do Estado por meio das Normativas, com isso surgiram indícios de uma mudança estrutural e política na gestão das escolas, visto que na alínea 6 do Artigo 6º, preconizava-se que, na ausência de um profissional habilitado na área, ou seja, na ausência dos especialistas da educação, qualquer profissional poderia assumir a função.

Oliveira (2020, p. 41) esclarece que em Mato Grosso, a legislação vigente favorece que professores em início de carreira assumam a função de CP, visto que não há impedimento nas portarias e/ou Instruções Normativas que regulamentam a investidura à função, que acontece anualmente nas unidades escolares, sendo exigido apenas que o professor seja concursado.

Se por um lado, temos a complexidade do tema, por outro, a busca da comunidade universitária em compreender a questão no direcionamento para as formações continuadas, torna-se questão expressa também na insistência dos governos em interferir no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto de sociedade que o sustenta.

O distanciamento da formação para a realidade de cada escola e nas diferenças que normalmente iniciam na própria graduação entre estes profissionais e suas diversas funções, tal fato se direciona no campo das funções próprias deste professor, no reconhecimento profissional e a rede das ações que o identifica por seu trabalho, que ousamos dizer, as formas de trabalho que compõe seu dia a dia, não o identifica por suas atribuições, e as diferenças acentuam num principal reflexo para seu melhor

desempenho, seu reconhecimento profissional repercutindo inclusive nas bases salariais.

UM PANORAMA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

O coordenador pedagógico está entre os profissionais que são imprescindíveis na escola e passa por determinadas situações que afligem o seu desempenho com o acúmulo das demandas na sua função, dessa forma a possibilidade de desencadear variáveis no seu comportamento, muito por se acreditar que seja somente ele o pilar de sustentação das ações escolares se coloca como fonte de esgotamentos.

No processo de aprender a ser, os professores estão sempre nesse movimento, isso pode gerar desconforto nas suas reformulações internas, e essas mudanças ficam evidentes no CP que na sua constituição está nessa mesma estruturação, resistir a isso seria uma oposição e desvalorização do que cada um na sua atuação, sofreria pela falta da sutileza da transformação que as formações propõem em suas variadas áreas de desenvolvimento, dessa maneira falamos de um sujeito que está em processo de formação e auto formação, uma construção profissional constituindo seu eu e a sua profissionalidade, essa constituição configura-se na sua forma de relacionar-se com seu saber e saberes exteriores.

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir. Orsolon (2010) ainda enfatiza:

Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2010. P. 22).

Segundo Carvalho (2017, p. 117) o CP tem como função básica organizar o trabalho pedagógico na escola, problematizar, promover o processo de formação e ordenação da constituição do projeto político no espaço escolar, ser um mediador nas múltiplas funções que esse professor desempenha requer que o mesmo possua condições para auxiliar o grupo de professores que o procuram e oferte mecanismo de apoio a docentes e discentes.

Nessa perspectiva compreende-se que a constituição da formação continuada e projeto político pedagógico constituem uma junção que solidifica o processo da organização pedagógica. Com isso, compreende-se ainda sobre função do CP, que este trabalho significa no espaço escolar, o CP desenvolva de forma sincronizada uma prática educativa crítica e construtiva permitindo aos docentes e aos discentes envolverem-se num processo de autoformação, cujas possibilidades possam promover aprendizagens e saberes, estimular a prática social dos valores da sociedade, bem como articular as mediações de acessos a culturas e novos conhecimentos.

Nos anos de 2006 a 2012, o MEC instituiu várias políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica. O aumento das formações é justificado pela complexidade que o trabalho docente exige na contemporaneidade e pela organização do trabalho escolar, ou seja, a forma como a instituição organiza o trabalho do docente e de todos os demais trabalhadores da educação. Isso posto, ao divulgar o curso de formação continuada de coordenadores pedagógicos, a Secretaria da Educação Básica/MEC apresenta a seguinte justificativa:

A formação continuada de Coordenadores Pedagógicos é de suma importância para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública. A formação que se quer proporcionar pauta-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola. (MEC, 2009, p.4).

O curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos, promovido pelo MEC, abriu espaço para a discussão sobre a importância do trabalho desse profissional para o pleno desenvolvimento pedagógico da escola. Com isso, cabe ressaltar que essa proposta de formação continuada foi um passo importante para o reconhecimento social da função do coordenador pedagógico.

Saviani (2009, p. 150) “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

Dessa maneira entendemos que a organização do currículo formativo reflete diretamente na realização das formações sejam em universidades, institutos ou nas

escolas que ocorrem formações para os professores com pessoal que atendam essas demandas.

Pereira e Minasi (2014), estes ressaltam que a “política de expansão da formação de professores, fundamentada nos interesses ideológicos e político dos setores econômicos e financeiros, tem inviabilizado a construção de um projeto de formação de professores que tenha como centralidade a *omnilateralidade*”. Nesse aspecto destacamos que discutir as diretrizes gerais da política de formação de professores no Brasil, analisar as contradições, limites e possibilidades da mesma, refere-se a ampliar o conhecimento sobre como realizar mudanças na didática e desenvolvimento das formações continuadas.

Com Veiga e Cunha (1999) e Saviani (2009), promoveram o conhecimento sobre como foi o percurso histórico que o professor construiu para si, “desenvolvendo a ideia que sua função seria ensinar um corpo de sua competência de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura”. E o seu caráter pragmático e útil desse conhecimento poderia ser objeto da escolarização como decorrência da construção teórica, mas não como princípio.

Placco, Almeida e Souza, (2011, p. 263) inferem que quanto à qualidade da formação que recebem, os CPs da sua pesquisa mencionam que é boa, “mas um pouco fora da realidade, pois não enfatiza as vivências cotidianas na escola nem as especificidades locais, que são temáticas que necessitam”.

Ao analisarmos as realidades locais onde acontecem as formações centradas na escola compreendemos que desenvolver trabalhos de pesquisas no campo das formações continuadas requer um empenho nos estudos e mudança nos aspectos de superar os recorrentes empecilhos enfrentados por gestores, tanto no que diz respeito as amarras burocráticas impostas por políticas de governo, quanto ao próprio desenrolar das muitas funções que são atribuídas aos diretores e coordenadores, que se sentem sufocados por cumprirem tamanha quantidade de obrigações, deixando principalmente o coordenador pedagógico sem alternativas e tempo para desenvolver a sua principal função de atender a pauta pedagógica da escola.

Com o acúmulo das demandas na função, o coordenador pedagógico passa por situações que afligem o seu desempenho, dessa forma desencadear variáveis no comportamento, tendo em vista que o coordenador em na sua constituição de gestor, deve tomar decisões e manter a formação dos colegas e as próprias atualizadas, concernentes ao currículo escolar e do estado, e essa condição pode gerar conflitos,

inclusive internos, levando a questionamentos sobre seu desempenho, daí possivelmente decorre situações conflitantes entre os pares e com a comunidade escolar num todo, onde a experiência pode amenizar as rugas, a convivência entre o mais experiente pode ou não influenciar no seu desenvolvimento e desempenho profissional, uma das alternativas seria o apoio de legislações que atendam essas especificidades.

Como nos informa Domingues (2014):

A História e a legislação brasileira deixaram registrados que parte da tarefa exercida hoje pelos coordenadores pedagógicos esteve, de alguma forma, renunciada no sistema escolar e associada a outras funções e outros cargos dentro do organograma educacional da época. Salvador (2000) vai mais além e localiza os antecedentes da coordenação pedagógica no século XII, na história da inspeção escolar, no período confessional, em que a influência religiosa era interna, mais precisamente nas escolas paroquiais, na pessoa dos bispos que as supervisionavam e, posteriormente, com o aumento do número das escolas confessionais, a inspeção foi delegada ao mestre-escola ou escolástico, que tinha por tarefa acompanhar as atividades nas instituições e autoridade para, até mesmo, conceder o direito de ensinar. DOMINGUES (2014, p.22).

Entendemos que a formação continuada deva também promover a auto reflexão da ação sobre o fazer pedagógico, contudo, esta deve ainda observar as condições que o trabalho do profissional está realizando. A satisfação do seu fazer pedagógico é um elemento a ser respeitado, levando em consideração que o produtor da relação produto/produção do saber/conhecimento/resultados possa estar satisfeito com sua própria forma de trabalho. Cada município brasileiro possui suas Portarias e Normativas sobre exigências e atribuições da função do coordenador pedagógico.

Para assumir a função de CP nas escolas da Rede Estadual de Educação do município de Rondonópolis/MT, se estabelece de várias maneiras, dependendo do regime de atuação, mas sempre orientado pela Portaria que a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT adota para o ano corrente. Alguns municípios que optam pela contratação por meio de concurso público ou processo seletivo, fato quando observamos em outras Secretarias de Educação. Outra forma de contratação, é por meio da indicação feita pela Assessoria Pedagógica, Diretoria Regional de Ensino (DRE) atuando como facilitador nas mediações administrativas e pedagógicas, mediante seletivo e coordenação da SEDUC/MT ou por eleição envolvendo o conselho escolar, direção, os professores e os demais agentes da

comunidade escolar, conseguindo desenvolver o modelo de gestão democrática, ao qual grande parte das escolas adotam.

A figura do CP no Brasil está posta em situação delicada, e vem delineando suas proposições e necessidades já a algum tempo, na atual circunstância, esta situação ocorre desde o surgimento dessa função. Sabemos que as suas atribuições possuem características próprias, contudo ainda não existe um consenso entre a classe e suas normativas estruturantes sejam iguais em todo território nacional. Embora as realidades escolares sejam postas diferentemente, a realização desse desempenho desenvolve-se de maneira semelhante pelos CP's nas unidades de Ensino da Federação, apresentando classificações de funções diferentemente, mas na prática sempre se volta aos mesmos afazeres.

Domingues (2014), destaca que o papel da coordenação pedagógica se pauta:

Pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições, normalmente descritas no regimento das escolas, entre as quais responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor, supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto-político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico, atender a pais e alunos em suas dificuldades; propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa. (DOMINGUES, 2014, p. 16).

Dessa forma, resolver e solucionar problemas referente a sua função e situações até de ordem relacional dentro da unidade de ensino, podemos dizer que em todas as escolas é rotina para o coordenador pedagógico, isso possui semelhança em quase todas as unidades da federação. O que ocorre está no distanciamento da formação para a realidade de cada escola e nas diferenças que normalmente iniciam na própria graduação entre estes profissionais e suas diversas funções, tal fato se direciona no campo das funções próprias deste professor, no reconhecimento profissional e a rede das ações que o identifica por seu trabalho, que ousamos dizer, as formas de trabalho que compõe seu dia a dia, não o identifica por suas atribuições, e as diferenças acentuam num principal reflexo para seu melhor desempenho: o salário e condições de trabalho.

CONCLUSÃO

Na perspectiva de conclusão, mas sem finalizar as reflexões sobre as formações continuadas realizadas pelo coordenador pedagógico ou as que participa, não podemos dissociar do problema que ainda acarreta as condições de trabalho que envolvem a carreira docente. Com indicação das narrativas dos professores entrevistados temos o pensamento que a formação ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do MT, ainda não atende as necessidades das unidades, e os enfrentamentos são melhores subsidiados quando acompanhados pelos mais experientes.

Neste círculo de trabalho, devem ser garantidas as questões do salário real com uso das receitas arrecadadas pelos governos e dada a real importância da função pela sociedade, bem como rever questões da jornada de trabalho. Enfatizar que as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, que mesmo com formação desejada, são penalizados no exercício de sua função, as precárias condições estruturais que temos conhecimento são outro fator de grande empecilho para o avanço da qualidade e equidade na educação. Garantir recursos financeiros para que se realize as adequações necessárias atendendo as questões estruturais das escolas, surge como ponto central nas discussões sobre educação que acontecem em âmbito nacional, e essa pauta ultrapassar o limite de debates e chegar nas resoluções propostas de efetivas melhoria. Temos ainda, outro desafio de enfrentamento, sendo preciso manter a posição de resistência nas convicções de que as leis e os orçamentos devam ser direcionados com a finalidade que contemple realmente o atendimento dos alunos, unidades escolares e profissionais da educação. Com a união dos grupos de docentes e outros, isso poderá mudar a ação e o direcionamento do discurso que por ora ainda está manipulando as realidades da educação.

Outro enfrentamento não menos importante, mas que se concentre em relação à saúde e formação do professor, os financiamentos bem utilizados para o exercício das formações atrelado ao atendimento à saúde física e mental dos profissionais da educação demonstra a importância que se dá a essa categoria de profissionais. Ao priorizar o humano de cada professor, estará promovendo o trabalho do professor e esse benefício possibilita ajustes para o desenvolvimento na educação, outra medida relacionada com a atividade docente, ao divulgar as

pesquisas centradas nas dificuldades que os professores apontam e a solução encontrada para esses impedimentos se torne público, e os dados dessa realidade, apresentadas à sociedade civil, uma vez que esta já reconhece a importância desse setor e profissionais, contudo a classe ainda precisa enfatizar por meio de seus estudos e pesquisas como seria possível evitar os desgastes desses profissionais se as políticas públicas realizassem seu trabalho a fim de atender as demandas educacionais que a sociedade necessita. Medidas que atendam às necessidades dos professores nas suas reais dificuldades, refletirá substancialmente na aprendizagem dos alunos, complementar ações que visem minimizar até alcançar a satisfatoriamente as dificuldades enfrentadas pelos docentes da educação básica. As categorias de classe devem se fortalecer para que o trabalho em conjunto com as formações e medidas para darem suporte as necessidades apontadas, sejam por pesquisas ou diagnósticos das unidades escolares constituir avanços no desempenho educacional, bem como a revisão das jornadas de trabalho, remuneração e os aspectos gerais sobre estruturas físicas e socioculturais das escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. ISBN 978-85-15-04190-9.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. VIEIRA, Emília Peixoto. SOUZA, Luciana Sedano de. OLIVEIRA, Raquel de. As Condições de Trabalho das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil. **Pro-Posições**, Set-Dez 2018 V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas de formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista Pública de Educação**, v.29, jan-dez 2021, p. 1-26.

BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/1996. Brasil, 1996. Disponível em: Acesso em: 07 de junho de 2022.

_____. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____.LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L4024.htm

CARVALHO, Ademar de Lima. Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia. Org. – Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, M. I., Leite, D., VEIGA, I., Lucarelli, E. **Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade: o caso do vestibular da UFPel.** Pelotas: Ed. UFPel, 1999.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continua do docente na escola/Isaneide Domingues – 1 edi- São paulo:Cortez, 2014.** Bibliografia. ISBN 978-85-249-2293-0.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. SCAFF, Elisângela Alves da Silva. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado.** RBPAE - v. 29, n.2, p. 327-345, mai/ago. 2013.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOMBERGER, Christine, D. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

MOURA Jónata F; NACARATO Adair M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.** São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. p. 15-30.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prossalus (1988).** In: FINGER, Mathias & NÓVOA, Antônio (Orgs.). **O Método Biográfico e Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. T. C.; BARÃO, G. O. D. Trabalho e formação docente no contexto do desmonte da educação pública no Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade,** v.5, n.9, jul-dez 2020, p, 463-482.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em mato Grosso: por entre nós e laços. **Dissertação UFR/MT** – 2020. 165f.:30 cm.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas** , v. 15, n. 24, pág. 7-19, 2014.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Artigos • Rev. Bras. Educ.** 14 (40), abr. 2009. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SOUSA, J. da S. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola.** (Dissertação mestrado) Universidade Piauí, Teresina, 2018, 154fls.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar:** As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores:** políticas e debates. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VIEIRA. Evaldo, A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

XAVIER, Libânia Nacif. A Construção Social e Histórica da Profissão Docente. Uma Síntese Necessária. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out. dez. 2014. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

O PLANO DE CARGOS E CARREIRA NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): O MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS

Maria Verônica de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
veronica@uems.br

Palavras-chave: Valorização Docente. Plano de Cargos e Carreira (PCCR). Plano de Ações Articuladas (PAR).

INTRODUÇÃO

O texto discute a relação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2011-2014 e o Plano de Carreira para o Magistério, examinando se as ações definidas pelo município de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul, foram implementadas.

A metodologia compreendeu pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada com o gestor responsável pelo PAR; um representante do Sindicato dos Professores da Educação Básica (SIMTED) e um membro integrante do Comitê local do Compromisso do município pesquisado.

Entende-se a valorização docente, com base na definição de Oliveira (2012, p. 304), que “designa um conjunto de condições que envolvem a formação inicial e continuada; as condições de trabalho e carreira e a remuneração dos profissionais da educação”.

A valorização do magistério público brasileiro foi definida na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios em que o ensino deverá ser ministrado, garantindo, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988). Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 definiu que os sistemas de ensino deverão aprovar planos de carreira para o magistério público (BRASIL, 1996), considerando que os municípios e estados são detentores de autonomia administrativa e financeira, conforme a Constituição Federal de 1988.

Cabe esclarecer que, de acordo com Dutra *et al.* (2000, p. 36), na administração pública, o Estatuto refere-se às normas de regulação da relação funcional dos servidores estabelecendo a investidura, o exercício, os direitos, as vantagens, os deveres e as responsabilidades. O plano de carreira é um conjunto de normas legais que definem e regulam as condições e movimentação dos servidores em uma determinada carreira de vínculo efetivo, estabelecendo a progressão funcional, evolução salarial e formas de avaliação, e assim, a carreira “constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente”. (DUTRA *et al.*, 2000, p. 36).

O lócus desta pesquisa é o município de Ponta Porã escolhido com base nos critérios: estar entre os cinco municípios mais populosos do Estado de Mato Grosso do Sul, e entre esses, ser o que possui o menor número de habitantes, conforme dados do IBGE (2010).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tema valorização docente ganhou maior destaque no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), quando o Ministério da Educação (MEC) lançou em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e traz como uma das demandas mais urgentes a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2007b).

Para isso, o governo federal instituiu o decreto nº 6.094/2007 o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, e consta a diretriz XIII: “implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho” (BRASIL, 2007a), cabendo aos entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) que aderiram ao Plano, elaborarem seus respectivos Planos de Ação Articuladas (PAR).

O município de Ponta Porã ao elaborar o PAR, no ciclo 2011-2014 acatou na Dimensão 1, na área 2 Gestão de Pessoas, o Indicador 6 - Plano de carreira para o magistério, assinalou que possui um plano de carreira, no entanto, pontuou que precisa fazer reformulação de acordo com o Parecer 09/2009 e a Resolução 03/97 CEB/CNE.

Desse modo, foi perguntado aos entrevistados se o município reformulou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação de Ponta Porã (PCCR- Ponta Porã), ao que responderam,

O Plano de Cargos e Carreira atual foi implantado em 2006 e não teve reformulações ainda. Provavelmente em 2017 deve haver algum movimento do Sindicato, alguma coisa para reformulação, porque têm algumas coisas que já estão defasadas, que não cabem mais na nossa carreira e têm que ser revistas (ENTREVISTA, GESTOR DO PAR, PONTA PORÃ, 28/10/2016).

O Plano de Cargos e Carreira foi discutido em 2005 com todos os professores no Sindicato. Como mudou a gestão não sei se foi por isso que ele foi aprovado. O novo gestor revogou o plano por um ano e contratou uma empresa de Campo Grande para fazer adequação. Então o plano que foi aprovado pelos vereadores lá na Câmara, em 2006 foi feito por uma empresa de Campo Grande, não foi aquele que os professores idealizaram. Depois disso, eu lembro que ele teve uma reformulação, por conta da implantação do piso nacional, eu lembro que ele teve que ser reajustado porque o piso incidia aumentos (ENTREVISTA, REPRESENTANTE DO COMITÊ, PONTA PORÃ, 21/11/2016).

O plano de cargos, carreira e remuneração do magistério é de 4 de janeiro de 2006, ele não foi reformulado ainda. O estatuto do servidor foi reformulado em 2014 (ENTREVISTA, REPRESENTANTE DO SIMTED, PONTA PORÃ, 25/11/2016).

Como se vê, os entrevistados se referem ao PCCR-Ponta Porã aprovado em 2006, como um plano que precisa ser atualizado e que, apesar de ter sido debatido, à época, o plano aprovado pelo Legislativo por meio de lei não resultou do debate e da participação dos educadores em um processo democrático. O município contratou uma empresa para “adequar” o PCCR dos docentes, indicando que essa ação do gestor público, corresponde ao modelo de gestão gerencial, ao assumir uma orientação individual (empresa) e desconsiderar a proposta dos educadores (coletiva).

Conforme informações do Representante do SIMTED, nesse período foi reformulado apenas o Estatuto do Servidor Municipal que rege a carreira geral dos servidores da administração incluindo também os profissionais da educação, sem prejuízo da aplicação do PCCR. Além disso, o município adequou as Leis municipais em cumprimento à Lei nº 11.738/2008, que incidiam sobre os reajustes salariais dos profissionais do magistério municipal, assim como a implantação de 1/3 da carga da horária docente aos professores.

CONCLUSÃO

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter estabelecido que a valorização docente é um dos princípios do ensino e a LDBEN ter definido que os sistemas de ensino devem aprovar planos de carreira para o magistério público (BRASIL, 1996), poucos municípios e estados, à época, o implantaram. A partir do planejamento do 2º Ciclo do PAR (2011-2014), por meio de um Indicativo próprio para o Plano de Carreira para o Magistério, os municípios puderam definir a implementação dessa política em suas redes de ensino.

Constatou-se que foram aprovadas alterações parciais no Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) de Ponta Porã, realização de concurso público para o magistério e instituição de 1/3 da carga horária docente para hora-atividade, conforme a Lei nº 11.738/2008.

Conclui-se que apesar de o PAR ser importante instrumento de indução do governo federal à implementação de políticas de valorização docente, essa implementação é determinada pela autonomia dos entes federados e pelas influências e contradições em âmbito local. Assim, as ações do PAR implementadas na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS e que se traduziram em políticas de valorização docente resultaram mais dos embates, das greves e das pressões do movimento do sindicato docente, do que diretamente do PAR.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da Uniflo**. Brasília, DF, 5 out., 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação: **PDE**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Lei no 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta e institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação

básica. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014**. Brasília: MEC, 2011.

DUTRA JÚNIOR, A. F., ABREU, M., MARTINS, R., BALZANO, S. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico (2000-2010)**. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; LEÃO, Roberto Franklin; APARECIDA, Neyde. A saúde do profissional e as condições de trabalho. (Entrevista). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

PONTA PORÃ. **PAR Analítico do Município de Ponta Porã**. 2011-2014 - Impresso pela Secretaria de Educação do município de Ponta Porã em 30/03/2015. 2011.

Entrevistas

ENTREVISTA. Gestor responsável pelo acompanhamento do PAR na Secretaria Municipal de Educação, no período de 2011 a 2014, no município de Ponta Porã, realizada em 28 de outubro de 2016.

ENTREVISTA. Representante do Comitê Local do Compromisso do município de Ponta Porã, no período de 2011 a 2014, realizada em 21 de novembro de 2016.

ENTREVISTA. Representante do Sindicato dos professores da Educação Básica do município de Ponta Porã (SIMTED), realizada em 25 de novembro de 2016.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NOS ESTADOS BRASILEIROS (2007- 2020): O PAPEL DAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS

Michele Pazoline
(Doutoranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista
CAPES. E-mail: michelepazolini@hotmail.com)

Gilda Cardoso de Araújo
(Professora Doutora Associada – Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail:
gildacardoso38@gmail.com)

PALAVRAS-CHAVE: implementação de políticas públicas; relações intergovernamentais; Programa Brasil Profissionalizado.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) definiu o modelo de federalismo cooperativo que implica o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados, respeitando sua autonomia e, ao mesmo tempo, atuando em cooperação por meio das relações intergovernamentais, visando à garantia dos direitos previstos nessa lei. Assim, com o intuito de garantir os direitos universais dos cidadãos, foram criados por meio da coordenação federativa da União, diversos programas e políticas públicas, que dependem, para sua implementação, das relações federativas instituídas.

Partimos da perspectiva de que a implementação de políticas públicas não é um processo determinado pelo desenho da política pública ou do programa, mas sua concretização depende das relações intergovernamentais instituídas pelos entes federados partícipes do processo.

Este estudo apresenta a sistematização inicial de uma pesquisa de doutorado em andamento e abarca a temática do ensino médio integrado à educação profissional, com o objetivo de analisar a implementação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP) e problematizar o papel das relações intergovernamentais para sua concretização nos estados (2007 a 2020).

O PBP é um programa federal criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº 6.302/2007, com o objetivo de estimular a oferta estadual de ensino médio integrado à educação profissional. Esse programa teve significativa

adesão dos estados, pois das 27 unidades da federação, somente Amazonas e Rondônia não foram contempladas com suas ações.

O investimento de recursos financeiros, entre os anos de 2007 e 2020, totalizou um valor pactuado de R\$ 2,1 bilhões, contemplando 736 instituições de ensino com obras de reforma, ampliação e construção em todo o território nacional. Todavia, sua implementação apresentou problemas em diferentes localidades. O relatório do Tribunal de Contas da União (2015) identificou obras atrasadas, paralisadas ou canceladas, projetos inadequados, material sem utilização e ausência de prestação de contas dos estados dos recursos recebidos do governo federal para o PBP.

Essa situação também foi constatada na literatura com os estudos de caso no Espírito Santo (PAZOLINI, 2018), em Alagoas (SILVA, 2014) e no Rio Grande do Norte (SILVA, 2016). Assim, pretende-se analisar a implementação do PBP nos estados brasileiros e as implicações das relações intergovernamentais instituídas entre os governos federal e estaduais para a sua execução.

A metodologia pautou-se na análise acerca da implementação do PBP, em documentos cedidos pelo MEC a partir de solicitação no sítio eletrônico da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (e-SIC), que disponibilizou dados referentes à implementação do programa nos estados. Assim, por meio de análise documental de uma fonte primária, analisa-se o referido processo de implementação e, posteriormente, buscar-se-á enfatizar as variáveis das relações intergovernamentais entre os governos federal e estaduais na implementação do PBP.

RESULTADOS INICIAIS

A implementação é o momento em que os planos formulados tornar-se-ão realidade e depende fortemente da ação dos burocratas e dos instrumentos de ação estatal (LOTTA, 2019). No entanto, são muitos os exemplos de programas que não são implementados ou o são de forma parcial e de políticas que acabam desvirtuadas (SECCHI, 2010). O estudo sobre essa fase das políticas públicas faz-se necessário por buscar visualizar os obstáculos e falhas que costumam aparecer no processo de implementação, considerando os diferentes atores e níveis governamentais, o que torna o processo ainda mais complexo. Arretche (2001, p. 47) salienta que a criação de um programa expressa o “[...] resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes”.

Elaborado pelo MEC com fito de estimular a oferta de ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais, o PBP foi criado e é coordenado pela União, que destina recursos financeiros (99%) e assistência técnica aos estados, que arcam com uma contrapartida de recursos (1%). A União depende da atuação direta dos governos subnacionais para gerir, fiscalizar, garantir o funcionamento e a execução dos objetos pactuados.

A tabela 1, a seguir, indica o número de celebrações de convênios e termos de compromisso por região, bem como os valores pactuados.

Tabela 1 – Celebrações do Programa Brasil Profissionalizado por Região (2007- 2020)

	Convênio	Termo de Compromisso	Total	Valor Pactuado (R\$)
Região Sul	17	2	19	307.030.566,07
Região Sudeste	7	7	14	310.577.547,89
Região Norte	21	2	23	175.067.457,14
Região Nordeste	44	15	59	1.093.241.329,16
Região Centro-Oeste	18	2	20	250.386.783,79
Brasil	107	28	135	2.136.303.684,05

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC, correspondentes ao período de 2007 a 2020.

Essas celebrações somaram um valor de R\$ 2,1 bilhões, o que demonstra o considerável investimento de recursos para a implementação do PBP. Analisando os investimentos por região, o Nordeste aparece em destaque, já que, do montante, 51,1% dos recursos foram destinados aos estados dessa região.

Dados disponibilizados pelo MEC revelam que, com 135 pactuações assinadas, 736 instituições de ensino foram contempladas com reformas, ampliações e construções em todo o país. No entanto, ao analisarmos a situação das obras no período (2007 a 2020), verificamos que apenas 437 obras haviam sido concluídas; enquanto 164 foram canceladas; 47 estavam paralisadas; 26 inacabadas; 7 encontravam-se em licitação; 40 ainda em execução; 10 em contratação e; 5 em planejamento pelo proponente.

Considerando que a implementação do programa depende da plena articulação e da colaboração dos estados para a sua execução, esta pesquisa buscará desvelar, pela análise documental dos processos físicos de implementação e por entrevistas semiestruturadas com os gestores responsáveis pelo PBP nos estados e no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como as relações intergovernamentais instituídas interferiram (ou não) na implementação do PBP,

ponderando cada postura adotada pela gestão diante da execução de uma política pública.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando que este estudo se encontra em andamento, como considerações parciais podemos indicar, pelos dados iniciais da pesquisa, que a implementação do PBP sofreu diversos entraves. O levantamento prévio apontou que a sua implementação nos estados ficou muito aquém do desenho inicial do programa, já que, até 2020, menos de 60% das obras propostas foram concluídas, mesmo com a disponibilização e aprovação dos recursos financeiros pela União.

Pretendemos, com a continuidade deste estudo, contribuir com a análise da implementação de políticas públicas no Brasil, identificando fragilidades e potencialidades nas relações federativas que resultam na efetivação (ou não) de uma política pública proposta nos moldes do federalismo cooperativo.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In : BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre ; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1898>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 13/12/2007, p. 4. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

LOTTA, Gabriela. **Teorias e Análises sobre a implementação de políticas públicas no Brasil**. ENAP, Brasília, 2019.

PAZOLINI, Michele. **O direito à educação na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES: análise da participação da União na oferta do ensino médio**. 2018. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8622>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas – conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Camila Ferreira da. **O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco**. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal

de Alagoas. Maceió, 2014. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6490>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Francisca Natalia da. **Ensino médio integrado à educação profissional: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró/RN**. 2016. 155 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. Disponível em:
https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/845/Francisca%20Nat%C3%A1lia%20da%20Silva_%2024%20de%20junho.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 de mar. 2022.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL: TENDÊNCIAS À PRIVATIZAÇÃO E PRECARIEDADE NO TRABALHO DOCENTE (2005 – 2018)

Flávio Sousa
Universidade Estadual de Campinas
f229644@dac.unicamp.br

Palavras-chave: Educação Básica no DF; Trabalho Docente; Privatização

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta alguns resultados sobre a extensão das privatizações no sistema de ensino do Distrito Federal – DF, e a sua incidência em termos de precariedade sobre o trabalho docente entre os anos de 2005 e 2018, no contexto da pesquisa “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil”. A literatura educacional, recortada a partir da década de 1990, indica um conjunto de ações impulsionadas pelo levante neoliberal propalado mundialmente e atuante nos países semiperiféricos. No Brasil, com sinalizações de ampliação em período recente, em quase a totalidade dos sistemas de educação, há a presença de atores interessados no estabelecimento da relação com o Estado, que põe ao lado, a responsabilidade que esse possui na destinação do fundo público para a educação.

As reformas educacionais e dos marcos legais tem ocasionado uma reconfiguração da atuação e disposição da educação pública, circunscrita por transferências de obrigações e de recursos para organizações sociais e empresas privadas que ratificam um processo de privatização da educação em distintas frentes no “período de globalização de um capitalismo alicerçado na financeirização da economia” (ADRIÃO, 2018, p.9), cujos serviços públicos são abertos à participação de atores privados.

Diante dessas considerações, e levando em conta que o DF possui uma singularidade em relação às demais unidades federativas, pois agrega as competências ora de estado, ora de município na oferta das etapas da educação básica, considerou-se como hipótese para o trabalho que: o fundo público da educação e o trabalho docente no DF têm sido capitaneados pelos interesses das organizações privadas, sendo demarcado, trilhado e materializado por distintas maneiras ao considerarmos a matriz das dimensões e formas recentes de privatização elencadas por Adrião (2018): oferta, gestão e currículo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O desenvolvimento do trabalho ocorreu por meio do exame documental e pesquisa bibliográfica para análise de dados a partir de fontes primárias complementadas por buscas na plataforma GOOGLE LLC, conforme procedimentos consensuados no âmbito da pesquisa ANÁLISE DO MAPEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ATORES, PROGRAMAS E CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA (Adrião, coord) financiada pela Fapesp. O período estipulado para a pesquisa em comento, e de início base para este trabalho, foi definido pelo ano na qual a Lei Complementar nº 101, de 2000, lei da responsabilidade fiscal, inseriu-se integralmente no conjunto dos entes federados, com o término do recorte temporal em 2018, ano de conclusão de mandato eleitoral.

Os descritores utilizados para o levantamento de dados foram os seguintes: acesso à plataforma eletrônica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF); às plataformas de periódicos para levantamento de estudos que cercam o tema; programas, parcerias, convênios, contratos e projetos.

Além desses, coube acrescentar algumas informações a partir de buscas na plataforma GOOGLE que não foram encontradas por terem sido excluídas dos sites governamentais. Por conseguinte, com o intuito de não registrar histórico de buscas, utilizou-se do acesso anônimo, considerando, neste caso, a associação do nome do programa, ou da SEDF ou do ator privado. Para sistematização, valeu-se da função PROVC, ferramenta da Microsoft Excel contida no Google Drive.

Isto posto, agregaram ao conjunto de informações, os cruzamentos dos microdados provenientes do Censo Escolar (2005 – 2018) no que diz respeito à organização e funcionamento do sistema de ensino local, bem como microdados relativos ao percentual anual de formas de contratação docente categorizadas da seguinte maneira: concursados, terceirizados, temporários ou Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Para estes casos, para sistematização e organização das informações, foi utilizada a função Tabela Dinâmica da ferramenta Planilha da Microsoft.

RESULTADOS

Com realidades distintas que se conectam, ao consideramos a matriz das dimensões e formas recentes de privatização de Adrião (2018), nota-se, se não tão evidentes, mas em curso, os seguintes elementos na rede de ensino público do DF: i) o financiamento público a organizações privadas; ii) o subsídio à demanda via incentivo fiscais quando estas são habilitadas ao oferecimento de vagas em creches e escolas privadas com fins de lucro mesmo que este seja de capital social; iii) disponibilização de bolsas de estudo, como é a atuação das escolas de língua estrangeira, e iv) adoção pelo poder público, de desenhos curriculares elaborados, como pode ser observado no programa TIM Faz Ciência.

Associações, Organizações Sociais, Institutos, Empresas e Agências estão presentes na educação pública do DF, mesmo com uma atuação nem tanto explícita, demarcam, trilharam e materializam, de curto a longo prazo, o setor privado como indutor de políticas educacionais que expõem o conjunto de profissionais da educação a uma lógica mercadológica de resultados e de uma nova linguagem que, ao fundo, prescrevem o ideário de modelos gerencialistas na educação.

Inferese, nesse sentido, uma participação dessa lógica no cenário de contratação docente na rede de ensino do DF, em que a forma precarizada por meio de contratos temporários tem se agudizado, impedindo a renovação do quadro de professores via concurso público conforme preceito constitucional de acesso a cargos públicos. Igualmente, cumpre acentuar que um dos fatores contributivos para esta realidade está estacionado no modelo empregado pelos atores privados através de seus programas e ações desenvolvidos no âmbito da rede de ensino local.

À GUIA DE CONCLUSÕES

A partir do objetivo de análise sobre a extensão das privatizações no sistema de ensino do Distrito Federal - DF e a sua incidência em termos de precariedade sobre o trabalho docente, entre os anos 2005 e 2018, conclui-se que o movimento privatista ensejado não se concentra apenas nos formatos de gestão, ou na simples compra de materiais ou insumos, mas na sua introjeção na forma de ensinar.

A linguagem rebuscada à educação, apesar do amplo contexto que se encontra toda a estrutura da rede pública do DF, avança em passos amplos rumo ao estabelecimento de acordos e permanência de políticas focalizadas que cristalizam

situações de desigualdades, como é o caso do programa Jovens Embaixadores, tanto pela sua forma de seleção quanto de resultados.

Apresenta-se um contexto pedagógico que tem servido de laboratório para as ações que fragilizam o conceito do que entendemos e valorizamos como direito à educação, gestão democrática, construção coletiva do trabalho pedagógico das e nas escolas, além da descaracterização da participação como *locus* de decisão pelos profissionais da escola pública e de desvalorização do trabalho docente. Por fim, consoante às reflexões de Adrião (2018, p. 24), “considera-se necessário destacar que entender os processos localmente observados exige seu cotejamento com situações assemelhadas identificadas em outros contextos”.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANDRADE, Jovandir B. de. Eleição Democrática na Rede Pública do Distrito Federal: reflexos na qualidade da Gestão. **Revista Com Censo**, Brasília, v.2, nº 1, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAIS. **Censo Escolar**. Brasília, 2018.

MOVIMENTOS DA LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE RONDÔNIA (2013-2019)

Evelyn Iris Leite Morales Conde
Docente pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia
evelyn.morales@unir.br

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Rondônia.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 expressa no Art. 206 a “gestão democrática no ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dispõe: “Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (BRASIL, 1996). Neste trabalho, apreende-se gestão democrática da educação em seu caráter dinâmico, abarcando os processos de decisão, as relações de poder e o exercício da cidadania democrática e da participação ativa por parte de todos os sujeitos envolvidos (LIMA, 2014).

Em Rondônia, região Norte do Brasil, o processo formal de materialização da gestão democrática da educação iniciou com a aprovação da Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, no governo de Confúcio Moura (2011-2014), do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Materialização compreendida a partir de arranjos institucionais que possibilitam a concretização de políticas de gestão e organização educacionais (DOURADO, 2007), com intencionalidades distintas em uma dinâmica de “intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (DOURADO, 2010, p. 679).

Desse modo, observam-se estes movimentos em um Estado Ampliado (GRAMSCI, 2017), com forças sociais para além do aparelho governamental, que abrange também a sociedade civil. Considera-se nesta pesquisa que a aprovação da Lei nº 3.018/2013 atendeu à demanda da comunidade educacional, acompanhada pela representação sindical dos trabalhadores/as em educação, apresentando modificações

em seu percurso, propostas por parlamentares da Assembleia Legislativa de Rondônia (ALE/RO) ou pelo executivo estadual.

Justifica-se a relevância em compreender sobre a concepção de gestão democrática atribuída à educação no estado de Rondônia, e, especialmente, quais os movimentos referentes à referida Lei, desde sua aprovação, em 2013, até 2019, ano em que o Projeto de Lei Ordinária (PLO) nº 338, de 12 de novembro de 2019, propôs a revogação da Lei de Gestão Democrática da Educação de Rondônia.

METODOLOGIA

A metodologia abrange revisão de literatura e análise documental do seguinte *corpus*: Lei nº 3.018/2013; Lei Ordinária (LO) nº 3.162, de 27 de agosto de 2013; LO nº 3.363, de 26 de maio de 2014; LO nº 3.972, de 10 de janeiro de 2017; LO nº 4.113, de 18 de julho de 2017; LO nº 4.120, de 24 de agosto de 2017; e PLO nº 338/2019. Compreende-se, a partir do alerta de Saviani (2011), que esta análise não é inócua, nem neutra, sendo instrumento eficaz para compreensão de como é organizada a educação e quais interesses prevalecem de fato.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Lei nº 3.018/2013, que dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, tem 68 artigos divididos em cinco capítulos e respectivas seções e subseções. Apresenta 12 incisos no Art. 2º, com indicação dos princípios da gestão democrática, entre estes, a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões; garantia da descentralização do processo educacional; escolha dos diretores das unidades de ensino, com a participação direta da comunidade escolar (RONDÔNIA, 2013). Abrange, assim, vetores essenciais como participação, eleição e colegialidade (LIMA, 2014).

Expressa que os processos e mecanismos da gestão democrática nas unidades de ensino serão acompanhados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), com a finalidade de “garantir a melhoria contínua nos resultados educacionais” (RONDÔNIA, 2013). Ou seja, em busca de uma gestão com fins em resultados da escola, com responsabilização do/a diretor/a por seus atos, característica gerencial inspirada nas práticas da gestão empresarial (AZEVEDO, 2002).

As primeiras modificações do texto são descritas na Lei nº 3.162, de 27 de agosto de 2013, que alterou 24 itens, em sua maioria, ajustes na quantidade e tipo de

representação nos conselhos internos nas unidades escolares, sobretudo, referente à participação de pais ou comunidade externa nos espaços de decisões.

Em 26 de maio de 2014, foi aprovada a Lei nº 3.363, incluindo no Art. 31 da Lei anterior a obrigatoriedade da aprovação do candidato à função de diretor/a escolar na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia no exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar (RONDÔNIA, 2014). Elemento que demonstra a intenção governamental, de caráter gerencial, ao impor a comprovação da competência do/a interessado/a ao cargo a ser ocupado.

Três anos depois, a Lei nº 3.972, aprovada em 10 de janeiro de 2017, alterou a maioria do conteúdo anterior, especialmente no que se refere à representação de estudantes e pais em conselhos internos; além de acréscimos atinentes aos itens sobre a formação do interessado à função de diretor/a e vice-diretor/a (RONDÔNIA, 2017a).

Em 18 de julho de 2017, a Lei nº 4.113 modificou o intervalo de consulta à comunidade escolar para escolha de diretores/as, de três para quatro anos, sendo concomitante em todas as unidades de ensino (RONDÔNIA, 2017b). Esta data passou a coincidir com o período dos mandatos governamentais, o que demonstra intencionalidades possíveis para regulação e ação política (DOURADO, 2010) referentes às relações do aparelho governamental sobre a gestão nas escolas.

Nova modificação, aprovada por meio da Lei nº 4.120, de 21 de agosto de 2017, alterou sete itens do texto anterior, com a exclusão da consulta à comunidade nas escolas militarizadas no estado (RONDÔNIA, 2017c). Isto é, o/a diretor/a seria escolhido/a por indicação do chefe do poder executivo, eliminando assim o vetor eleição (LIMA, 2014) nesta ação.

No final do percurso de análise da vigência da referida Lei, houve um movimento súbito da ALE/RO, com inserção do PLO nº 338 na pauta de 12 de novembro de 2019, sem parecer ou discussão qualificada em plenário, que dispôs a revogação da Lei nº 3.018/2013. Este foi aprovado em Sessão Plenária, e, posteriormente, vetado, em 12 de dezembro do mesmo ano. Manobra que buscou eliminar a Lei da Gestão Democrática da Educação de Rondônia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do objetivo proposto a este trabalho, os resultados demonstram que foram cinco modificações aprovadas pelo legislativo estadual de Rondônia e uma tentativa de revogação da Lei nº 3.018/2013, entre 2013 e 2019. Todas as mudanças apresentam revisão no número de representantes em colegiados das unidades escolares e/ou itens sobre a consulta à comunidade, sobretudo, em escolas que foram militarizadas; além do caráter gerencial do processo de seleção do/a interessado/a ao cargo de diretor/a.

Essas modificações demonstram a dinâmica das relações entre as instituições e os sujeitos envolvidos no contexto da materialização das políticas, em intersecção entre sua regulamentação, regulação e ação política (DOURADO, 2010), como elementos dependentes de suas interrelações, com diferentes finalidades e intenções acerca do projeto de educação em disputa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. vol. 3. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

Rondônia. **Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013.** Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/6215/6215_texto_integral.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

Rondônia. **Lei nº 3.363, de 26 de maio de 2014.** Acrescenta o Inciso VII ao Artigo 31, da Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, [...]. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2014/6765/6765_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

Rondônia. **Lei nº 3.972, de 10 de janeiro de 2017a.** Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, [...]. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/7805/7805_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

Rondônia. **Lei nº 4.113, de 18 de julho de 2017b.** Da nova redação ao Art. 30 da Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, [...]. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/8015/8015_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

Rondônia. **Lei nº 4.120, de 21 de agosto de 2017c.** Altera, acrescenta e revoga dispositivo à Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013 [...]. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/8039/8039_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

PROGRAMA ESCOLA PLENA NO MUNICÍPIO DE SORRISO- MT: QUANTOS PODEM ENTRAR?

Danielle Batista Cardoso
Doutoranda do Programa de Educação, FFCLRP/USP
danibatista@usp.br

Prof.^a Dr.^a Teise de Oliveira Guaranha Garcia
DEDIC/FFCLRP/USP
teise@ffclrp.usp.br

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Médio; Direito à Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de pesquisa coletiva desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) que mapeou a privatização na educação básica em redes estaduais de ensino entre 2005 e 2018 (GARCIA; ADRIÃO, 2018). Neste trabalho são apresentados resultados de estudo que, contexto da pesquisa mais ampla, debruçou-se sobre a implementação de política com vistas a ampliação da jornada escolar no ensino médio na rede estadual de ensino do Mato Grosso. Os dados selecionados aqui referem-se à movimentação das matrículas em uma unidade escolar, a partir da implementação da política de ampliação da jornada escolar no ensino médio, por meio de programa denominado Escola Plena, que no âmbito do estado atendeu a demandas do governo federal a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

OBJETIVOS GERAIS

Objetivou-se compreender, caracterizar e analisar a implementação de uma política educacional destinada a qualificar o ensino por meio de alterações no currículo, na gestão e oferta da educação básica em uma unidade escolar.

A política em foco diz respeito à implantação do ensino médio em tempo integral em unidades escolares da rede estadual de ensino do Mato Grosso, por meio do Programa Escola Plena, instituído pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017 (MATO GROSSO, 2017), em consonância com a Medida Provisória nº 746, de 22 de

setembro de 2016, que instituía fomento financeiro à implantação do ensino médio de tempo integral (BRASIL, 2016a). A transferência de recursos prevista pela MP foi regulada pela Portaria MEC nº 1.145, também de 2016 (BRASIL 2016b) que previa o número de matrículas para as unidades escolares onde se implantaria o programa. Os impactos sobre as matrículas na escola pesquisada são o objeto deste resumo, um recorte da pesquisa que resultou em dissertação de mestrado (CARDOSO, 2019).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo qualitativo que contou com análise documental e pesquisa de campo em uma escola da rede pública estadual do município de Sorriso-MT, na qual foram realizadas entrevistas com membros da equipe gestora, observações e coleta de informações em documentos produzidos na unidade, além de pesquisa junto à secretaria de educação. Neste trabalho a ênfase é sobre os dados referentes às matrículas na escola sua movimentação após a implantação do Programa Escola Plena.

SOBRE O PROGRAMA ESCOLA PLENA E AS MATRÍCULAS NA UNIDADE ESCOLAR PESQUISADA

A escola pesquisada iniciou o funcionamento do ensino médio em tempo integral em fevereiro de 2017 mediante informação de que fora selecionada para aplicação do projeto, ainda em 2016, pelo governo do Estado, sendo uma das pioneiras para tal.

O impacto da adoção de um projeto de ensino deste porte teve influência sobre toda a organização da unidade escolar, destacando-se aqui a redução nas matrículas: em 2016, um ano antes da implantação do programa a escola contava com 1.356 alunos. Em 2017 foram efetuadas 355 matrículas, e em 2018, 333 (INEP, 2016, 2017, 2018). Uma redução de mais de 70% nas matrículas.

O Ministério da Educação delimitou as condições de oferta para assegurar o fomento às redes por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Em seu Artigo 4º, a Portaria delimitava o número de vagas juntamente com outros critérios determinantes para a seleção de escolas para o Programa Escola Plena.

a) escolas, preferencialmente, de ensino médio propedêuticas; [...]

d) escolas que tenham capacidade física para atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) estudantes, após 03 anos de sua adesão, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física; (BRASIL 2016b).

A redução de matrículas em 2017 não ocorreu de forma progressiva, mas cumpriu os critérios estabelecidos na Portaria GS/SEDUC/MT nº 371, de 25 de outubro de 2017. A unidade inicia o atendimento em tempo integral com um total de 355 matrículas.

Dados obtidos em consulta ao Laboratório de Dados Educacionais indicam a diminuição do número de matrículas, observada em série histórica na unidade escolar, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Série histórica do número de matrículas na unidade escolar pesquisada

Acesso à Educação Básica

Número de Matrículas

2013	2014	2015	2016	2017	2018
1.530	1.442	1.407	1.356	355	333

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013-2018.

A escola se adequou às normativas para o programa prevendo a redução dos 355 matriculados em 2017. Em valores percentuais tem-se que 74% dos alunos deixaram a escola correspondente ao ano de 2016.

Do total de alunos em 2016 (1.356), apenas cerca de um terço pôde permanecer na unidade escolar. Tendo-se as normativas, cabe considerar que a adequação das matrículas ao tempo integral se deu por transferência de alunos para outras unidades escolares.

Dois terços dos alunos matriculados em 2016 deixaram a unidade escolar em 2017. A redução em si é gritante: supondo-se que 310 alunos concluíram o ensino médio em 2016 (todos os matriculados no 3º ano do EM), ao subtraírem-se os 355 alunos que fizeram a escolha por permanecer na escola e os 310 alunos que concluíram do total de 1.536 alunos atendidos em 2016, têm-se 691 alunos que fizeram a escolha da transferência. Pergunta-se para onde foram os estudantes? Se a normativa do programa previa um atendimento mínimo de 350 alunos, que opção de escolha foi apresentada para os 691 alunos que escolheram a transferência? Consulta à oferta de ensino médio em outras unidades escolares do município não nos

possibilitou localizar acréscimo de 610 matrículas no ano da transferência (CARDOSO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Escola Plena na rede estadual de Mato Grosso é apresentado como parte de uma proposta de inovação na oferta do ensino para os jovens do ensino médio. Embora os objetivos declarados sugiram democratização no ensino médio, entende-se que reduzir o número de matrículas e selecionar as escolas para introduzir o programa faz do programa uma ação política voltada a minorias na qual não há efetivamente democratização do acesso e permanência dos alunos.

Concorda-se aqui com Adrião e Garcia (2014, p. 120), quando afirmam que o modelo de ensino médio integral cria “ilhas de excelência que não alcançam os alunos trabalhadores”.

A escola passa a ser, neste contexto, um laboratório de experiência do projeto educacional em curso para um número pouco representativo de jovens. Na contramão da efetivação de um direito educacional, este não é um modelo de escola para todos, mas para poucos, conforme se observou. As questões aqui trazidas sugerem a necessidade de novos estudos que busquem conhecer a trajetória dos jovens que não podem permanecer no programa Escola Plena.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas educativas – PolEd**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/51031>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília: DOU, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 10 nov 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: DOU, 2016b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CARDOSO, B. D. **Programa Escola Plena na Rede Estadual de Mato Grosso: Gestão escolar e oferta da Educação Básica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

GARCIA, T., ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: https://www.grepe.fe.unicamp.br/pf-grepe/download_do_e-book.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. 2017. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PANDEMIA DA COVID-19

Rener de Melo Helena – Mestrando no PPGE/CPAN/UFMS
(renermelo_2@hotmail.com)
Tiago Duque – Professor no PPGE/CPAN/UFMS
(tiago.duque@ufms.br)

Palavras-chave: Educação; Relações Étnico-raciais; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de refletir sobre as experiências referentes às atividades desenvolvidas na disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais” em uma universidade pública no Centro-Oeste brasileiro. Ela foi oferecida remotamente durante a pandemia da Covid-19 por meio de aulas no *Google Meet* e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional da referida universidade. Um grupo de *WhatsApp* também foi criado com a turma, para interação sempre que necessário. Os textos e atividades avaliativas foram disponibilizadas em uma sala exclusiva para a turma no *Classroom*. Para cada aula havia textos básicos, de leitura obrigatória, e textos complementares, de leitura optativa. Elas também continham vídeos curtos do *YouTube*.

A disciplina teve carga horária de 68 horas, tendo início no dia 3 de agosto e terminando no dia 30 de novembro de 2021. Os temas das aulas foram: Raça e Racismo; Raça e Etnocentrismo; Raça/Etnia, Educação e Cultura; Racismo e Universidade; Interculturalidade e Decolonialidade; Lei n.º 10.639 de 2003; Lei n.º 11.645 de 2008; Racismo Recreativo; Branquitude. Dos 19 acadêmicos/as matriculados/as, 8 foram aprovados/as. As desistências foram justificadas, de modo geral, ou por falta de adaptação às aulas remotas ou por “problemas pessoais”.

METODOLOGIA

Considerando que este texto em tela não tem caráter de pesquisa, a metodologia utilizada para este relato de experiência foi a vivência na sala de aula, tanto do professor como do estagiário, que são os seus autores. Esta vivência é analisada a partir da própria bibliografia utilizada em sala. A justificativa para nos dedicarmos a relatar a experiência que tivemos com a referida disciplina é a certeza de

que processos que buscam desnaturalizar a diferença, especialmente racial, precisam ser discutidos, afinal, sem essa discussão, o próprio processo educativo seguirá “ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior” (WALSH, 2009, p. 23).

DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

A discussão com a turma sempre privilegiou os textos conectados à realidade. Alguns/algumas acadêmicos/as traziam experiências de estágios em escolas públicas durante a formação em Licenciatura de diferentes cursos. Outros/as contavam sobre experiências que tiveram em relação às questões de raça e etnia no Ensino Médio. Em um primeiro momento, a realidade e o contexto acadêmico universitário não foram trazidos para as aulas.

Como a maior parte dos/as acadêmicos/as não ligou a câmera e não tinha foto de rosto quando entrava no *Google Meet*, não foi possível identificar quantos negros/as estavam matriculados/as na turma. Contudo, percebeu-se que, daqueles/as em que foi possível conhecer os fenótipos, os/as acadêmicos/as que se identificaram como negros/as estavam mais à vontade com a temática por conta de suas vivências cotidianas, o que favorecia a participação de alguns/algumas. Mas não é possível afirmar que aqueles/as que não são negros/as não têm facilidade para abordar o assunto.

No início da disciplina, a participação da turma foi facilitada por noções importantes apresentadas por Almeida (2020); como a de que o racismo não ocorre de forma pontual ou isolada, mas de maneira sistemática. Essa e outras noções facilitaram a interação inicial no ambiente *on-line* considerando os casos trazidos pelos/as acadêmicos/as para diferenciar os conceitos e analisar as experiências distintas que contavam ter vivido, presenciado ou conhecido por meio de conhecidos/as ou da imprensa e mídias digitais. Essas experiências foram consideradas muito importantes em cada uma das aulas, sendo que, em diferentes encontros, as mesmas experiências trazidas por eles/as eram retomadas para serem cada vez mais aprofundadas analiticamente a partir do avanço das reflexões na disciplina.

Aos poucos, segundo as intervenções da turma, os textos foram sendo elogiados, mesmo com as dificuldades de leitura que muitos/as assumiam (por falta de tempo, por falta de hábito e por falta de espaço adequado para a concentração). Na

sequência, foram discutidos textos com discussões como as promovidas por Moreira e Candau (2003) ao refletirem sobre cultura, escola, ensino, aprendizagem e a necessidade de uma orientação multicultural crítica dos currículos escolares, a fim de não nos esquecermos das desigualdades, requerendo do/a professor/a novas estratégias, objetivos e saberes.

Com o passar dos encontros, a realidade da universidade também entrou para a arena das discussões, e não apenas as escolas que alguns/algumas já estagiaram ou que futuramente irão atuar. Por exemplo, o tema polêmico das políticas de cotas no Ensino Superior entrou em cena nas aulas. Essa discussão foi fundamentada a partir das provocações de Figueiredo e Grosfoguel (2009) envolvendo o “racismo sem racistas” (“racismo à brasileira”) e as críticas comuns às ações afirmativas.

Essas discussões permitiram ainda pensar as políticas de inclusão ou mesmo de valorização da raça e da etnia em um contexto mais complexo, que também passa por assimilações, que não necessariamente transformam as relações de desigualdade. Assim, após a discussão da própria formação de professores/as nas universidades, pode-se pensar sobre a necessidade de ler criticamente o mundo como um trabalho político-pedagógico e pedagógico-político (WALSH, 2009).

Não por acaso, Santos, Pinto e Chirinéa (2018) discutem a necessidade de se tratar conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras no ensino. Tal necessidade ocorre em um contexto em que falta formação básica aos/às professores/as e demais membros das equipes escolares sobre tal temática. Isso se dá devido, segundo elas, ao prisma eurocêntrico adotado em nosso contexto. Russo e Paladino (2016) apontam a persistência de um certo modo de abordagem dessas temáticas nas escolas estudadas: o estereótipo e o preconceito do índio preguiçoso que vive na floresta. Inclusive, o que foge desse padrão já não seria mais considerado como indígena.

Diante dessa realidade, a estratégia traçada na disciplina foi a proposição de atividades que multiplicassem as possibilidades temáticas via pesquisa. O tema individual do trabalho foi selecionado a partir de pequenos grupos. Puderam escolher, por exemplo, música, meme, fotografia, poema, filme, podcast, canal do *YouTube*, quadro, objeto doméstico, página ou perfil em alguma rede social, vestimenta, disco, cartaz, site, notícia jornalística, etc. A partir disso, desenvolveram um texto com as cinco referências bibliográficas dadas nas aulas.

Em um primeiro momento, ocorreu certo estranhamento da turma diante da liberdade de escolha temática e da proposta de escrita acadêmica. A apreensão

instalada foi aos poucos sendo minimizada com a própria interação nas aulas específicas de orientação das atividades, tanto com a participação do estagiário como do professor da disciplina. O resultado foi satisfatório, considerando que todos/as os/as acadêmicos/as que entregaram a atividade atingiram boas notas, sendo aprovados/as.

Os temas dos textos entregues foram bastante variados: o branqueamento e o apagamento da identidade; o negacionismo do racismo na realidade brasileira; origens e consequências da ideia de “racismo reverso”; a importância da diversidade cultural no ambiente escolar; características do “racismo estrutural” na contemporaneidade; racismo e equidade social; racismo na sala de aula. Enquanto os/as acadêmicos/as escreviam o texto da atividade avaliativa final, foi promovida uma “roda de conversa” *on-line* sobre “raça e diferenças” com duas professoras convidadas, para ampliar o espaço de escuta, diálogo e participação na disciplina.

CONCLUSÃO

Avaliamos que ocorreu um certo aprofundamento inicial nas temáticas da disciplina, importante na formação daqueles/as que a concluíram. Conforme escutamos no processo avaliativo, o olhar deles/as estava mais aguçado do que antes diante da temática e de toda a complexidade que a envolve. Ainda que não tenham terminado com um modelo de como atuar (o que não era o nosso objetivo), disseram compreender melhor o racismo e o seu efeito no campo da educação escolar.

A reflexão aqui apresentada em formato de relato de experiência nos possibilitou sistematizar parte do que pudemos realizar e, ao mesmo tempo, fundamentar nossa sistematização. O relato reflexivo que apresentamos não deve ser tomado como modelo ou roteiro a ser seguido; antes, pode servir como uma possibilidade de pensar o quanto a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais é importante e faz a diferença na formação de professores/as, mesmo em tempos pandêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. p. 23-57.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016.

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Parte II

Trabalhos completos

AS POSSIBILIDADES DO BORDADO LIVRE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

Keyla Andrea Santiago Oliveira
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
keylaandrea@uems.br

Juliane Fávero da Silva
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
julianefa8@gmail.com

Palavras-chave: bordado, educação, teoria crítica.

INTRODUÇÃO

O bordado é um conhecimento e um fazer antigo, atravessa gerações e sempre se renova. Ele aparece de diferentes formas e em diferentes contextos. É uma arte que frequentemente está associada à submissão das mulheres e à sua reclusão no espaço privado. Isso, no entanto, não é totalmente compatível com a realidade. Existe um bordado subversivo muito explorado, sobretudo por mulheres das classes populares. Mulheres que se organizaram em diversos movimentos políticos e sociais, e utilizando o bordado reivindicavam os seus direitos e os de suas comunidades.

O bordado aparece nos movimentos sufragistas pela Europa. Nas organizações femininas que lutaram e denunciaram as ditaduras militares da América Latina. E, ainda hoje, no Brasil, diversos movimentos femininos utilizam o bordado para se expressar política e artisticamente. Todas essas mulheres ocupam os espaços públicos, criam espaços para diálogo e discussões políticas e, também, bordam. Esses bordados são fontes históricas sobre diferentes contextos e também abrem uma infinita possibilidade de reflexão sobre o seu uso crítico e artístico na educação em busca da justiça social e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, utilizamos autores como Walter Benjamin (1994) para refletir acerca dos conceitos e aspectos históricos desse tema, Michelle Perrot (2017) e Mary del Priore (2020) para falar sobre a história das mulheres. Trago à baila autoras como Nancy Fraser e Rahel Jaeggi (2020) que tratam das crises e contradições do sistema capitalista, no qual estamos inseridos, e nos fazem pensar sobre a busca por justiça social; ainda, o pesquisador Theodor W. Adorno (2020) para pensar a educação e a busca da emancipação para todos os sujeitos.

Este texto faz parte da dissertação, que está em andamento, no Mestrado Profissional em Educação – Profeduc, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. O programa de mestrado profissional exige uma intervenção na escola, para isso será realizada uma oficina pedagógica de bordado com alunos do sexto ano do ensino fundamental. Durante a oficina o tema tratado será uma continuação da aula regular, sobre direitos na infância. Esse grupo foi escolhido, pois é quando iniciam as discussões acerca da história, filosofia e sociologia, conteúdos que são possíveis percorrer ao longo da oficina. Durante a oficina de bordado os alunos se tornam protagonistas para narrar e bordar os seus interesses e forma de ver o mundo, partindo de sua própria infância.

Objetivamos, a princípio, historicizar o bordado, demonstrando-o como uma fonte histórica que nos aproxima de outros contextos e mostra a participação pública e política das mulheres. Com isso, partimos para uma utilização do bordado como uma expressão narrativa e crítica, pensando uma pedagogia estética na infância.

ELEMENTOS HISTÓRICOS DESSA REFLEXÃO

Até algum tempo atrás não existia uma história das mulheres. Não que nós não existíssemos, apenas não existia uma metodologia ou interesse em realizar pesquisas sobre esse fenômeno. A historiadora Michelle Perrot (2017) afirma que o questionamento sobre onde estariam as mulheres no passado, de forma coletiva, é extremamente recente na academia. O interesse nessa área de pesquisa surgiu quando as mulheres começaram a entrar nas universidades e o movimento feminista ascendeu. No entanto, o obstáculo demonstrou ser encontrar os registros e fontes históricas da presença dessas mulheres.

Os vestígios das mulheres sempre são apagados ou esquecidos. Muitas das produções femininas são feitas e logo liquidadas dentro do próprio ambiente domiciliar. Por vezes, as próprias mulheres destroem os seus registros, como seus diários ou correspondências, e quase nunca se interessam por escrever autobiografias, por exemplo. As mulheres sempre estiveram presentes nas pinturas, nas fotografias, na literatura, mas sempre a partir da visão dos homens, como se não pudessem representar a si mesmas (PERROT, 2017).

Por muito tempo pairou sobre as mulheres o estereótipo de submissas e reclusas, independentemente dos contextos e realidades, o que não é totalmente real. As

mulheres sempre estiveram trabalhando, no campo e na cidade. Cuidando de suas casas e filhos, ou trabalhando nas roças, nas indústrias ou pelas ruas e praças (PRIORE, 2019). As mulheres produziam comidas ou faziam artesanatos para vender. As técnicas de bordado são repassadas entre gerações, entre vizinhas, amigas e atualmente ele é muito divulgado na internet, existem diversos canais e plataformas que ensinam as técnicas de forma gratuita. Nesse sentido, o bordado é uma forma de conseguir recursos financeiros e também um meio de expressão.

A história não é fixa, mas parte com o olhar do presente para o passado e vice-versa. Em outras palavras, para compreender o passado devemos também compreender o tempo presente, em movimentos descontínuos de reflexão. Assim, o objeto do passado que estudamos e temos interesse em estudar, parte dos interesses e das problemáticas que temos no tempo presente. Este tempo nos ajuda também a lembrar e a ressignificar o que passou, muitas vezes edificando alguns aspectos sobre outras bases de entendimento, bases modificadas.

As mulheres, ao utilizar o bordado subversivo, questionam sua realidade e os poderes dominantes. O bordado pode ser considerado um artefato que traduz os fenômenos sociais no seu contexto histórico e cultural. Nesse sentido, é possível por meio do bordado compreender as configurações que temos na atualidade e analisar contextos históricos já passados.

De acordo com Walter Benjamin (1994), a história deve considerar os vencidos, aqueles que foram oprimidos, desconstruindo uma história oficial que marginaliza de partida quem sofre, quem está à margem, as vozes e corpos invisibilizados. A construção da história é carregada de barbárie e ao olhar para ela não devemos ignorar ou pensar que foi apenas um estado de exceção, mas sim que é a realidade e que pode se repetir a qualquer momento. Ao constatar isso, podemos finalmente pensar formas de barrar a barbárie. Por isso, a história não deve se resumir ao passado e à contemplação dos heróis e dos grandes feitos.

Ao refletir esses aspectos históricos e encontrar no bordado uma fonte histórica, ele nos possibilita, de forma sensível, compreender o outro e na prática apreender o conceito de alteridade. Nesse sentido, o bordado apresenta muitas possibilidades para o seu uso dentro da sala de aula, esta pesquisa, ainda em construção, pretende explorar e refletir ainda mais sobre essas possibilidades. Durante a oficina pedagógica, será apresentado aos alunos essas produções e seus respectivos conceitos históricos, sobretudo, para mostrar a participação das mulheres e as suas lutas. O bordado será

apresentado não apenas como o senso comum mostra, mas como resultado dos movimentos públicos e políticos das mulheres. Ao utilizar essas produções é possível questionar e construir reflexões sobre a falta de fontes históricas sobre as mulheres e como isso resulta em sua invisibilidade e também na justificativa de sua não participação nas sociedades em diversos contextos históricos.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica e documental, e também, pretende-se elaborar uma proposta de prática pedagógica, por meio de uma metodologia constelatória, onde as diferentes áreas e conceitos dialogam com o bordado, sendo esse um documento crítico, que reflete os contextos sociais e históricos (SILVA, 2006).

O método constelatório está presente na Teoria Crítica, epistemologia utilizada para desenvolver o trabalho. Esse método está muito presente nas produções de Adorno e Benjamin, os textos são construídos em formas de ensaios e articulando os diferentes conceitos, ideias, diagnósticos e objetos. É uma teoria materialista e dialética.

O procedimento constelatório expõe diagnósticos e objetos, como composição, os conceitos na constelação passam a guardar uma retórica daquilo que deseja interpretar. A constelação permite o desvelar dos objetos de uma forma que o conceito isolado não seria capaz de demonstrar. O método permite a compreensão do objeto considerando uma infinidade de variações de elementos, conceitos e tempo (SILVA, 2006).

O pensamento na constelação não é linear, como tese-antítese-síntese, mas é organizado em constelação, distribuindo os conceitos e elementos do objeto, não tomando um início, meio e fim. O pensamento mantém uma negatividade, tensão e criticidade. Sendo assim, a constelação permite observar o objeto de forma universal, e ainda capaz de expor a sua primazia. É possível compreender a sociedade, o tempo e articular com o objeto. Expõe-se, assim, os diagnósticos e objetos conforme compreende-se a dinâmica entre os elementos.

O método de constelação consegue reconhecer a sensibilidade do objeto, vai tecendo teia de conceitos em sua volta, de forma dialética, cria diálogos entre todos esses os elementos. Sabendo que não é possível analisar um objeto em sua

completude, busca por meio dos conceitos que o cerca, responder as questões levantadas, mantendo a todo o momento uma reflexão crítica.

Nesse sentido, o centro de nossa constelação fica o bordado, e considerando a materialidade histórica, variações conceituais, as contradições na sociedade e sua estrutura, busco tecer o universal com o particular por meio da constelação. Os bordados a serem analisados são tanto as produções contemporâneas dos movimentos sociais que estão ativamente presentes nas redes sociais, como o *Instagram* e *Facebook*. Durante a pandemia as mulheres não podiam bordar nas praças e ruas, mas permaneceram juntas de forma online, realizando lives e chamadas de vídeos. É necessário também visitar historicamente os bordados e os movimentos que antecederam os que existem hoje, assim, estarão presentes na nossa constelação as bordadeiras chilenas e brasileiras que resistiram durante as ditaduras na América Latina.

Uma das possibilidades de pesquisa e prática pedagógica é, em formato de oficina pedagógica, utilizar o bordado e desenvolver uma discussão histórica e filosófica, e abrir espaço para a sensibilidade na interpretação do objeto e principalmente na forma de ver o outro no tempo presente e na história. E, também, buscar o reconhecimento e valorização do trabalho artesanal. A possibilidade de criar o seu próprio bordado pode ser capaz de trazer uma nova sensação, o trabalho manual lento em conjunto da reflexão universal desse trabalho se contrasta com a realidade de muitas crianças que já estão inseridas na lógica imediatista de produções e conteúdos. Absorver e compreender o que é subjetivo pode ser difícil, mas não impossível, para isso é importante despertar a sensibilidade e alteridade.

Nesse sentido, a pesquisa propõe construir uma oficina pedagógica de bordado, com alunos do sexto ano, de uma escola particular, no período de contraturno. O tema da oficina será “os direitos na infância”, sendo um aprofundamento do conteúdo regular: a formação das primeiras cidades. Ao iniciar o diálogo sobre leis e direitos voltados para a infância, para aumentar o repertório estético dos alunos, será apresentado uma série de bordados que estão próximos ao tema. Em seguida, cada aluno irá desenhar e bordar o direito que mais achou interessante e que gostaria que todas as crianças tivessem. Nesse momento, os alunos se tornam protagonistas de uma discussão que é voltada para eles. Assim, ao discutir a necessidade de que todas as crianças devem ter direito, por exemplo, de acesso à educação, à alimentação, ao cuidado; as faz compreender que muitas outras crianças

não têm, o que para elas, até então era tido como algo natural. Inserimos, assim, uma realidade de mundo e também a compreensão de que é possível dialogar sobre os problemas e buscar uma solução.

Os alunos passam boa parte do seu dia na escola, por isso é necessário criar um ambiente plural, que fale sobre o mundo, sobre as diversas realidades e dê a oportunidade para a reflexão. Na escola, os alunos devem encontrar um espaço para explorar os conteúdos e buscar novos conhecimentos, e deve, também, ter a oportunidade de ser protagonista e explorar sua própria forma de expressão. Aqui, colocamos a prática do bordado em sala de aula como uma possibilidade que abre espaço para diferentes temas e ao colocar o aluno como protagonista, incentiva a criatividade e reflexão.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Fraser e Jaeggi (2020), a teoria crítica deve ser capaz de analisar as estruturas e compreender os processos que se originam na sociedade capitalista. Para compreender todos esses processos é necessário recorrer às produções dos agentes que participam da luta social. Assim, por meio das produções artísticas e políticas bordadas por diversos artistas e movimentos, podemos refletir sobre os aspectos presentes nas estruturas sociais, políticas e econômicas.

Como já foi dito, as produções de bordados subversivos perpassam diversos contextos históricos e localizações espaciais. Esta pesquisa concentra-se nas produções latino-americanas, como, por exemplo, as *arpilleras* chilenas, que lutaram contra a ditadura civil e militar de Augusto Pinochet (1915 – 2006). Utilizando o mesmo estilo de bordado, as *arpilleras*, as mulheres do Movimento das Atingidas por Barragens (MAB), denunciam violações sofridas durante as construções dessas empresas próximas às suas comunidades (BUSQUETS, 2020). Há ainda outros estilos, como o bordado livre, muito comum em todo o Brasil; as mulheres se reúnem em praças para discutir o contexto político atual e reivindicam seus direitos por meio dos bordados (CINTRA, 2020).

Os bordados são como desenhos narrativos, transmitem sentimentos e vivências. Trazem aos olhos diversos temas, conceitos e subjetividades. Por isso, ao tentar interpretá-los é necessário sensibilidade e sempre colocar em prática a alteridade.

Para Fraser e Jaeggi (2020) nós presenciamos uma crise sistêmica no capitalismo. Não é apenas uma crise econômica, é uma crise política com diversos desdobramentos e que demonstra as contradições do capitalismo. Uma das contradições é a questão da produção de mercadorias e a reprodução social. A reprodução social forma todos os sujeitos humanos no capitalismo, é um trabalho afetivo e de subjetividade, forma os seres biológicos e todo seu caráter social. O trabalho reprodutivo é essencial ao capitalismo, mantém a formação de trabalho assalariado e o funcionamento do todo. O sentido essencial desse trabalho é completamente ignorado e não remunerado, como se não existisse.

Com o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, a reprodução social acaba sendo terceirizada, cada vez esse trabalho é passado para uma mulher mais pobre (FRASER e JAEGGI, 2020). O trabalho de reprodução social é realizado por mulheres nos mais diversos contextos históricos e nos diferentes modos do capitalismo a similaridade é sua desvalorização e silenciamento. É no bordado que muitas mulheres conseguem traduzir esse fenômeno, e a sua desvalorização como fazer feminino é um reflexo dessa realidade. Outra contradição levantada por Fraser e Jaeggi (2020) é a exploração da natureza, o capitalismo desconsidera o fato de que as fontes de matéria prima são limitadas e desconsidera também todo o seu caráter histórico. Como se a natureza e todos os seus seres existissem para serem explorados.

Nesse ponto, podemos observar as relações de expropriação que muitos países e regiões periféricas sofrem. Essa expropriação torna o indivíduo volátil e o deixa sem nenhum tipo de amparo. É possível observar essa realidade com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), comunidades que são deslocadas por conta da construção dessas empresas ou comunidades que são diretamente atingidas por rompimentos das barragens. Nos dois casos as mulheres são em sua maioria as vítimas ditas “invisíveis”. Essas mulheres perderam os laços com as vizinhas ou com terra onde moravam, perderam companheiros ou amigos vítimas dos rompimentos, perderam suas roças ou o trabalho informal que desempenhavam. Essas mulheres têm mais dificuldade em receber indenizações, pois essas perdas não são comprovadas com documentos oficiais.

Ao analisar os bordados desses movimentos é possível observar as lutas e anseios por uma igualdade social e também os direitos e liberdades de identidade, lutam para redistribuição e por pautas identitárias. Essas mulheres costuram suas histórias, que refletem a realidade de toda sua comunidade. A partir de uma análise

sensível é possível observar todas as violações, desigualdades e barbáries vivenciadas por essas pessoas, e principalmente a resistência e busca por justiça e direitos.

CONCLUSÃO

Como dito, o bordado carrega em si uma história. É um lento fazer manual. Um trabalho sensível capaz de expor histórias e realidades, de denunciar violações e desigualdades. Pode narrar a leveza ou a barbárie. Esses bordados não são apenas alguns pontinhos, em um pedaço de pano que está em algum canto da casa ou da rua. Pode até ser e estar assim, mas sem dúvidas carrega uma bagagem de imensa sensibilidade e riqueza de experiência.

A história não é um ponto fixo no passado, como diz Benjamin (1994), ela deve ser compreendida em seu todo e é essencial a observar de baixo, sobretudo, da perspectiva daqueles que são constantemente esquecidos. Para compreender o passado é necessário compreender o tempo presente e os seus contextos, bem como perceber que a barbárie pode ser transmitida pela cultura, sendo assim, a crítica deve ser permanente. Só assim pode existir uma educação emancipadora.

O bordado livre, em nossa perspectiva, sustenta a viabilidade da real liberdade, uma vez que dialoga com o que há de mais resistente e formativo na sociedade, numa experiência coletiva de formação, alimentando os sujeitos envolvidos nesses processos em momentos de verdadeira experiência, aquela plena de sentido e que deixa as sementes da reflexão e da crítica germinarem por muito tempo.

No berço desse fazer manual encontramos a esperança da autonomia, do expressar-se sem o atrelamento à indústria do entretenimento e da cultura, na verdade ele se coloca como uma alternativa potente de desvio da lógica do comércio e da exploração dos sujeitos, saindo do íntimo dos coletivos e invadindo todos os espaços com seus conteúdos de justiça, igualdade e denúncia. Que o bordado possa florescer nos mais diferentes lugares, espalhando criticidade e sensibilidade pelo mundo. Inclusive na escola, um espaço que deve ser múltiplo e respeite as diferenças.

Que esse fazer feminista, que nasceu no seio das mulheres possa ganhar mais adeptos, contagiando homens e mulheres em busca da expressão pessoal e universal da arte nascida na indignação e na vontade de mudança social.

A oficina pedagógica pretende colocar os alunos como protagonistas de suas próprias narrativas. Um espaço para aprender a lidar com as diferenças, com a sensibilidade que a arte possibilita, onde podem desenvolver a alteridade para

compreender os diversos conceitos históricos e filosófico e também para além do espaço escolar. Assim, o bordado pode ser um meio de expressão artístico que aproxima os alunos do diálogo e da reflexão crítica. Além disso, o bordado também se mostra como um outra forma de ver o mundo e os seus próprios movimentos, uma forma mais lenta e sensível. Este é um trabalho em andamento, uma oficina pedagógica em construção, mas há caminhos e diversas possibilidades de colocar em prática o que se pretende, visando uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Adorno. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2º edição. São Paulo: Paz e Terra. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, Vol. I - Magia e Técnica, Arte e Política. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

BUSQUETS, Monise Vieira. **Bordando a luta**: O Coletivo de Mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens e as oficinas de Arpilleras como estratégia de mobilização social. *Revista Brasileira De História & Amp; Ciências Sociais*, 12(23), 153–176., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i23.11179>> acesso em: 18 de maio de 2022.

CINTRA, Fernanda do Nascimento. **Design e Resistência: Bordado nos bastidores do Coletivo Linhas de Sampa**. DATA Journal v.5, n.2. 2020.

FRASER, Nancy, JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. Tradução: Nathalie Bressiani. 1º edição. São Paulo: Boitempo. 2020.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo. Contexto, 2017

PRIORE, Mary Del. **Sobreviventes e Guerreiras**. Uma Breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

SILVA, Eduardo Soares Neves. **Filosofia e Arte em Theodor W. Adorno: A Categoria de Constelação**. 2006. Tese de Doutorado em Filosofia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tânia Mara dos Santos Bassi
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
tmbassi66@gmail.com
Nadia Bigarella
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
nadia@hotmail.com

Palavras- chave: EJA; direito à educação; pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que investiga o direito à educação na Educação Básica de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o olhar da perspectiva inclusiva.

O direito de todos à educação prescrito no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), é o principal objetivo da UNESCO. Prescrito, conjuntamente, em vários outros instrumentos internacionais, a contar da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, renovado e ampliado pela Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pela comunidade internacional em 2015.

Esta determinação constitucional, declarada em documentos internacionais, para ser materializado, mostra a premência de esforços conjuntos da sociedade política e sociedade civil, em debates constantes nas casas legislativas, nos meios acadêmicos, nas escolas e nas comunidades que estão em torno de cada uma das escolas públicas brasileiras. Somente, com esforços conjuntos serão estabelecidos procedimentos e

responsabilidade para cada instância envolvida na construção de ações que façam valer o direito à educação (RANIERI; ALVES, 2018).

Referente ao direito à educação por estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial (PAEE), a complexidade aumenta. Há necessidade de ações conjuntas dos entes federados em torno do acesso e da permanência na Educação Básica. Embora as políticas educacionais para esse nível de ensino têm assegurado seu acesso à educação formal, com amparo no texto Constitucional, que salvaguarda as políticas inclusivas concernentes a escolarização desses educandos. Repercutindo no ambiente e comunidade escolar o direito da materialização da cidadania e a obrigação da escola em ampliar a proteção e a promoção do direito a educação para todos, inclusive para os sujeitos com deficiência, enquanto sujeitos de direitos, produtores de culturas, e partícipes nas relações sociais amplas (BRASIL, 2020)

A valorização da educação formal, na apropriação de padrões cognitivos e formativos que expandem as oportunidades de participação social (CURY, 2002, 2014). Suportam-se argumentos, nesse caso, de solidez teórica e política, como o direito de todos os sujeitos à educação, sem acepção de qualquer natureza. Cumpre referendar que a educação foi reconhecida e positivada como direito na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) de modo claro, direto e fundamentado juridicamente (CURY, 2014, 2002).

O âmbito legal normatiza os direitos e os deveres, conforme explica Bobbio (2004, p.38), “A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, que pode ser entendido tanto como um (...) mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação”. Desta forma, “[...] a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.” (BOBBIO, 2004, p. 38).

Seguindo o pensamento do autor, o direito à educação de pessoas com deficiência é proclamado em vários artigos da Constituição Federal de 1988, este fato pressupõe contrapartidas deveres e responsabilidades do Estado Brasileiro, que deve oportunizar igualdade e justiça social, àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

OBJETIVO

Este texto tem por objetivo discutir o direito à educação na Educação Básica ao público alvo da Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, destacando seus sujeitos com deficiência, enquanto sujeitos de direitos, produtores de culturas e partícipes nas relações sociais amplas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo, de natureza qualitativa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica teve como base os textos dos autores Bobbio (2004), Cury (2002,2014), Saviani (2012), Ranieri E Alves (2018), Campos; Evangelista; Shiroma (2004), Kassir, (2012), Glat; Plestch (2013). Souza (2016).

A pesquisa documental “[...] expressão e resultado de uma combinação particular de intencionalidades, valores e discursos.” (CAMPOS; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 02), contou com um corpus de documentos orientadores, normatizadores e legislação no âmbito da inclusão educacional nacional e internacional, tais como, a Constituição Federal de 1988 CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/1996, Declaração dos Direitos Humanos de 1948, Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Nacional de Educação – PNE (2014), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) proclamou direitos que posteriormente foram expressos em Constituições de diversos países, tal qual a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, porque inseriu um capítulo que elenca todos os direitos sociais.

"Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL,1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

No campo educacional especificamente acerca da escolarização desse alunado, o direito à educação encontra-se detalhado no Art. 206, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mais adiante no Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). Nota-se o avanço dessa Carta, a primeira a aludir ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua tão grande importância na escolarização desses sujeitos, no âmbito do ensino regular.

Os prescritos constitucionais repercutem em toda a legislação e políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, uma vez que os entes federados necessitam atender esta lei maior. Quando se trata de educação todos os documentos oficiais precisam contemplar a educação como um direito de todos, logo, também e/ou especialmente o direito das pessoas com deficiência.

Logo, o conjunto de leis que regulamenta a Educação Básica composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Parecer CNE/CEB nº 17/2001; Resolução CNE/CEB nº 02/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI, (BRASIL, 2008); Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - Meta 4; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), traz em seu cerne a defesa desse direito à educação formal e socialização a esse grupo específico, em todas as suas etapas e modalidades.

Este fato pressupõe-se a sua consecução no acesso e permanência na escola, sobretudo, na garantia do compromisso do Estado na sua promoção de modo equitativo. A definição do termo acesso se vincula a caminho, passagem, direito a entrada (HOUAISS, 2015). Nesse sentido, infere-se como condição legal a esses educandos à educação formal, porém não somente como matrícula no ensino regular ou mera presença física, sobretudo por tomar parte dela, o que implica a garantia de condições de permanência, participação e aprendizagem como expressam os documentos supracitados.

A temática inclusão educacional remete ao direito de todos à educação, como direito social constitucional. Há vista disso, requer a obrigatoriedade da existência de políticas públicas voltadas para a Educação Especial nos preceitos inclusivos como

vem sendo recorrentemente sublinhada, ao longo das últimas décadas, por pesquisadores. (KASSAR, 2012); (GLAT; PLESTCH, 2013)

Dada a abrangência do direito à educação a todos, tem-se o aumento de matrículas de educandos PAEE no ensino regular/ comum em escolas públicas nacionalmente. Historicamente, infere-se avanços acerca da escolarização desses sujeitos, na perspectiva da inclusão educacional e a declaração da educação como seu direito evidente ao menos no campo legal, nas políticas públicas no que tange à Educação Especial, como ratifica Kassar (2012):

[...] “a legislação brasileira mudou radicalmente a abordagem do atendimento a essa população, inclusive tomando para si a responsabilidade de atendimento a esses alunos, pois a legislação atual privilegia o atendimento a alunos com deficiências nas escolas comuns públicas. Dessa forma, a incorporação e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no país, seja por adesão a acordos internacionais, seja como decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil brasileira, nos parecem um grande avanço. No entanto, esse avanço ainda encontra limites. “(KASSAR, 2012, 844).

Ainda, que se refere ao reconhecimento da educação como direito, há sempre obstáculos a serem vencidos, uma vez que ainda há, um distanciamento entre o direito reconhecido em lei e a sua efetivação, entre a formulação de uma política e a sua materialização.

A esse respeito Kassar (2012, p. 845), explica que mesmo quando no plano jurídico os direitos estão declarados, há limites e desafios nesse processo, porque

“[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos. Esse aspecto fica evidente na oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 845)

Conforme a autora, o atendimento aos alunos com deficiências precisa ir além dos preceitos inclusivos caracterizados pelo respeito às diferenças, eles precisam de práticas escolares adequadas e satisfatórias para os mesmos, desta a forma as dificuldades iniciam desde os textos legais até as necessidades de mudanças no sistema educacional, que contemplem as reais demandas de todos os educandos, com

suas especificidades, com ou sem deficiência, na garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação como o seu primeiro.

Nesse sentido, respectivo à escolarização de jovens e adultos PAEE na EJA pressupõe consideração as especificidades do público dessas modalidades, EE e EJA, na organização curricular, metodológica, de materiais e avaliação, sobretudo na atenção às necessidades educacionais especiais que se manifestam em alguns casos, a fim de melhores condições de inclusão dos mesmos nas salas comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2008), (BRASIL, 2014); (BRASIL, 2020).

Em relação à população jovem e adulta PAEE para viabilizar o direito à educação, há previsão legal, nos documentos supracitados, que induzem ao cumprimento da educação como direito de todos, ademais enfatiza-se o dever do Estado acerca desse provimento na Carta, Art.208, em que trata da educação básica obrigatória e gratuita e menciona a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e amplia sua oferta “a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988)

Nessa premissa, vale realçar no âmbito da pesquisa a que se propõe no PPGE/UCDB que versa sobre a inclusão de estudantes PAEE na modalidade EJA, a qual se constitui alternativa na sua escolarização, isto é, nova oportunidade de garantir seu direito à educação formal, sendo concebida, no Art.37, como “instrumento para a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.” (BRASIL, 2018).

Marco legal recente, a Lei nº 13.632/2018 altera a LDBEN/1996 no artigo mencionado e pormenoriza a esse respeito, no Art. 38, que a Educação Especial [...]” tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida”. (BRASIL, 2018) Cabe destacar, que a aprendizagem ao longo da vida, encontra respaldo na LBI/2015, no Parecer CNE/CEB nº 6/2020 que evidenciam o direito à educação ao público-alvo da EJA, dentre os quais estudantes PAEE. Infere-se que aprendizagem ao longo da vida implica ultrapassar a concepção de que existe uma idade adequada para aprender, ao contrário, essa pode ocorrer em qualquer tempo e idade. Nesse prisma, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos são modalidades de ensino as quais asseguram o direito à educação, consoantes com as bases legais, conceituais e diretrizes educacionais nacionais. A EJA como estratégia para universalização da educação e redução do analfabetismo (BRASIL, 1988), ademais como trata o Plano Nacional de Educação – Metas 8,9 e 10 (BRASIL, 2014).

No que tange à educação nacional, vê-se que os números constantes na Sinopse estatística da Educação Básica - INEP, indicam avanços no crescente quantitativo de matrículas do PAEE, cada vez mais presente na escola, no ensino regular. Ao se pensar sobre os dados da inclusão escolar na EJA, essa situação se confirma. Observa-se também que ascendem as matrículas nessa modalidade, no mesmo período (2008 - 2021), e através da comparação entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, pode-se ver que as matrículas estão mais concentradas no primeiro, constituindo-se um afunilamento entre uma e outra etapa da Educação Básica, situação, essa, que chama a atenção, e não se explicita por valores dos dados numéricos brutos, ao contrário, eles apenas apontam um fenômeno escolar, que longe de se esgotar nesse breve estudo, demanda aprofundamento científico com pesquisas na área, como a que se propõe.

Em linhas gerais, revela-se bastante defensável a ideia de que esse avanço das matrículas se infere no plano das políticas nacionais expressiu-se decorrente do quadro legal, que assegura ao jovem e adulto PAEE o direito à educação. Não obstante, esse avanço torna claro que não se pode repetir práticas escolares homogêneas, segregadoras, excludentes, em que se remete primordialmente ao que traz Art. 59, I, da LDBN/1996.

Ademais, significa trazer à memória que a política educacional corresponde as decisões e ações que o Poder Público, em outras palavras, o Estado, emprega no que concerne à educação. SAVIANI (2012); SOUZA (2016) Logo, no tocante a inclusão na EJA, implica perceber o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro acerca da escolarização de sujeitos jovens e adultos PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, pode-se reflexionar que as políticas educacionais para a Educação Básica, na forma da Constituição Federal de 1988, é um direito de todos e objetiva desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e para prepará-lo para progredir os estudos e posteriormente, o trabalho.

Como um direito de todos, cabe ao Poder Público prover e deliberar a respeito de sua regulamentação, fiscalização e controle para atender a todas as normas do sistema. Logo cabe ao Estado garantir à pessoa com deficiência a sua inclusão na

escola regular, consubstanciando de forma incontestável no âmbito dos direitos fundamentais sociais, fazendo valer a imposição constitucional de que qualquer sujeito indiscriminadamente tenha acesso e condições de permanência na escola, de forma a não poder negar a cumprir seu mister com os sistemas educacionais inclusivos.

Na perspectiva da educação inclusiva os dados do INEP, os documentos e os autores estudados indicam a progressiva ascensão no quantitativo de matrículas de estudantes a Educação Básica.

Contudo, somente o acesso à escola, e a presença escolar física do estudante não se configura inclusão e/ou efetivação do direito à educação de sujeitos jovens e adultos PAEE. Mas sinaliza a necessidade da adoção pelos sistemas de ensino de ações apropriadas às suas peculiaridades, bem como propostas pedagógicas que lhes propiciem reais condições ao acesso e permanência educação sistematizada, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL. **Lei nº 13632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Seção 1 – 7/3/2018, p. 1.

BRASIL **Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020.** Institui o Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

BRASIL. **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769. Acesso em: 21 mai., 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.- dez., 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar** / organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

SAVIANI, D. (2012). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, (24). Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 75-89.

19 ANOS DA LEI 10.639/03 E SEU IMPACTO NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES RACIALIZADAS

Luis Carlos dos Santos Nunes

Eugênia Portela de Siqueira Marques

Palavras-chaves: Lei 10.639/03; Educação Fundamental; Identidades Negras.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo levantar as barreiras e os facilitadores da implementação da Lei 10.639/03, que exige atenção ao conteúdo histórico e cultural afro-brasileiro e africano no ensino. Uma década após sua promulgação, notou-se que sua aplicação gerou uma série de controvérsias. Nesse contexto, são consideradas as propostas curriculares e políticas de ensino, entendendo que a excelência educacional é uma questão de conceito de equidade. Quer se trate do ensino de Educação Básica ou do ensino de Educação Superior, a educação é produto da evolução histórica da nossa sociedade, que há tempos vive as desigualdades sociais. Mesmo com a Lei que altera a LDB, o que se encontra no ensino é um processo hegemônico eurocentrado em relação aos saberes, implicando-se na constituição de ser humano supostamente ideal para sociedade. Para que tenhamos uma eficácia no ensino multidisciplinar, ele deve primeiro ser transformado em técnicas epistemológicas para receber ou competir por conteúdo no processo de ensino e aprendizagem.

É a hipótese inicial de que a implementação da Lei 10.639/03 impactou diretamente os processos identitários dos sujeitos em fase de escolarização. Partindo das justificativas que as valorizações das identidades negras que sofrem com o racismo estrutural na sociedade brasileira, possam agora ser percebida com outro olhar, o da história não contada. Refletindo-se em espaços escolares e em escalas maiores. A importância de se trabalhar a história negra não é para que somente determinados sujeitos aceitem ou não outros sujeitos, mas sim para que os sujeitos que possuem determinada identidade se reconheçam como parte dela. Dessa forma, a identidade negra deve ser trabalhada como parte do currículo para que as crianças, no processo de formação, se vejam representadas enquanto parte de um grupo valorizado. Nesse viés, enquanto crianças negras se fortalecem, as crianças não negras aprendem a respeitar outras identidades, considerando que todos são igualmente importantes.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUSA, 1983, p 17-18)

O trabalho mostra como a Lei tem sua importância não somente como garantia das reivindicações do movimento social negro, mas também como uma política de assecuridade de uma população que na sua caminhada social tem na sua estrada barreiras impostas estruturalmente para derruba-las em todas as vias.

METODOLOGIA

O presente trabalho se estabelece em uma revisão de literatura, realizado como parte parcial da aquisição de nota em uma matéria optativa Práticas e Metodologias Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva: Perspectiva das relações étnicas e "raciais" do curso de pós-graduação stricto sensu da Faculdade de Educação/FAED no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tendo como objetivo principal caracterizar as recentes pesquisas que envolvem a Lei 10.639/03 e seu impacto na constituição de uma Identidade Negra diante dos quase vinte anos da sua promulgação.

Partiu do princípio de filtrar estudos mais recentes que retratam o processo de implementação da Lei 10.639/03. No banco de dados da Scielo usou o emprego das palavras chaves: Lei. 10.639/03 e Identidades Negras e os artigos encontrados que retratavam a temática foram usados como referência para a escrita e análise da revisão de literatura. Após a filtragem de ano, data, e por preferência de ser artigos de revisão integrada e em português, aproximadamente 14 artigos foram encontrados, e apenas 6 tratavam o impacto da Lei nas transformações sociais e na implantação no currículo escolar no período de 2017 a 2022, percebendo a falta de pensar o impacto na constituição de identidades raciais. Podendo notar um dos problemas que surgirem durante a pesquisa, tornando assim, a necessidade do aprofundamento dessa área e cruzamento com as políticas de afirmação.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

No quadro abaixo estão os artigos encontrados no banco de dados Scielo e usados como base de análise para a escrita deste artigo.

ARTIGOS	ANO
Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas	2020
Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03	2017
Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social	2017
As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o trato com a diferença?	2018
Saberes encruzilhados: (de)colonialidade racismo epistêmico e ensino de filosofia	2020
Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08	2021

Fonte: Nunes 2022

A marca da diferença começava em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: “o negro é diferente”. Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui, a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá. Assim é que para afirmar-se ou negar-se, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade é um direito negado, não lhe cabe simplesmente ser - há que estar alerta não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente. (SOUSA, 1983. p. 26 - 27)

É necessário compreender a ressignificação dos processos históricos que estão sendo transmitidos, contados e recontados dentro dos espaços escolares. É preciso de fato ver a história como ela foi vivida e agora como ela está sendo recontada. Os negros em diáspora não atentam aos processos indenitários, pelo primórdio de que tudo que foi ou é associado às questões raciais é ruim, sujo, feio de da maioria das vezes é subalterno com os comparativos da supremacia branca. “...o negro é símbolo de miséria, de fome... a cor (preta) lembra miséria.... Acho que o que me faz sempre fugir do lance negro é o lance da pobreza: pobreza em os sentidos - financeira e intelectual (Carmem) ” (SOUSA, 1983, p 62).

Então compreendendo as formas como o ensino educacional é um processo indispensável na constituição negra, em 2003 é sancionada a Lei nº 10.639 que altera a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no

currículo de base oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Sendo um marco na história devido há anos de lutas dos movimentos sociais antirracistas/negro. No primeiro parágrafo a Lei relata a programação de conteúdos que inclua luta dos negros no Brasil, a sua cultura e formação da sociedade brasileira, trazendo um resgate das contribuições dos povos negros nas áreas econômicas, sociais e políticas que é de extrema importância à história do Brasil.

Estabelecido por meio do diálogo com a sociedade civil através das reivindicações dos movimentos sociais negro, o conteúdo traz uma revisão histórica da situação educacional das crianças negras ao longo da história. O texto é construído a partir de questões valorizadas pelo movimento negro, como a necessidade de políticas de reparação, a desconstrução urgente do mito da democracia racial, levantamento das problemáticas comuns dos educadores em relação a designação de alunos negros em sala de aula.

O conteúdo da lei destaca que não se trata de mudar as preocupações da população negra afro-brasileira, aparentemente centradas na etnia, mas sim de expandir os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica que existe na sociedade brasileira. Desta forma, a lei propõe e aponta todos os fundamentos teóricos e práticos que ajudarão os educadores a conceber e implementar uma educação mais igualitária e diversificada.

A Lei nº 10.639 / 03 propõe um novo guia curricular para o estudo da história e cultura da África e do Brasil. Por exemplo, os professores devem enfatizar que a cultura afro-brasileira é a composição e formadora da sociedade brasileira em sala de aula, e os negros são considerados sujeitos históricos, e pensamentos e conceitos de importantes intelectuais negros brasileiros precisam ser discutidos como também sua cultura, música, comida, dança e religião africana.

Com a existência da Lei 10.639/03 e modificada através do Artigo 26A da LDB pela a Lei nº 11.645/2008 colocando em marca os conteúdos afro-brasileiros e a história indígena que deverão ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar (BRASIL, 2008). É inegável que esse foi um dos marcos históricos na estrutura de uma educação que abarque toda a história de um povo que por séculos teve como

processo de constituição o silenciamento da sua própria história, mas cabe indagar de que forma está sendo manifesta e articulada na realidade educativa.

A escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial na sociedade; discutir os problemas sociais, em suas diferentes proporções, que atingem os grupos raciais. Para isto os educadores podem utilizar as notícias veiculadas pela mídia nacional, mostrando os prejuízos e as desvantagens acarretados por se pertencer a determinado grupo (CAVALLEIRO, 1999, p. 55).

Após a aprovação da Lei nº 10.639, que obriga o ensino afro-brasileiros e da história e cultura afro-brasileira e africana faz se necessário para garantir um novo significado e valor matriz africana da diversidade cultural no Brasil. Portanto, no processo de eliminação do preconceito e da discriminação racial no Brasil, as escolas desempenham um papel importante, esse espaço de saberes que os negros vão constituindo suas identidades.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005. p 41).

Desta forma cabe compreender que as identidades devem ser pensadas em seus níveis de relações sociais, políticas e principalmente históricas. Pois é no âmbito cultural e da história que produziremos e definiremos nossas identidades inclusive as raciais. Sabendo que estas múltiplas constitui o sujeito à medida que estes vão sendo introduzido nos grupos sociais, inclusive quando estes se encontram no meio educacional.

Stuart Hall (2006) traz a questão da identidade sendo discutida em detalhes na teoria social. Essencialmente, esse argumento é o seguinte: a velha identidade que estabilizou o mundo social por muito tempo está declinando, criando novas identidades e dividindo o indivíduo moderno que até agora era considerado um tema unificado. A chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está substituindo a estrutura e o processo centrais da sociedade moderna e abalando o quadro de referência que ancora os indivíduos no mundo social.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002. p 39)

Dessa forma, no contexto educativo as diferenças de identidade tornam-se centro, pois se percebe não só a existência de um o outro, mas também as semelhanças que este vão ser consideradas durante todo percurso escolar. Gomes (2002), compreende que não somente pela oposição do negro ao branco que se constituirá sua identidade, mas também diante das negociações, conflitos e diálogos com estes. A diferença pode afastar ou aproximar e desta forma nas complexidades destas constituições, notamos como a diferença implica de forma importante na identidade racial.

CONCLUSÃO

O que notamos diante das análises é uma concordância referente a Lei 10.639/03 ser o marco histórico no processo de reparação de uma sociedade que tem por objetivo justiça social. A revisão histórica mostra que embora em fase jurídica e no plano curricular a lei, aproxima as reivindicações das militâncias e movimentos sociais, contudo os percursos por estes movimentos revelam importantes especificidades. Como a escolarização, a socialização, a reivindicação e claro o processo de formação de identidades.

Apesar desta pesquisa ser em âmbito micro, nota-se em concordância dos artigos lidos pelo autor, a importância de se pensar estratégias emancipatórias para uma população se livrar dos estigmas impostos a ela. Ao admitirmos a existência de um legado colonial na educação brasileira, notamos a existências de práticas pedagógicas eurocêntricas que acompanham simbolicamente as relações de poder diante das lutas empreendidas pelos movimentos sociais.

Assim como afirma Reis (2020) “A presença dessas racionalidades contra hegemônicas, comprometidas com a reversão da racialização das estruturas de privilégio e seus efeitos materiais, simbólicos e epistêmicos, abre caminhos para a

expansão democrática.” Ou seja, é somente através da ocupação desses espaços de aprendizagem e poder que podemos então notar um fortalecimento de identidades de grupos que foram dominados e trazem consigo heranças coloniais brasileiras.

Não se pode negar a importância da Lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É através de práticas educativas interculturais que poderá promover nos sujeitos individualmente e coletivamente, perspectivas de justiça social, econômica, cognitiva e cultural. Construindo e possibilitando, assim, relações igualitárias entre os grupos socioculturais e fortalecendo os princípios básicos de uma sociedade democrática, através de políticas públicas educacionais que facilitem a implementação e a manutenção de direitos de igualdade e de diversidade indenícia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B, A, Marco; SANCHEZ, P, Livia. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*. V. 28, N. 1(82), jan/abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lex: Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em 24 de abril. 2022, às 13 h.

CAVALLEIRO, E. Dos S. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. IN: LIMA, I.C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S.M. (orgs). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis, *Série pensamento negro em educação*, 1999.

COELHO, C, Mauro; COELHO, B, N, Wilma. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03- Percursos de formação para o trato com a diferença? *EDUR Educação em Revista*. 2019; v 34. Belo Horizonte.

GOMES, Nilma Lino. “O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. “Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas”. *Revista ABPN*, v.10, .26, out. 2018.

GOMES, Nilma Lino. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATTOS, G, Ivanilde. MONTEIRO, T. Pamela. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2021.

OLIVEIRA, G Miria. SILVA, B, V, Paulo. Educação Étnico-racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan/mar. 2017.

REIS, S.Diego. Sabres encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. DOSSIÊ- Educação, democracia e diferença. *Educar em revista*, Curitiba, v. 36. 2020.

SANTOS DE SÁ, P. Ana. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/98. *EDUR Educação em revista*. 2021. v. 37.

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: *Edições Graal*, 1983. Coleção Tendências; v. 4).

INSTITUIÇÃO DO SNE EM DISCUSSÃO: O PLP 25/2019 E PLP235/2019

Lorrainy Ferrari
mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do
Espírito Santo e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (CAPES)
ferrarilorrainy@gmail.com

Thalia Campos de Oliveira
graduanda em História e bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Federal do
Espírito Santo
financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq),
tcamposvsky@gmail.com

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Federalismo Educacional. Direito à Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho contempla os resultados finais do subprojeto de Iniciação Científica “Regulamentação e implementação do Sistema Nacional de Educação no Brasil e as disputas pelo Regime de Colaboração”, financiado pela Universidade Federal do Espírito Santo, assim como os resultados parciais da pesquisa “Federalismo e Educação Básica no Brasil: atores e disputas na configuração do Sistema Nacional de Educação e do Regime de Colaboração (2009-2022)”, aprovada e financiada na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT 18/2021 na faixa de Grupos Consolidados - ambos advindos do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais. Objetiva analisar as disputas em torno das discussões sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) com ênfase nos Projetos de Lei Complementar (PLP) mais recentes, a saber, o PLP 25/2019 que tramita na Câmara dos Deputados e o PLP 235/2019 que tramita no Senado Federal. O arcabouço teórico é balizado pela sociologia compreensiva de Max Weber para a análise da ação social dos agentes, pelos pressupostos de Antônio Gramsci acerca da hegemonia e dos aparelhos privados, bem como de John Kingdon sobre os múltiplos fluxos de políticas.

A Educação, após seis Constituições, tornou-se um direito social somente na Constituição de 1988. Assim, o Artigo 205 estabelece que a educação é um dever do Estado para com os cidadãos. (BRASIL, 1988). Além disso, o inciso I do Parágrafo 206 da CF/88 estabelece igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Desta maneira, a partir da promulgação da CF/88, da realização da Conferência Nacional de Educação em 2008, a realização das Conferências Nacionais de Educação Básica em 2010 e 2014, a criação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) no Ministério da Educação em 2011 e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, os debates a respeito da forma constituinte do SNE e de sua necessidade de instituição com a finalidade de garantir o direito à educação de forma equânime entre os entes federados se intensificaram em meio a diversos atores, colocando em disputa suas concepções.

O objetivo da criação SNE é aprimorar a estrutura organizativa educacional pública no Brasil para que, com isso, as políticas públicas garantam a oferta educacional de forma equânime. Quanto ao aspecto jurídico, a CF/88 no Art. 214, que versa sobre o PNE, foi reformulado pela Emenda Constitucional (EC) 59/2009 e passou a determinar que

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (...) (BRASIL, 2009)

Desta maneira, o Artigo 13 e a estratégia 20.9 do PNE (2014-2024) prescrevem, respectivamente

Art. 13: o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. [...]

Estratégia 20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 232 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição

das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste. (BRASIL, 2014)

A EC 59/2009 também versa sobre o artigo 211 da CF/88, ao alterar o Parágrafo 4º, estabelecendo a seguinte redação: “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” (BRASIL, 2009). Assim, para se estruturar um SNE, é necessário regulamentar os Artigos 23 e 211 da CF/88, que versam, respectivamente, sobre a cooperação e o Regime de Colaboração entre os entes federados, a partir de Leis Complementares que seriam, posteriormente, elaboradas. (BRASIL, 1988). Logo, vê-se que do ponto de vista constitucional, o SNE só será implantado com a regulamentação do Regime de Colaboração. Quanto a isso, Araujo (2010) destaca que a ausência deste último desagrega o pacto federativo brasileiro, dando origem a competições e a desigualdades, visto que o Brasil se baseia num sistema federativo de caráter cooperativo. Além disso, o Regime de Colaboração deveria ser caracterizado, sob a ótica de Araújo (2010), na partilha de responsabilidades no que tange a oferta da educação básica entre os entes federados, visto o viés cooperativo.

É importante ressaltar que o Art. 23 da CF/88, que trata das competências dos entes federados, tem certas funções e dentre elas, a de proporcionar os meios de acesso à educação. Todavia, a não regulamentação desse dispositivo tem se revelado potente fragmentador do federalismo brasileiro, bem como um atalho para atuação de grupos empresariais associados ao Todos pela Educação (TPE), via Arranjos de Desenvolvimento da Educação, que se insere diretamente no debate em torno SNE, inclusive, sendo validado pelo PNE como instrumento de Regime de Colaboração (ARAÚJO, 2012; CASSINI, 2016).

Nesse ínterim, tramitaram, no Congresso Nacional e no Senado, alguns PLP que se propunham a implementar um SNE: PLP 15/2011 de autoria do Felipe Bornier - PHS/RJ, hoje arquivado; PLP 413/2014, proposto pelo Ságuas Moraes - PT/MT e hoje arquivado; PLP 448/2017 de Giuseppe Vecci - PSDB/GO, apensado ao 413/2014; e, atualmente, tramitam o PLP 25/2019 e 235/2019, objeto de análise.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho consistiu na análise dos dois PLP que estão tramitando na Câmara dos Deputados: o PLP 25/2019 cuja autora foi Dorinha Rezende (DEM/TO) e está apensado ao PLP 235/2019, proposto por Flávio Arns (REDE/PR). Para isso, foi realizada uma leitura dos dois textos, com vistas a identificar elementos convergentes e divergentes.

O processo de análise dos resultados teve como base os postulados de Weber (2004, 2014 e 2016) acerca da concepção de Estado e as ações dos grupos. Weber (2014) entende o aparelho estatal como a única instituição, a partir da modernidade, capaz de exercer, de forma legítima, o uso da força. Na esfera política, o autor infere que a legitimidade do uso da força acarreta num “[...] conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado.” (WEBER, 2014, p. 56). Além disso, compreendemos que as ações e proposições que se dão em torno dos PLP constituem-se, pela ótica weberiana, como ação social pautada em uma finalidade racional orientada por expectativas que podem ser utilizadas para alcançar seus objetivos, visto que essas ações e proposições se orientam via “[...] comportamento de outros [...] e pelos sentidos inerentes às mesmas.” (WEBER, 2004, p. 13-14).

Assim, entende-se que as proposições dos atores em torno dos PLP 25/2019 e 235/2019 se pautam num agir racional pautado por Weber: “Age de maneira racional referente a fins quem orienta sua ação pelos fins, meios e consequências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às consequências secundárias, assim como os diferentes fins possíveis entre si [...]” (WEBER, 2004, p. 16). Para mais, é viável enxergar a atuação dos atores em torno dos PLP a partir do ponto de vista do consenso proposto por Weber, visto que

Por consenso entendermos o fato de que um agir orientado em expectativas de comportamento de outras pessoas tenham, exatamente por causa disso, uma possibilidade empiricamente válida; de ver cumpridas essas expectativas, exatamente porque existe objetivamente a possibilidade de que estas outras pessoas entendam essas expectativas, apesar da inexistência de um contrato. E como sendo, para o seu comportamento "válidas" e providas de sentido. O conjunto das ações em comunidade que acontecem para serem determinadas pela orientação em tais possibilidades de consenso denominaremos de agir por consenso. (WEBER, p. 335, 2016)

Quanto às contribuições de Kingdon (1995, p. 221) acerca dos múltiplos fluxos, cabe ressaltar que a “[...] formulação de políticas públicas é um conjunto de processos”, que conta com a participação de diferentes atores sociais que podem tanto ser governamentais, ou não, para pautar determinadas agendas com base em problemas em destaque.

Como analisamos a atuação de agentes privados, também nos embasamos nos postulados teóricos de Gramsci que nos aludem sobre o conceito de hegemonia e de aparelhos privados. As contribuições gramscianas são relevantes, pois a esfera política, que no caso deste trabalho abarca a política educacional, pode reunir relações de força entre as esferas públicas e privadas em busca de um caráter hegemônico, neste recorte, na concepção e instituição do SNE. O Estado, na perspectiva gramsciana, pode ser concebido como aliciador da hegemonia, já que representa a vontade suprema da classe dominante, que, por sua vez, se manifesta de duas maneiras: como domínio e como direção intelectual e moral. A garantia do processo hegemônico se dá pelo controle dos órgãos produtores de consensos, como é o caso dos partidos políticos, dos sindicatos e, sobretudo da imprensa, “[...] de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2000, p. 265). É a partir desses conceitos que as análises deste trabalho são formuladas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os PLP que versam sobre o SNE analisados neste trabalho, ambos datados de 2019, foram antecidos por alguns PLP que tentaram trazer à baila a discussão sobre o tema. Em 2014, no ano em que foi aprovado o PNE, foi apresentada na Câmara dos Deputados a primeira proposta considerada robusta, desde a promulgação da LDB, em relação ao SNE: o PLP 413/2014, elaborada pelo então Deputado Ságuas Moraes (PT/MT) (PONTES, LÍCIO, 2020). A partir daí, outros Projetos de Lei foram apresentados, como o 3758/2015, 216/2019, 5519/2013, e o 448/2017.

No ano de 2016, com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que afastou da presidência Dilma Rousseff, o supracitado PLP 413/2014 foi arquivado (SILVA et al,

2021), além disso, no ano seguinte, houve uma série de rupturas no campo educacional em razão da conjuntura político-institucional: a dissolução das entidades que compunham o Fórum Nacional de Educação via Portaria Nº 577, de 27 de abril de 2017 e a revogação via Decreto em 26 de abril de 2017 das deliberações da Conae.

No ano de 2019, já sob o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, cuja gestão foi permeada por discussões de intelectuais em torno das propostas neoliberais que acarretaria na possibilidade de retrocessos em relação à educação (DOURADO, 2019), foram apresentados dois PLP que versam sobre o SNE: o PL 25/2019, elaborado pela Deputada Dorinha Rezende (DEM/TO), cuja relatoria foi do Deputado Idilvan Alencar (PDT/CE) e o 216/2019, proposto pela Deputada Rosa Neide (PT/MT), apensado ao 25/2019. Já no âmbito do Senado Federal, foi apresentado o PLP 235/2019 pelo Senador Flávio Arns (REDE/PR), pelo qual ficou responsável pela relatoria o Senador Dário Berger (MDB/SC).

Com célere tramitação, ambos PLP propõem que o SNE seja implementado sob o Regime de Colaboração, considerando o Artigo 211 e a proposição do PNE, além de fixar as Leis Complementares de que versam sobre o Artigo 23 da CF/88. Além disso, os projetos possuem outras semelhanças em suas propostas, como a existência das comissões gestoras (Comissões Intergestoras Tripartites e Comissão Intergestora Bipartite). Apesar das propostas conservarem semelhanças, também possuem importantes divergências que serão tratadas abaixo.

No que tange ao aspecto do financiamento, o PLP 25/2019 prescreve que a Comissão Tripartite de Pactuação Federativa estabeleça cálculos a fim de determinar aplicações financeiras mínimas por aluno da educação básica, além de definir o Valor por Aluno-Ano (VAA) e firmar critérios de distribuição de recursos de acordo com as condições de despesas dos estados e dos municípios, tendo em vistas seus deveres no atendimento às etapas da educação. Neste sentido, apesar do texto original proposto por Dorinha Rezende apresentar proposições sobre padrões de qualidade, assim como o PLP 235/2019, o PLP 25/2019 não aborda, ao contrário do texto final aprovado pelo Senado e que consta na Câmara dos Deputados, aspectos sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ). Segundo Cara (2014) estes mecanismos seguem uma lógica distinta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), mas são elementos fundamentais no

que concerne a garantia do direito à educação com equidade entre os entes federados, visto a desigualdade existente.

Outro aspecto divergente no que tange ao financiamento da educação é em relação aos repasses feitos pela União. Aos estados e municípios que por questões orçamentárias não conseguissem instituir o padrão mínimo de qualidade, o PLP 25/2019 torna o reforço orçamentário como competência inexorável do Governo Federal, ao contrário do 235/2019, que torna essa atribuição optativa. É importante frisar que, primordialmente, os ideais federativos do Brasil são pautados no provimento de equidade educacional, vistas as premissas de cooperação do federalismo brasileiro e dadas as históricas desigualdades do extenso território nacional. É com base nesse princípio norteador que as discussões, os avanços e os consensos conceituais sobre a forma do SNE foram realizadas na Coneb e nas Conaes de 2010 e 2014. Nesse sentido, a elaboração do CAQ e CAQi pela Campanha Nacional do Direito à Educação, posteriormente integrados ao PNE 2014-2024, representam um avanço para a educação pública de qualidade, além de ser um mecanismo de financiamento que converge com as demandas da Conae. Todavia, esse progresso do ponto de vista do financiamento da educação só pode ser validado como tal se instituído, o que, assim como muitas metas do PNE, não tem acontecido.

O *modus operandi* de atuação das comissões gestoras em relação a consequências financeiras aos orçamentos propostos pelos dois PLP também são aspectos divergentes. Enquanto nessas situações o PLP 235/2019 dá poder de voto a todas as instâncias, o PL 25/2019 dá poder de voto somente aos estados e municípios que forem impactados financeiramente.

Outro ponto de divergência entre os dois documentos é a questão do analfabetismo. Enquanto o PLP 25/2019 não aborda este aspecto, o PLP 235/2019 o abarca nos objetivos do SNE, em seu artigo 3º. Apesar dos avanços nessa problemática, o analfabetismo ainda encontra-se presente nos estados e municípios brasileiros, e concentra-se de forma desigual entre as macrorregiões. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), demonstrou a desigualdade no índice de analfabetismo entre as regiões do Brasil, sendo que o Nordeste possui o pior índice

(IBGE, 2019). Este aspecto demonstra a falta de equidade entre os entes federados no que diz respeito à garantia do direito à educação.

Foi possível perceber que no período da Pandemia causada pelo Coronavírus, sobretudo em 2020, as proposições em torno dos PLP foram colocadas num segundo plano pelo Congresso Nacional, devido a situação de calamidade pública. Ainda assim, o tema tornou-se uma das principais pautas do setor privado, sobretudo do TPE, levando em consideração as produções realizadas em torno do tema no período mencionado, que se encontram no site da organização. No início de 2021, verificou-se que houve maior movimento no Congresso em relação aos PLP, com a presença de atores do setor privado, que podem ser considerados *think tanks*, pois tentam influenciar as políticas públicas (MENDES, PERONI, 2020) que neste caso, são da educação (em torno da implementação do SNE). Nas cinco audiências públicas ocorridas nas seguintes datas (21/05/2021, 28/05/2021, 31/05/2021, 21/06/2021 e 09/07/2021), estiveram presentes atores representando diversas entidades, como por exemplo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Federação Nacional das Escolas Particulares, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais, Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Infantaria da Reserva do Exército Brasileiro, um padre e membros da extinta Sase.

Além desses, também participaram integrantes do TPE, com a presença de Priscila Cruz e Lucas Fernandes Hoogerbrugge, reivindicando flexibilidade em sua estruturação, aspecto que não coaduna com as demandas estabelecidas pelos profissionais da educação, nem no que diz respeito à produção feita nas Conaes. Desta forma, esses grupos têm atuado para que suas proposições sejam consideradas mais pertinentes (KINGDON, 1995). Atores como o TPE levaram suas proposições para as audiências públicas configurando o que Kingdon (1995) classifica como formação de agenda política. Para o autor, a agenda política se dá num contexto em que um tema passa a se tornar preocupação de políticos e atores de outros setores (KINGDON, 1995). Assim, é possível considerar que o setor privado tem atuado em torno dos PLP em aliança com os atores políticos do Congresso Nacional, colocando-se como incentivador da agenda em questão. É concebível, então, que os agentes privados

atuam na perspectiva weberiana em torno do Estado, pois aparentam querer participar do poder por meio das proposições em torno do SNE.

CONCLUSÃO

A forma com que o SNE deveria ser instituído, ao longo da história da educação brasileira, foi concebida de diferentes formas e por diferentes atores: por alguns, como o TPE, de forma mais flexível, ao permitir a participação de atores privados; por outros, como a academia e as Conaes, de forma mais comprometida com a educação pública e sua relação com o Estado.

Desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar ocorrido em 2016, as perdas de espaços de construção de políticas educacionais em razão da luta pela hegemonia tem se acentuado. Com o advento da pandemia em concomitância com a gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro, onde ocorreram perdas democráticas e sociais anunciadas antes mesmo do ser eleito, é necessário questionar: em que moldes e qual é a contribuição de tentar institucionalizar um SNE em uma conjuntura de crise institucional e democrática?

A tentativa de institucionalização do SNE pelo Poder Público em aliança com o setor privado no atual contexto é um tanto controversa também no que tange às representações do SNE veiculada pelos atores privados para a população em geral, pois o mesmo, por vezes, é comparado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Em meio às tentativas de implementação da política em questão, é pertinente passar para o público a ideia de que o SNE seria como um SUS da educação, sendo que se pautam por lógicas diferentes?

Além disso, os PLP 25/2019 e 235/2019 não contemplam as discussões da Coneb e das Conaes, inclusive na dimensão do financiamento como elemento chave para a garantia do direito à educação. Outro ponto importante é o reflexo do atual cenário político-institucional, que os projetos não abrem brecha para a participação popular em suas instâncias de pactuação, todavia, reforçam instrumentos como os ADE que propiciam a inserção de atores privados nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 515-531, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37419/24160>>. Acesso em 5 de junho de 2022.

_____. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, Sept. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/WzSGcyD3kzgvHsxX5LPrTCg/?lang=pt>>. Acesso em: 3 de junho de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 3 de junho de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2009**. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 3 de junho de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar 25/2019**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2191844>> Acesso em 03 de junho de 2022

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar 235/2019**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2318217>> Acesso em 03 de junho de 2022

CARA, Daniel Tojara. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: Um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais** n° 16. Julho-Dezembro de 2014. pp. 75-91. Disponível em <http://www.jpe.ufpr.br/n16_8.pdf>. Acesso em 2 de junho de 2022

DOURADO, Fernandes Luiz. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019 1. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt&format=html>> Acesso em 05 de junho de 2022.

CASSINI, Simone Alves. **Associativismo territorial na educação: novas configurações da colaboração e cooperação federativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 213 f.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002 . v. 5.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000b. v. 2.

IBGE. **IBGE EDUCA**. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em 03 de junho de 2022

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 1995. 2nd Edition. Harper Collins College Publishers. In SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. 2007. Políticas Públicas – Coletânea Volume 1. Como chega a hora de uma ideia (p. 219-224); Juntando as coisas (p. 225-246).

MENDES, Valdeilaine da Rosa. PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional. **Espaço Pedagógico**. v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr. 2020 | Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em 05 de junho de 2022.

PONTES, Pedro Arthur de Miranda Marques. LÍCIO, Elaine Cristina. **Mapeando o debate sobre o Sistema Nacional de Educação: o que dizem as propostas sobre a criação de uma nova instância de pactuação**. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro: Ipea , 1990- ISSN 1415-4765.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. Prefácio Manoel T. Berlinck; Tradução: Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 14ª. edição. São Paulo: Cultrix, 2013. .

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Editora UnB, 2004. (Textos selecionados volume 1).

WEBER, Max. Metodologia das Ciências Sociais. Tradução de Augustin Wernet. Introdução à edição brasileira de Mauricio Tragtenberg. 5ª edição. São Paulo: Cortez. Campinas, São Paulo. Editora Unicamp, 2016.

BEM-ESTAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Suziane Freitas de Sousa – UCDB
suziane.freitas@hotmail.com

Palavras-chave: Bem-estar docente. Professores de Educação Básica. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por transformações sociais que demandam novas exigências diárias dos professores, não só quanto ao desempenho do trabalho docente como também o pensar a formação acadêmica das novas gerações. Marchesi (2008, p. 7) descreve características da sociedade contemporânea que interferem na atividade docente, a saber:

O acesso à informação e ao conhecimento, as mudanças da família e dos próprios alunos, as modificações no mercado de trabalho, os valores sociais emergentes, a presença crescente de pessoas imigrantes e a rapidez das mudanças são algumas das características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, o exercício da atividade docente.

Nessa direção, o autor ainda afirma que “todas as mudanças sociais influenciam a atividade dos professores” (MARCHESI, 2008, p. 7), pois essas alterações geram pressões sobre o ensino e, sobretudo, sobre o professor que, por vezes, sente-se “sobrecarregado, desorientado e perplexo” (MARCHESI, 2008, p. 7).

A profissão docente tem sido estudada conforme as transformações sociais acontecem. Jesus (1998) aponta que o professor vem sendo desvalorizado desde o início das sociedades ditas industrializadas, ao mesmo tempo em que cresce a exigência social do seu papel no processo educativo.

Entre as transformações que recaíram sobre o processo de ensino destacam-se estas: mudanças na educação, que deixaram de se voltar ao ensino das elites e passaram ao ensino das massas; alteração nos valores sociais da profissão docente, com o predomínio dos valores economicistas que, por sua vez, implicaram na desvalorização salarial do professor; o desenvolvimento e dinamização dos meios de

acesso à informação, que a tornaram mais fácil e atrativa, o que contribuiu para a desvalorização do professor como detentor do conhecimento (JESUS, 1998).

Jesus (1998) afirma, portanto, que tais alterações na sociedade implicaram em mudanças no sistema de ensino, desde o início do seu processo de massificação. Por sua vez, Marchesi (2008) mostra características da sociedade mais recente que, em contrapartida, demanda que o professor faça adequações no seu método de ensinar.

O objetivo deste estudo é mostrar situações que, de alguma forma, afetam o bem-estar de professores da educação básica. Trata-se de uma revisão sistemática de trabalhos sobre o bem-estar desses profissionais, que visa atender ao objetivo específico da tese, em andamento, intitulada “*Qualidade de vida e bem-estar dos professores: um programa de atividade física regular e sistematizada*”, qual seja, o propósito identificar aspectos que interferem na consecução da qualidade de vida e do bem-estar docente.

Os dados foram coletados no período compreendido entre os anos de 2019 e 2021, na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Determinou-se o recorte temporal de 2001 a 2021; o descritor utilizado na busca foi “*bem-estar dos professores*” com aspas.

Nessa busca, selecionaram-se 6 (seis) teses e 15 (quinze) dissertações, excluindo-se produções de conteúdos repetidos e aquelas que não tivessem professores como sujeitos de pesquisa. Identificaram-se 15 (quinze) estudos que envolviam professores da Educação Básica e 6 (seis) com professores do Ensino Superior.

Com efeito, analisaram-se fatores positivos e negativos que podem interferir no bem-estar dos professores da Educação Básica, conforme serão descritos mais adiante, neste estudo. Dessa análise, concluiu-se que as questões referentes à satisfação dos professores ou à sua condição psicofísica ante situações de estresse trazem à tona fatores que demandam intervenções, quando o que se almeja é a promoção do bem-estar.

METODOLOGIA

Com o propósito de identificar as situações que afetam o bem-estar dos professores da Educação Básica, procedeu-se a uma revisão sistemática da literatura que, segundo Davoglio et al. (2015, p. 149), tem o objetivo de “disponibilizar uma

síntese das evidências relacionadas à temática, por meio da aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, análise crítica e integração da informação selecionada”. O protocolo de pesquisa utilizado para esse propósito constituiu-se da escolha da plataforma de busca de dados e da definição do descritor, entre aspas, que seria utilizado.

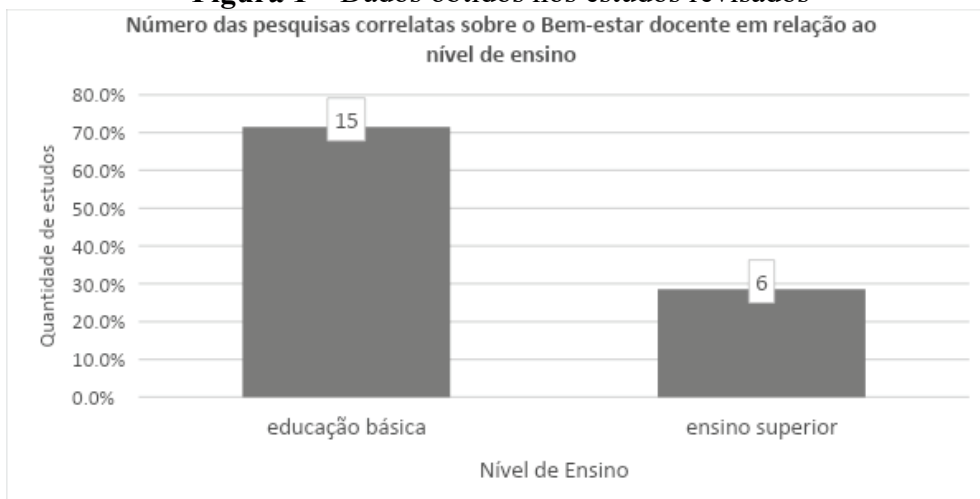
Seguindo esse protocolo, procedeu-se à coleta de dados nas plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sobre a temática “Bem-estar dos Professores”, para subsidiar a pesquisa referente à tese “*Qualidade de vida e bem-estar dos professores: um programa de atividade física regular e sistematizada*”.

Na busca inicial, sem filtros, foram encontrados 36 estudos - 20 deles na BDTD e 16 na CAPES. Foram realizados refinamentos entre as plataformas e excluídos os estudos repetidos. Desse modo, selecionaram-se 21 estudos – 6 (seis) teses e 15 (quinze) dissertações, constando do intervalo de tempo de 2001 a 2021. A análise foi feita a partir dos resumos e dos dados de identificação dos estudos (título, ano, objetivos etc.).

Essas 21 produções foram agrupadas de acordo com o nível de ensino dos sujeitos participantes das pesquisas, com a disciplina ministrada e assim classificados: professores da Educação Básica – que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96); por fim, professores que atuam no Ensino Superior.

Definida essa classificação para o agrupamento dos estudos, identificaram-se, por meio dos resumos, 15 (quinze) estudos cujos sujeitos de pesquisa seriam professores da Educação Básica, o correspondente a 71,4% desses estudos. Com professores do Ensino Superior, foram 6 (seis) os estudos selecionados, que correspondem, portanto, a 28,6%, conforme se pode conferir na Figura 1. Ressalte-se, porém, que estes últimos não foram incluídos nesta revisão pelo fato de não atenderem ao objetivo que se havia delineado para o estudo.

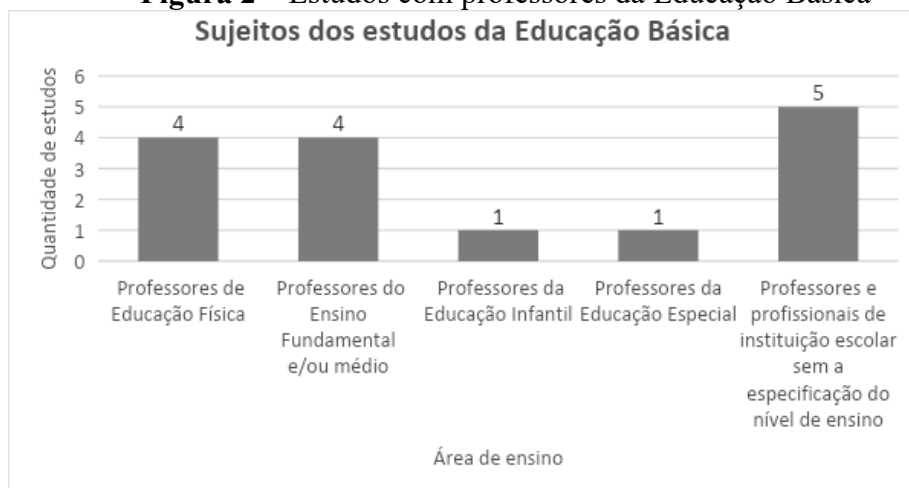
Figura 1 – Dados obtidos nos estudos revisados



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos 15 estudos referentes à Educação Básica, destaca-se que quatro deles foram realizados com professores de Educação Física, outros quatro com professores e profissionais do Ensino Fundamental e/ou Médio, um com professores da Educação Infantil, um com professores da Educação Especial e cinco com professores e profissionais de instituição escolar sem especificação do nível de ensino. Confirmam-se esses dados na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Estudos com professores da Educação Básica
Sujeitos dos estudos da Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora

A análise contemplou os resultados positivos e negativos referentes ao bem-estar docente, conforme descritos nos resumos dos estudos.

ASPECTOS QUE INTERFEREM NO BEM-ESTAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O trabalho docente tem sido alvo de investigações em diversas áreas de pesquisa relacionadas a aspectos particulares da profissão do professor. Os estudos que investigam sobre o bem-estar englobam professores de diversos níveis de ensino e de diversas disciplinas. Elencam-se, a seguir, os estudos e os dados referentes a aspectos positivos e negativos que interferem no bem-estar dos professores, conforme revisados.

Os estudos com os professores da Educação Básica correspondem ao maior número de produções, com 15 (quinze) estudos. Observou-se como aspectos positivos as propostas de intervenções para proporcionar o bem-estar apontadas nos estudos de Marques (2017), Wilson (2020) e Guterres (2021), como iniciativas que podem promover o autoconhecimento, a autoconfiança, além de concepções da profissão docente que, quando implementadas, têm potencial expressivo para o desenvolvimento de bem-estar dos profissionais, seja por meio de um jogo, seja pela aplicação de um programa. Jesus (1998, p. 30), ao abordar sobre medidas de intervenção para prevenir o mal-estar, afirma que

Uma das principais medidas para prevenir o mal-estar docente diz respeito à clarificação das crenças que os potenciais professores possuem relativamente à prática profissional e a si próprios, ajudando-os a desenvolver concepções mais realistas e adequadas da profissão docente e o seu próprio autoconhecimento e autoconfiança.

O estudo de Guterres (2011), Furtado (2014) e Rosa (2015) identificaram, como fator positivo, a satisfação no trabalho como produto componente das relações interpessoais e da atividade laboral, os quais se encaixam nos aspectos intrínsecos apontados por Seco (2002). A satisfação profissional, segundo esse autor, é dividida em quatro dimensões: natureza do próprio trabalho (aspectos referentes à atividade do professor, à autonomia, à interação com os alunos); recompensas pessoais (salário, progressão na carreira, reconhecimento); relações interpessoais (relações com colegas e com chefia) e, por fim, condições de trabalho (condições gerais e temporais).

Em relação ao tempo de atuação como professor, Seco (2002, p. 76) aponta que

à medida que o professor vai progredindo na idade e na carreira (em termos de anos de experiência e de efetivação), vai dispondo de uma maior margem de liberdade na organização diária e semanal de seu componente letivo (progressivamente reduzido), podendo condensar essa atividade, preferencialmente, de manhã, à tarde ou à noite ou, até ter um dia livre por semana.

Referente a essa questão, o estudo de Martins (2016) apontou que o tempo de carreira pode constituir um fator interferente para a satisfação dos professores. Esse pesquisador concluiu que os professores em final de carreira, são mais satisfeitos com as dimensões do trabalho. O estudo de Freund (2009) também apontou que os professores com mais de 30 anos de carreira são muito comprometidos com a função que desempenham na escola e se realizam na profissão.

Esses resultados corroboram o que Rebolo (2012) considera sobre o bem-estar docente:

[...] como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, que compõem a relação do professor com o trabalho e com a organização escolar (REBOLO, 2012, p. 24).

Na análise dos estudos já referidos, identificaram-se situações que podem representar essas duas dimensões do bem-estar docente - objetiva e subjetiva. A dimensão objetiva diz respeito aos componentes da atividade laboral, relacional, socioeconômica e infraestrutural; a dimensão subjetiva relaciona-se às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, aos seus desejos, aos seus valores, às suas crenças e a seu projeto de vida. Também diz respeito à formação e aos conhecimentos profissionais necessários à realização das tarefas (REBOLO, 2012).

Os estudos de Batista (2010), Both (2011), Pinheiro (2011), Santos (2012), Cintra (2016), Pereira (2017) e Santiago (2017) concluíram pela necessidade de o professor ter as seguintes condições, a fim de experimentar bem-estar na profissão:

- Identificar-se com a proposta pedagógica da escola;
- Ser considerado como uma pessoa, ou seja, não somente como um profissional;
- Promoverem-se ações de liderança que sejam percebidas positivamente pelos professores;
- Investir-se mais em ações que promovam bem-estar;

- Implantarem-se propostas específicas que proporcionem felicidade e significado aos professores;
- Propiciarem-se formas de relacionamentos profissionais em espaços informais de discussão, além de formas de desenvolver afeto e a aprendizagem dos alunos.

Quanto aos aspectos negativos, aqueles que impedem a condição de bem-estar, o estudo de Batista (2010) apontou diversos deles, mormente os que dificultam o envolvimento do professor em ações, no ambiente escolar, tais como: o sentimento de exclusão diante das atividades realizadas por estagiários na atividade proposta, a disputa de poder advinda desta relação, o sentimento de desvalorização social, de cobrança e o desgaste físico e emocional.

Wilson (2020) constatou a presença de estresse e afetos negativos; também observou angústia pessoal; falta de resiliência; ausência de perspectiva, de empatia; de bem-estar psicológico; dificuldade de autoaceitação; falta de propósito de vida e de autonomia. Tais aspectos foram avaliados com índices maiores, antes do programa de intervenção, e que se modificaram positivamente após ele.

Por sua vez, Santiago (2017) identificou que as principais vivências de sofrimento estão relacionadas à intensificação e à sobrecarga; à falta de cooperação, à falta de espaços de discussão; à desvalorização profissional bem como à cultura da excelência e à falta de perspectiva de crescimento profissional. No estudo de Marques (2017), por exemplo, foi apontada a média complementar de 4,42 para o grau de sofrimento dos professores, em uma escala de 0 a 10, fator que demonstra a necessidade de intervenções para a classe desses profissionais.

Nos estudos de Batista (2010), Wilson (2020), Santiago (2017) e Marques (2017) observaram-se várias situações do trabalho docente que comprometem o seu respectivo bem-estar como, por exemplo: desvalorização social, o desgaste físico e emocional, os estresses e sofrimentos.

Furtado (2014) verificou um índice de insatisfação dos professores em relação ao componente socioeconômico. No tocante às condições de trabalho, os docentes demonstraram insatisfação com a infraestrutura e com os materiais didáticos. Guterres (2011) identificou a questão salarial como fator de insatisfação e descontentamento, apontado pela maioria dos sujeitos da pesquisa a qual desenvolveu.

Cintra (2016) identificou a necessidade de investimento no bem-estar do professor; além disso, ressaltou que, conquanto a formação acadêmica seja

importante, o bem-estar docente não depende apenas dela, para que se tenham condições de propiciar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Martins (2016) considerou aspectos profissionais e pessoais de professores de Educação Física. Em seu estudo, não identificou percepção satisfatória de bem-estar, todavia, destacou os seguintes fatores interferentes: remuneração, condições de trabalho, progressão na carreira, leis, normas e o equilíbrio entre trabalho e lazer. A atividade física apresentou resultado negativo. Com relação ao fator saúde, a percepção foi negativa em todas as etapas da atividade docente, mostrando-se pior no início e no fim de carreira.

Guterres (2021) apontou que a desmotivação e a insatisfação estão ligadas à questão da remuneração. O pesquisador, também, verificou índices físicos bem preocupantes, em relação aos docentes pesquisados, por isso ressalta a necessidade de se atentar para os cuidados com a saúde dos professores. Com relação à saúde mental, o estudo revelou que a autoestima e os índices de ansiedade se mostraram moderados.

Rosa (2015) atribuiu relevância as formações/grupos de trabalhos para troca de ideias, de informações experiências e de discussões de casos. A autora apontou, em seu estudo, que o componente infraestrutural é o que apresenta maior índices de insatisfação, principalmente, quanto a instalações e condições gerais de infraestrutura.

Estes são, em síntese, os resultados observados na revisão da literatura referente ao tema deste estudo.

CONCLUSÃO

O objetivo do estudo foi de identificar as situações que afetam o bem-estar dos professores da Educação Básica – uma etapa formativa de grande importância. Para se alcançar esse objetivo, procedeu-se a uma revisão de produções científicas sobre o tema, no período correspondente aos anos de 2001 a 2021, nas plataformas da BDTD e da CAPES. Essa pesquisa resultou na seleção de 15 (quinze) estudos que tiveram como sujeitos professores da Educação Básica.

Foi possível identificar, por meio desses estudos, aspectos que, na atividade docente, interferem positiva e negativamente no bem-estar dos professores. Observou-se quanto é importante que se desenvolvam programas específicos voltados para o bem-estar, para o relacionamento positivo entre os pares, além de propostas que contemplem ações de intervenção, no ambiente escolar, e que visem ao bem-estar dos

profissionais envolvidos com a educação. Um aspecto identificado que chama a atenção é a tendência de os professores com mais tempo de atividade docente experimentarem maior bem-estar.

Ressalte-se, com base nos estudos analisados e, de modo especial, em Rebolo (2012), que tanto fatores positivos quanto negativos resultam da intersecção entre a dimensão objetiva e a subjetiva, presentes na relação do professor com a atividade que desenvolve, considerando-se que existe conexão entre características pessoais com as laborais.

Fatores ocupacionais como os transtornos físicos e emocionais do trabalho docente, bem como o estresse que esse trabalho pode gerar, por sua natureza, podem ser prevenidos, controlados e/ou combatidos por meio de intervenções em nível organizacional, social e político, conforme sugere Jesus et al. (2012).

Satisfação e bem-estar docente devem, portanto, ter atenção especial por parte das instituições de ensino, locus da atividade e atuação docente, por meio de ações que culminem em qualidade, no desempenho profissional, e enfrentamento dos professores, diante das diversas situações e desafios do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. H. **Afetividade e promoção da saúde na escola: a construção de significados pelo professor**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Saúde, Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza, 2010.

BOTH, J. **Bem-estar do trabalhador docente em educação física da Região Sul do Brasil**. 2011. 248 p. Dissertação (Mestrado), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação e Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CINTRA, C. L. **Educação Positiva: satisfação com o trabalho, forças de caráter e bem-estar psicológico de professores escolares**. 2016. s/n. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, 2016.

DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C. C.; BALDISSERA, C. G. Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Pro-Posições**, 2015, v. 26, n. 3, p. 145-166. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507807>. Acesso em: 21 Abr. 2022.

FREUND, C. S. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos**. 2009. 182p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

FURTADO, E. R. **O bem-estar do professor de educação física escolar da rede pública municipal de ensino de Campo Grande.** 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande, 2014.

GUTERRES, R. de A. **Educação física nas séries iniciais: uma proposta de bem-estar para unidocentes do município de Alegrete-RS.** 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUTERRES, R. de A. **Professor sem estresse: proposta de bem-estar na rede pública de ensino.** 2021. 151 f. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS, 2021.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1998.

JESUS, S. N. et al. Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e no Brasil. In: REBOLO, F. et al. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARTINS, R. G. de L. **Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física da Região de Jataí – Goiás.** 2016. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

MARQUES, A. C. S. **O ser docente e o tempo: relação entre o tempo de docência e os processos de prazer e sofrimento no trabalho do professor da Secretaria Municipal de Educação de Santos.** 2017. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Campus Baixada Santista, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2017.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Trad. FREITAS, N. T. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, D. S. **Felicidade e significado: um estudo sobre o bem-estar em profissionais da Educação do Estado de São Paulo.** 2017. 158 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, 2017.

PINHEIRO, L. B. **O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade.** 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (orgs.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROSA, A. P. T. M. **O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez.** 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande, 2015.

SANTIAGO, R. K. A. **As vivências de prazer e sofrimento das professoras de educação infantil de Porto Velho.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Rondônia-UFRO, Porto Velho, 2017.

SANTOS, G. B. **Bem-estar e condições de trabalho de professores do centro de ciências da saúde da universidade federal de Pernambuco.** 2013. 71 f. Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, 2013.

SECO, G. M. S. B. **A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências.** Porto Portugal: Asa, 2002.

WILSON, D. **Impacto de uma Intervenção Baseada em Mindfulness nos níveis de estresse e de bem-estar em professores da Rede Pública de Ensino: avaliação psicométrica e inflamatória.** 2020. 134f. Tese (Doutorado) - Escola Paulista de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de São Paulo-USP, 2020.

PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETORES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE- MS

Adão Luiz de Jesus Almiron
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande, MS
adaoalmiron@hotmail.com

Palavras-Chave: Política Educacional. Gestão democrática. Eleição de diretores escolares.

INTRODUÇÃO

O artigo é um recorte de pesquisa de tese de doutorado, em andamento, que tem como objetivo analisar a percepção dos diretores escolares sobre a autonomia da gestão das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, no período de 2018 a 2022, desenvolvida na Linha 1 Políticas, Gestão e História da Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE/UCDB).

Este texto visa discutir o processo de elaboração da Lei nº 6.023, de 15 de junho de 2018, que institui a gestão democrática e dispõe sobre a eleição direta de diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS (CAMPO GRANDE, 2018), sancionada no primeiro mandato do Prefeito Municipal Marcos Marcello Trad (2017-2020), do Partido Social Democrático (PSD).

A metodologia fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental, por meio de consulta a fontes oficiais, principalmente a legislação e as normativas educacionais para o provimento do cargo de diretor das unidades escolares da REME.

Cumprir referir que a Constituição Federal (CF) de 1988 definiu no Art. 205 que o ensino deverá ser ministrado com base em princípios, entre eles, conforme o Inciso VI, “gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). Trata-se de “[...] um princípio do Estado nas políticas educacionais, que espelha o próprio Estado Democrático de Direito”, como acentua Cury (2002, p. 172), o que indica “[...] por injunção da nossa Constituição (Art. 37) (BRASIL, 1988):

transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2007, p. 494).

Para Cury (2002), como resultado do processo de luta que mobilizou o país no contexto de abertura democrática, na década de 1980, principalmente os educadores, em torno de uma pauta que continha a defesa do direito à escola pública obrigatória e gratuita e a qualidade da educação,

[...] nascem desafios, perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, ou como criação de espaço de oportunidade e igualdade de cidadãos entre si. (CURY, 2002, p. 173).

A pauta que reivindicava mecanismos de participação incluía, entre outros, o provimento do cargo de diretor escolar, com a defesa de que a escolha do diretor ocorresse por meio de eleição direta pela comunidade em que a escola estivesse inserida (ADRIÃO, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996, reafirma o princípio de gestão democrática e define em seu Art. 3º, inciso VIII, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Apesar de como princípio da educação nacional ser “[...] presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade” (CURY, 2007, p. 485), a Gestão Democrática nas escolas públicas do Brasil ainda pode ser considerada complexa quanto ao entendimento e a prática.

É o que se evidencia, por exemplo, nas formas diversas de provimento do cargo de diretor das escolas das redes públicas brasileiras pois “[...] o fato de o princípio da gestão democrática do ensino ser um dispositivo constitucional, não se traduziu em garantia plena das unidades federadas acatarem de imediato sua implantação”, como assinalam Fernandes e Souza (2018, p. 2).

A Gestão Democrática da educação é compreendida, aqui, como acentua Souza (2009),

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades

técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia do amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125).

Assim, a materialização da gestão democrática tem na participação coletiva dos indivíduos um caminho a percorrer e com a comunidade escolar “[...] pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização” (SOUZA, 2009, p. 128). As dimensões de eleição, colegialidade e tomada de decisão possibilitam “[...] conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno”. (LIMA, 2014, p. 1072).

Considerando-se a eleição de diretores escolares, uma das dimensões da Gestão Democrática, apresenta-se, na próxima seção, os resultados, até o momento, da pesquisa bibliográfica e documental.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É importante mencionar que no ano de 2015 foi elaborado e aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande, pela Lei nº 5.565 de 23 de junho de 2015, no governo de Gilmar Antunes Olarte (2014-2015), do Partido Progressista (PP) (CAMPO GRANDE, 2015).

O PME de Campo Grande em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu em seu Art. 2º, inciso VI a “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (CAMPO GRANDE, 2015), como uma das diretrizes do PME. Tal diretriz é reafirmada no Art. 9º com a seguinte redação: “O município, sobre forma da Lei Nacional, deverá aprovar leis específicas para seu sistema de ensino, disciplinando a Gestão Democrática da Educação Pública nos respectivos âmbitos de atuação, até junho de 2016” (CAMPO GRANDE, 2015).

O PME 2015-2025 de Campo Grande, na meta 19, que trata da Gestão Democrática, indica como estratégias,

[...] aprovar lei específica para o sistema de ensino e disciplinar a gestão democrática da educação pública, no prazo de dois anos contados da data da publicação do PME, adequando à legislação local já adotada com essa finalidade;

[...] elaborar normas que orientem o processo de implantação e implementação da gestão democrática, com a participação da comunidade escolar, a partir de dois anos da vigência deste PME. (CAMPO GRANDE, 2015).

O documento reforça a necessidade de cumprimento da Lei nacional, alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu como diretriz a elaboração da lei no prazo de dois anos. Assim, pode-se inferir que o PME do município induziu o poder público à proposição da Lei específica.

No ano de 2016, candidatou-se a prefeito do município de Campo Grande o político Marcos Marcelo Trad, do Partido Social Democrático (PSD) e “[...] em sua campanha eleitoral anunciou que caso fosse eleito implantaria a gestão democrática da educação e os diretores escolares seriam eleitos pela comunidade”. (FERNANDES; SOUZA, 2018). Ao assumir o cargo desencadeou o processo de elaboração do projeto de lei, cuja construção do consenso social para a implantação da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande envolveu atores políticos do Poder Executivo e Legislativo e atores coletivos que representam organicamente os professores, como é o caso da Associação Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP). (FERNANDES; SOUZA, 2018).

A Comissão formada por quatro membros representantes da SEMED, três do Conselho de Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas Municipais (CONDAEM), três da ACP e três vereadores da Câmara Municipal de Campo Grande para “implantação do sistema de eleição de diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino” ((FERNANDES; SOUZA, 2018) foi instituída pela Secretaria Municipal de Educação, em 15 de dezembro de 2017, por meio da Resolução “PE” SEMED nº 1.208, considerando, o princípio da gestão democrática no ensino público, conforme “disposto no art. 206, inciso VI da CF de 1988; os termos do art. 167, *caput*, da Lei Orgânica do Município de Campo Grande de que a educação municipal será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (CAMPO GRANDE, 1990), e com o argumento de que “[...] o PNE 2014-2024, na meta 19, dispõe que estados e municípios deverão assegurar condições para a efetivação da gestão democrática” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 23), como descrevem Oliveira e Conde (2020, p. 7).

Após reuniões e discussões pela Comissão, o envio do PL nº 8.877, de 26 de março de 2018, à Câmara dos Vereadores, a tramitação pelas Comissões necessárias, a Lei nº 6.023, de 15 de junho de 2018, foi aprovada em uma única sessão e votação e homologada pelo chefe do Poder Executivo municipal (OLIVEIRA: CONDE, 20220).

A Lei nº 6.023/2018 estabeleceu em seu Art. 1º que a gestão democrática deve ser exercida, tendo em vista sete preceitos, a saber,

- I - Autonomia das unidades escolares na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - Livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - Participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV - Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - Garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - Valorização dos profissionais da educação;
- VII - Eficiência no uso dos recursos. (CAMPO GRANDE, 2018).

O referido artigo também estabeleceu a gestão colegiada com a presença do Conselho Escolar, conforme parágrafo único do mencionado artigo. Observa-se, nos preceitos acima, elementos importantes para a construção da gestão democrática da educação, entre eles a autonomia e a participação.

No entanto, há que se observar que o Art. 3º institui: “As unidades de ensino serão instituídas como órgãos relativamente autônomos dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica da entidade mantenedora” (CAMPO GRANDE, 2018). No Art. 5º, dispõe que a Gestão das unidades de ensino serão exercidas pelas seguintes instâncias: Diretor Escolar, Diretor Adjunto, quando for o caso de acordo com o número de alunos e Conselho Escolar (CAMPO GRANDE, 2018).

Conforme o Art. 8º, os diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino serão escolhidos por meio de eleição direta, pelo voto direto e paritário, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: profissionais da escola, pais e alunos, sendo que os integrantes da comunidade com direito a voto (Art. 22) são “[...] Alunos a partir de dez anos, os pais, professores, coordenadores e funcionários administrativos” (CAMPO GRANDE, 2018).

De acordo com o capítulo III, artigo 11, “[...] Compete à Secretaria Municipal de Educação a designação dos membros da comissão especial do processo eleitoral das unidades de ensino da Reme” para “[...] organização, coordenação, identificação dos votantes, cumprimento do cronograma estabelecido e resultado da eleição” (Art. 14, incisos III, IV e V). (CAMPO GRANDE, 2018).

Após a aprovação da Lei nº 6.203/2018, a Secretaria Municipal de Campo Grande - MS, iniciou o processo de organização para eleição de diretores escolares

sendo instituída uma comissão para coordenar o processo de eleição de diretores e diretores adjuntos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

No dia 29 de novembro de 2018 foram realizadas as eleições nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. No entanto, as eleições não foram realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), em 2018, com o argumento de que a mencionada Lei prevê que as unidades de ensino participantes do pleito eleitoral devem ter Conselhos Escolares em sua gestão, e candidatos que sejam servidores efetivos da REME há, pelo menos, cinco anos, conforme artigos definidos em Lei (OLIVEIRA; CONDE, 2020).

A primeira experiência de eleição direta, dimensão da gestão democrática, em curso na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, é resultado de muitas lutas e reivindicações dos educadores por esse direito, agora normatizada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, mesmo que “tardia”, como mencionam Fernandes e Souza (2018).

Com a efetivação das eleições, a Lei de 2018 que institui a Gestão Democrática, interrompeu o ciclo de indicações de diretores e diretores adjuntos pelo Poder Executivo na REME de Campo Grande - MS (OLIVEIRA; CONDE, 2020).

Em 08 de janeiro de 2019, os diretores e diretores adjuntos eleitos assumiram a direção das escolas para um período de quatro anos, conforme a Lei. A forma de provimento do cargo de diretor escolar, por meio de eleição direta, abre espaço para construção da gestão democrática e da autonomia na escola, dimensão que exige aprofundamento teórico e continuidade da pesquisa.

CONCLUSÃO

O artigo apresentou o processo de elaboração da Lei nº 6023/2018 que institui a Gestão Democrática da Educação e dispõe sobre a eleição direta de diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Trata-se de reivindicação histórica dos educadores, assumida na gestão do Prefeito Marcos Marcelo Trad (2017-2020), em uma dinâmica que compreendeu a participação de integrantes da SEMED, dos educadores do Município, representados pela ACP, dos diretores escolares, representados pelo CONDAEM e de representantes da Câmara de Vereadores de Campo Grande, que integraram a Comissão instituída pela Secretaria Municipal de Educação para elaboração da proposta.

Uma Lei importante considerando que a eleição direta é uma dimensão da gestão democrática da educação, assim como a colegialidade, e principalmente, a participação coletiva na tomada de decisões nas escolas. “É mesmo essa dimensão político-participativa decisória que confere sentido e substância às anteriores dimensões de eleição e de colegialidade democráticas” (LIMA, 2014, p. 1072).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado.** São Paulo: Xamã, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União.** Brasília 5 out., 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 set. 2021

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20set. 2021.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande.** Campo Grande, 1990. Disponível em: <https://camara.ms.gov.br/public/leis/lei_organica_municipal_1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAMPO GRANDE. Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande.** Ano XVIII, n. 4.299, 24 jun. 2015.

_____. Lei n. 6.023, de 15 de junho de 2018. Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. **Diário Oficial de Campo Grande.** Ano XXI, n. 5.265, 18 jun. 2018a.

_____. Edital SEMED n. 19, de 30 de agosto de 2018. Torna pública a realização das eleições diretas para escola dos diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS/REME. **Diário Oficial de Campo Grande:** parte 1: Poder Executivo, Campo Grande, MS, ano XXI, n. 5.337, 31 de agosto de 2018. Campo Grande, 2018b.

_____. Resolução Semed n. 1.208, de 15 de dezembro de 2017. Instituiu a comissão na Secretaria de Educação para coordenar o processo de eleição de diretores e diretores adjuntos na Rede. **Diário oficial de Campo Grande.** Ano XX, n. 5091, 18 dez. 2017.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, jul./dez., p. 163-174, 2002.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FERNANDES, M. D. E.; SOUZA, V. A. A gestão Democrática da Educação no Município de Campo Grande: uma experiência tardia. In: **Anais Seminários Regionais da ANPAE: X Seminário ANPAE Centro-Oeste**. Campo Grande, MS, n. 3, 2018.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº. 129, p.1067-1083, out./dez., 2014.

OLIVEIRA, R. T C.; CONDE, E. I. L. M. Gestão democrática da educação: tensões no processo de elaboração da lei em um município de Mato Grosso do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 42, set. 2020.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

A EDUCAÇÃO SUFOCADA: PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSORADO NA PANDEMIA DA COVID-19

Danielle do Nascimento Rezera (UNIFESP)
daniellerezera@yahoo.com.br
Eliano Macedo Souza (UNIFESP-PMSP)
macedo200910@hotmail.com

Palavras-chave: valorização docente; desigualdade educacional; pandemia da Covid-19.

INTRODUÇÃO

Consideramos que os tensionamentos no campo educacional se asseveram no período pandêmico, pois durante este processo de confinamento vimos o adensamento da vulnerabilidade social, expressiva elevação do custo de vida e políticas antissociais que aumentam o fosso da desigualdade e solidificam a precarização das relações sociais, tanto no campo das sociabilidades, como nas condições de trabalho e emprego. Neste artigo discutimos as aceleradas reestruturações e flexibilização na carreira docente e suas implicações na educação, tais como desvalorização do professorado, precarização do trabalho e do ensino que se ampliaram no contexto da Pandemia da Covid-19.

Para Jacomini e Penna (2016) a escolarização e a função social da escola ainda carregam em si a perspectiva de constituição de cidadania dos sujeitos no âmbito da democratização da sociedade e do conhecimento. As autoras atentam que a figura do professor e sua função são impregnadas de tensões, visto que as expectativas sobre as atividades docentes são socialmente estabelecidas.

Diversos estudos nos revelam as múltiplas faces do problema e as consequências da precarização do trabalho docente na qualidade educacional. Tais como teses sobre a participação e centralidade da figura docente nas relações de decisão, desqualificação e desprofissionalização da carreira docente (MEJIAS, 2010; NOGUEIRA, 2011; ROLDÃO, 2001; PERONI, 2013).

Estes estudos indicam os percursos de aviltamento do diálogo entre os profissionais e as diversas instâncias governamentais. Demonstram um alto nível de hierarquização e debilidade das redes de sociabilidade organizacional dos trabalhadores da educação. Estes estão sujeitos às massivas reorganizações no campo do trabalho, da formação instrumentalizada para atender questões distantes da esfera de qualidade educacional e do trabalho, uma extenuante carga de formação para atendimento das constantes novas formas pedagógicas e administrativas, além da flexibilização de contratos e relações de atuação no espaço escolar, que recai sobre a categoria e que a atomiza. O professor passa a exercer atividades que estão distantes de sua formação e função. Conforme Noronha (2001) apud Oliveira (2004), a desprofissionalização parece ser o sentimento em comum na relação da perda de identidade profissional. Triches (2010) apud Evangelista e Shiroma (2011, p.149) entende que:

(...) o professor é objeto da política educacional – que tem em vista torná-lo multitarefa, polivalente, flexível – e seu instrumento – cujo sentido é dado por sua transformação em adepto dos desígnios da política articulada segundo interesses do Estado e de Organizações Multilaterais.

O trabalho docente tem sido alvo de inúmeras intervenções negativas à sua prática, desde a formação nas licenciaturas que precarizam os docentes do ensino superior, o currículo enxuto e práticas mercadológicas na formação de licenciados, às formas precarizadas nas relações de contratação, salários e carreira destes profissionais, que incidem diretamente nas relações de ensino-aprendizagem e qualidade das relações na esfera pública do espaço escolar, garantidos pela lógica da escola como espaço democrático.

Conforme Marin e Sampaio (2004), a precarização do trabalho docente incide diretamente sobre as práticas curriculares, visto que ambos são estruturados por uma hegemonia política do neoliberalismo que define o compromisso político, cultural e organizacional da sociedade e também da escola. Assim temos na realidade docente a flexibilização; intensificação do trabalho; desprofissionalização; degradação; desvalorização; perda de autonomia; implicações na carreira e formas de contratação; incipiente qualificação, ação docente pouco sólida em termos de conhecimento e práticas pedagógicas; adoecimento, desorganização de luta, relacionamentos conflitantes no espaço escolar e na relação com a comunidade escolar.

O cenário que emergiu da pandemia da Covid-19, iniciada no ano de 2020, ainda se expressa como caos em diversas esferas da vida. No âmbito educacional presenciamos as sequelas deste período na reconfiguração do trabalho docente, no ensino aprendido e subjetividades dos docentes e estudantes. A escola pública torna-se cada vez mais campo de disputas e atuação das instituições privadas que organizam a agenda autoritária nas decisões das políticas públicas educacionais, que durante a crise sanitária tiveram aceleradas as reformas contra o professorado e estudantes em formação.

Conforme Rezera e Bevilacqua (2021, p.66), a pandemia de Covid-19 tornou ainda mais visível as disparidades e os múltiplos controles sobre a classe trabalhadora, optando-se por uma política da crise com vexatórias reformas e desregulamentações “que somados à crise pandêmica resulta em um Brasil sufocado”. Sob a justificativa da educação obrigatória, se assumiu um claro jogo de interesses no qual os estudantes e professores foram sujeitos passivos na reconfiguração tecnológica e de novas formas de atuação na educação.

Rezera e D’Alexandre (2020, p.06) entendem que a pandemia da Covid-19 explicitou as desigualdades no campo representativo e participativo, mostrando a fraca democracia a que estamos sujeitos, como baixo acesso à informação de qualidade, qualificação tecnológica e “deficiências consideráveis quanto à incorporação de ferramentas de tecnologias digitais de comunicação associadas às práticas políticas e sociais”. Percebemos que os problemas estruturais de nossa sociedade afetam diretamente o processo de ensino aprendizagem, problemas estes enormemente ampliados durante o período pandêmico.

Compreendem as autoras que houve pouca atenção aos problemas estruturais na implantação das novas formas educacionais e de trabalho docente, não foram considerados fatores essenciais das condições de aprendizado, “o que envolve cognição, afeto, nutrição, espaço para estudo, saúde emocional e física e recursos diversos”. (REZERA E D’ALEXANDRE, 2020, p.06).

O relatório *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* (Unicef, 2021) indica que o ensino remoto foi ineficaz para garantir a continuidade total da aprendizagem durante o fechamento das escolas, visto as desigualdades e condições de vulnerabilidades a que os estudantes estão sujeitos. Acrescenta que houve baixo investimento na educação, menos de 3% dos pacotes de

estímulo do governo foram no setor, indicando que será necessário maior financiamento para a recuperação imediata do ensino.

No campo do trabalho as consequências são também extremamente desastrosas e é imperioso ter atenção ao âmbito de possibilidades que a educação é capaz no processo de subalternização ou superação da classe trabalhadora. Por isso é esfera de contendas e arbitrariedades que visam anular a crítica da escola e a escola crítica.

A educação como tem sido estabelecida e organizada envolve currículo, recursos, carreira e materiais didáticos, entre diversos elementos administrados para a subordinação social através da precarização da escola e seus entes. Por essa vertente a escola mostra-se elemento de conflito latente na disputa pela manutenção ou superação do *status quo*. Vemos que a atenção dada a ela, no sentido de evitar essa perspectiva de atuação, tem levado a uma intervenção e brutalização das relações de trabalho e sociabilidades no ambiente escolar. A pandemia da Covid-19 abre espaço para o discurso da crise somada a uma sociedade autoritária e marginalizada pela perversidade das desigualdades econômica e política.

METODOLOGIA

A partir da pesquisa e análise qualitativa, de cunho materialista histórico, nos debruçamos sobre a bibliografia e levantamento documental dos seguintes elementos: carreira docente e sua valorização, desigualdade educacional e legislações sobre a reconfiguração do trabalho docente, no período pandêmico.

DESVALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES

Ressaltamos que nossa análise compreende o cenário neoliberal atual que, sob a égide de intensas transformações e reorganizações dos papéis e da atuação no campo político e econômico, toma formas cada vez mais assimétricas e evidencia uma lógica em que o “mercado” se supõe superior e impõe essa construção ideológica a qualquer outra forma de ordenação social, principalmente às classes subalternas em vários aspectos e lugares; no caso de nossa pesquisa, nas relações de trabalho e nas políticas educacionais. Nesse processo de cizânias consideramos a Educação como campo representativo na disputa por espaços de desenvolvimento social e ideológico. Compreendemos que nesta arena há intensificação de privatizações e terceirizações reiteradas pela lógica neoliberal de reconfiguração do Estado, com a premissa de

regulações, gerenciamento por performatividade e o estabelecimento do caráter privado a serviços públicos (BALL, 2006; SANTOS T., 2012; ADRIÃO, 2018; PRONI, 2013; PERONI, 2013 e 2018). Questão que podemos acompanhar pelas transições abruptas e sem diálogo com a classe professoral e comunidade escolar, através de reformas que implicam diretamente na desvalorização da carreira docente, no período pandêmico, tais como:

Âmbito Federal

A partir da Lei Complementar nº 191/2022 vemos o explícito confisco do tempo de serviço de professores e de ampla maioria dos servidores públicos de todo o país, exceto o pessoal da saúde e da segurança pública. A partir da referida lei, durante o período entre maio de 2020 a dezembro de 2021 (pleno ápice da pandemia), não cabe mais aos servidores os eventuais direitos dos planos de carreira (adicionais, licença-prêmio, anuênios, quinquênios). Com a medida presidencial, o salário só terá reajustes por meio das evoluções. A PL nº 1.388/2022, que autoriza a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*, foi aprovada na Câmara e já está na Comissão do Senado; caso aprovada se torna um retrocesso com consequências graves aos estudantes, como: carência de conhecimento coletivo; sociabilidades; limitação de aquisição de conhecimento e visão de mundo. Entendemos que tal medida implicará negativamente na contratação docente e pode acarretar extensa crise na carreira docente.

Âmbito da Rede Estadual de São Paulo

Com a aprovação da Lei Complementar nº 1.374 de 30 de março de 2022 – que trata do Plano de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio para os diretores escolares e para os supervisores educacionais –, o que se observa nesse contexto é um desmonte da carreira na maior rede de ensino da América Latina, uma vez que não haverá mais concurso público para gestores educacionais que agora serão designados como funções, ou seja, os professores da própria rede serão designados; na prática, não há mais ascensão na carreira. Além dos salários passarem para o formato de subsídios, ou seja, retira os direitos garantidos da categoria como, por exemplo, quinquênios, sexta parte e tantas outras vantagens. A Rede Municipal de São Paulo caminha nessa mesma direção.

Âmbito da Rede Municipal de São Paulo

O Estatuto do Magistério Público Municipal representa um marco na história dos profissionais da educação, foi fruto de uma gestão democrática e comprometida com a educação pública municipal, aprovado em 26 de junho de 1992. E em 2022 completa 30 anos de sua elaboração, construído na gestão Luíza Erundina – PT (1989-1992), em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação, cujo objetivo principal foi a valorização do magistério.

A Rede Municipal de São Paulo passou por duas reformas previdenciárias em um curto espaço de tempo. A Emenda à Lei Orgânica nº 41/2021 resultante da PLO nº 07/2021 (Sampaprev2), além da aplicação das regras para aposentadoria contida na EC nº 103/2019, em que a contribuição previdenciária de 14% é aplicada aos aposentados sobre valor que exceder a um salário mínimo (R\$ 1.100), aos profissionais da educação e demais servidores ativos.

A carreira do magistério tem sofrido diversos ataques, o mais atual é o projeto de Lei nº 573/2021 que tramita na Câmara Municipal de São Paulo, que visa privatizar o sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da Rede Pública Municipal de Ensino em parceria com as organizações sociais (OS). Inclusive no dia 2 de junho foi publicado no Diário Oficial Municipal parecer favorável da Comissão de Administração Pública. Caso esse projeto venha a ser aprovado, será o desmonte da carreira do Magistério Público Municipal de São Paulo, uma carreira construída por muitas lutas, porque impediria o acesso de concursos aos cargos de gestores educacionais. De acordo com a Lei nº 14.660/2007, os sindicatos negociarão os reajustes no mês de maio dos servidores municipais:

Art. 100 § 1º. O piso salarial profissional, a que se refere o inciso IV deste artigo, será fixado anualmente, no mês de maio, em negociação coletiva, que será submetida à aprovação da Câmara Municipal. (Lei 14.660, 2007).

Desde fevereiro de 2022 o Fórum das Entidades cobra da Secretaria Municipal de Educação uma proposta sem obter respostas. No entanto, em 02 de junho de 2022 o prefeito se reuniu a portas fechadas com os vereadores da base aliada, excluindo os vereadores de oposição e sem a participação dos sindicatos para tratar sobre o reajuste. Ao que tudo indica a proposta do prefeito é a mesma que foi aprovada na Rede Estadual, ou seja, querem instituir os salários em subsídios para o magistério. Embora ainda não seja um projeto de lei, as intenções do governo são evidentes. A

remuneração por subsídios põe fim às conquistas históricas dos trabalhadores como quinquênios, sexta parte e o próprio plano de carreira.

Nessa mesma esteira, na Câmara Municipal se encontra o Projeto de Lei nº 573/2021 que, pela nossa perspectiva, fere o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal (Lei nº 14.660/2007). No trecho abaixo vemos a intenção de privatização tanto das escolas de ensino fundamental quanto dos gestores:

Artigo 11 - As organizações sociais terão autonomia para montar e gerir o time de professores, diretores, vice-diretores e secretário escolar da instituição assistida conforme previsto na Lei Municipal nº 14.132, de 24 de janeiro de 2006 e respeitadas as limitações impostas pelo anexo I da Lei Municipal nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007.

Artigo 12 - Os funcionários efetivos das escolas que se tornarem assistidas pela Organização Social poderão pleitear ingresso no modelo de gestão e contratação da Organização Social parceira ou, para aqueles que não queiram se submeter ao novo regime de contratação proposto pela Organização Social, poderão solicitar remoção para outra instituição pública municipal. (PL nº 573/21).

Segundo o Projeto de Lei, os cargos de gestores não seriam mais por via de concurso público e como consequência vemos o desmonte total da carreira do magistério. Os cargos de gestores educacionais, de acordo com Lei nº 14.660/07, se dão via concurso público e é a maneira de ascender na carreira, de valorizar a carreira docente e incentivar cada vez melhores profissionais para compor a rede municipal de ensino.

O conceito de carreira “constitui-se como organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente”. (DUTRA, 2000, p. 36).

Os vereadores que propõem o Projeto de Lei nº 573/21 usam como argumento o Projeto Somar, que visa gestão compartilhada em escolas de ensino médio no Estado de Minas Gerais. É um projeto piloto que inclusive foi alvo de investigação do Ministério Público sobre possível inconstitucionalidade no edital do projeto Somar. Iniciado em agosto de 2021, passa a escolher organizações da sociedade civil para gerir as escolas Estaduais em Minas Gerais.

Partindo de Marin e Sampaio (2004), vemos que anos de luta e disputas na valorização da carreira docente sofrem enorme retrocesso. Quando as autoras elencam estudos sobre a carreira docente nos anos de 1990, vemos que profissionais da educação ainda enfrentam outros desafios, tais como: atuação em disciplinas fora de

sua área de formação, contratos irregulares, professores sem habilitação, salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções. A rotatividade também é explorada pelas autoras, indicando que há estreita relação daquela com a precarização a que este profissional está sujeito e pela rotatividade se evidencia o quadro da problemática da formação discente.

Levando-se em conta as condições mais amplas em que se realiza o atendimento escolar no país, sua inserção nas políticas decididas externamente, pelos organismos internacionais, e a relação entre os vários indicadores apresentados, compreende-se que a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos que se abatem sobre o trabalho docente e, sobretudo, sobre a formação dos alunos. (MARIN E SAMPAIO, 2004 p.1216).

Também são elencadas por Marin e Sampaio (2004) as condições de trabalho em que há um descompasso na mensuração das atividades desenvolvidas pelos professores, haja vista que, de acordo Evangelista e Shiroma (2011), há uma complexa responsabilização pela qualidade educacional. Os docentes vivem a dicotômica relação entre o fracasso e sucesso escolar dos estudantes, presos a indicadores e metas fetichizadas no *accountability*, sofrendo pressões que incidem sobre sua atuação, com acúmulo de tarefas e funções; adoecimento e uma gama de suscetibilidades políticas das relações desiguais de poder e organização do espaço e relações escolar.

Conforme Evangelista e Shiroma (2011), estas questões são resultado da prática de produtividade associada às novas formas de assalariamento e relações de trabalho que surgem pela implantação da gestão por resultados no sistema educacional calcada na ideologia gerencialista.

Consideramos que no período pandêmico as desigualdades se avolumaram e tomaram proporções ainda mais complexas, Rezera e D’Alexandre (2020), entendem a questão como um processo que representa a intensificação do compromisso da política brasileira com o mercado e o sistema financeiro, que agravam a crise pela pobreza.

Ronca e Gonçalves (2021, p.46) entendem que “o governo Federal desconstrói as políticas e as conquistas no campo educacional. E os problemas da Educação básica não têm sido objeto de políticas para enfrentá-los”. Isso vale tanto no âmbito federal, estadual e municipal. A problemática está evidente na formação dos estudantes e na carreira docente, conforme Jacomini e Penna (2016, p. 197), sobre a importância de políticas públicas que valorizem a carreira docente:

Se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino, para que esse profissional possa dar conta dos anseios e das expectativas sociais depositados na escolarização, se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente. Resta saber o quanto, de fato, existe de espaço, nas agendas neoliberais dos governos, para a valorização do magistério, para além de políticas que, em direção contrária, visem ao controle e à intensificação de seu trabalho.

Segundo Monlevade (2000) e Thomazini (2016), a valorização docente deve considerar três pilares: remuneração digna, formação inicial e continuada de qualidade, e um plano de carreira. Mas o que assistimos nos últimos tempos são os desmontes das carreiras e a retirada dos direitos da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas Leis aprovadas e Projetos de Leis em andamento, seja no âmbito Federal, Estadual ou Municipal, aprofundam as desigualdades sociais e econômicas, e ampliam a precarização e a retirada dos direitos dos trabalhadores. No caso em questão há um movimento orquestrado para o desmonte de carreiras docentes. Compreendemos que o Estado de São Paulo impõe um processo danoso, tanto em âmbito da carreira, como no aspecto democrático decisório, em que reinam arbitrariedades e autoritarismo. É fundamental fortalecer as redes de ensino e as carreiras por meio da valorização profissional e condições de trabalho, assim como a formação de qualidade para juntos superarmos as desigualdades educacionais. Diante desse cenário catastrófico que se formou sobre a escola pública – as políticas educacionais, as condições de trabalho e valorização profissional –, vemos que é cada vez mais importante continuar na luta por meio das organizações coletivas, críticas e atuantes no sentido de barrar os projetos nefastos que precarizam o trabalho docente, desmontam carreiras por meio de reformas, tais como a remuneração por subsídios e as privatizações de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, PL nº 1.388/2022. A proposta que regulamenta o *homeschooling* (educação domiciliar) no Brasil chegou ao Senado Federal.

BRASIL. **Lei Complementar nº 191/2022**. Lei Complementar 191/22 permite aos trabalhadores da saúde e da segurança pública contarem período de maio de 2020 a dezembro de 2021 para aquisição de direitos relacionados ao tempo de serviço.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar Ferreira et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: Fundescola/MEC, 2000.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, 2016.

MARIN. Alda J. SAMPAIO. Mercês F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Globalização e educação: precarização do trabalho docente**. Dez. 2004.

MONLEVAD, J. A. C. de. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. Tese de Doutorado. **Faculdade de Educação**, Unicamp, Campinas. 2000.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização In: **Globalização e educação: precarização do trabalho docente**. **Revista Educ. Soc.** Dez. 2004.

PERONI, Vera. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

REZERA, D. N.; BEVILACQUA SOBRINHO, A. Enfrentando distopias contemporâneas: por uma disputa contra-hegemônica. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 047, p. 04-30, set./dez. 2020.

REZERA, D. N.; LOPES, W. A questão do Estado e os prismas da pedagogia histórico-crítica na transição do capitalismo para o socialismo/comunismo. **Germinal: Marxismo, educação em debate** 2021.

REZERA, D. N.; D’ALEXANDRE, R. G. A Educação de Crianças e Jovens durante a Pandemia do COVID-19: tem alguém aí ou vamos apenas cumprir tarefas? **Saber e educar**. 2021.

SÃO PAULO. **Lei nº 13.973** de 12 de maio de 2005. Dispõe para o Regime Próprio da Previdência Social dos Servidores Públicos do Município de São Paulo que especifica e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Lei nº 14.660** de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis n. 11.229, de 26 de junho de 1992, n. 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

SÃO PAULO. **Lei nº 17.020**, de 27 de dezembro de 2018. Institui, no âmbito do Município de São Paulo, o regime de previdência complementar de que trata o art. 40, §§ 14 e 15, da Constituição Federal, e estabelece providências correlatas. Diário Oficial da cidade de São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 573/21**. Autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e dá outras providências. Câmara Municipal de São Paulo.

SHIROMA, E; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

THOMAZINI, Leandro. Carreira e vencimentos de professores da educação básica de São Paulo. **IBICT**. 2016.

UNICEF. Perdas de aprendizagem com Covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida. **Relatório do Banco Mundial-UNESCO UNICEF**. 2021.

DESCONTINUIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

Daiane Goedert
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande, MS
daianegoedert@hotmail.com

Palavras-chave: descontinuidade, políticas públicas educacionais, educação em tempo integral

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta recorte de pesquisa de Mestrado, em andamento, sobre o processo de implantação das Escolas em Tempo Integral e de sua materialização na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, tendo em vista a efetivação do direito à educação. Insere-se na Linha de Pesquisa “Política, Gestão e História da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A pesquisa ancora-se no entendimento de que é importante compreender os nexos interinstitucionais de materialização de políticas educacionais, por meio de uma política pública, como afirma Dourado (2010, p. 679).

Seu objetivo, aqui, é discutir a descontinuidade das políticas educacionais voltadas à educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. A metodologia fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, por meio de consulta em fontes oficiais impressas e via on-line. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) argumentam que,

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 9).

Cumprе assinalar, que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) versa sobre princípios que regem o ensino, com garantias de acesso, permanência e gratuidade, entre outros. O direito à educação está previsto no Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, é possível compreender que o planejamento do que será desenvolvido no campo educacional em cada cidade ou estado, deve ser pensado, observando os direitos constitucionais, sendo que o Art. 208 estabelece:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Para direcionar suas ações, os governos devem se apoiar nos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que devem ser materializados por meio de políticas educacionais locais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1988). Souza e Faria (2004) esclarecem que

[...] a CF de 1988 possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas, sistema administrativo. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 930).

Os autores reforçam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi mais específica para designar as competências municipais e seus sistemas de ensino, do que propriamente a Constituição Federal de 1988. (SOUZA; FARIA, 2004, p.930)

A municipalização teve um papel contundente para a descentralização da educação, mas isso acarretou desafios, pois os municípios passaram a ser chamados formalmente para “participar da formulação do PNE, (de modo a garantir que este não venha se reduzir a um Plano da União, mas de toda a sociedade)” e foram

impulsionados à formulação de seus próprios Planos Municipais de Educação. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 933)

Saviani (1999) discute sobre a importância da relação entre sistemas de ensino e planos de educação, alegando que,

Há, efetivamente, uma íntima relação entre esses dois conceitos. Com efeito, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. Ora, se ‘sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante’ (Saviani 1996^a, p. 80), as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. (SAVIANI, 1999, p.120).

No município de Campo Grande-MS, muitas ações fizeram parte das políticas educacionais, a partir do Plano Municipal de Educação (PME 2007-2016), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e o Plano Estadual de Educação (PEE 2003-2013), conforme descrito no primeiro PME de Campo Grande-MS (2007-2016):

O Poder Executivo do Município de Campo Grande, como desdobramento e em consonância com os Planos Nacional e Estadual, em setembro de 2006, deu início ao processo de elaboração de seu próprio Plano, visto que, segundo o PNE, os três documentos devem compor um conjunto integrado e articulado. (CAMPO GRANDE, 2007^a, p. 28).

Um dos projetos que fizeram parte da pauta municipal foi o das Escolas em Tempo Integral. Esta temática, segundo o documento, emergiu das discussões oriundas da escuta da “sociedade como um todo, pessoas de todos os segmentos, para que o Plano tivesse estreita identificação com as características do Município[...]” (CAMPO GRANDE, 2007^a, p.29).

A educação em tempo integral tem prerrogativas na Constituição Federal de 1988, pois é assegurado, no Art. 6º, a educação como direito social (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define a competência dos municípios, conforme o Art. 11, de: “V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” e, no Art. 34, “§, 2º ao afirmar que “O ensino fundamental será ministrado

progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Na esfera municipal, documentos oficiais previam esta oferta de ensino desde a sanção da Lei nº 4.507 de 17 de agosto de 2007, assinada pelo então prefeito Nelson Trad Filho (PMDB à época), que dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Campo Grande-MS, e dá outras providências (CAMPO GRANDE, 2007b). A Lei estabelece que:

Art. 8º A educação escolar no Sistema Municipal de Ensino terá por base, os seguintes princípios:

XII – expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino e do período de permanência do aluno nas instituições oficiais. (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 2).

Ainda em 2007, foi aprovado o primeiro “Plano Municipal de Educação de Campo Grande/2007-2016: O futuro da educação é a gente que faz”, que previa, como primeira diretriz para a Educação Infantil, o “Estabelecimento de uma Política de Educação Infantil para o Município que garanta o desenvolvimento pleno da criança e seu direito à educação [...]” (CAMPO GRANDE, 2007^a, p. 62). Como um dos objetivos e metas desta diretriz, constava “Implantar, progressivamente, o regime de período integral nos estabelecimentos de educação infantil.”

No PME/2007-2016, a diretriz número 2, para o Ensino Fundamental, previa a “Promoção de ações que permeiam a efetivação da proposta pedagógica adequada às especificidades do alunado e do contexto escolar, garantindo a qualidade do ensino, o acesso e a permanência do aluno dessa etapa.”, com a intenção, entre os seus objetivos e metas, de “Adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral ao aluno do ensino fundamental, principalmente para os anos iniciais.” (CAMPO GRANDE, 2007^a, p.71).

Para apoiar as ações de implementação do atendimento educacional em tempo integral, a dimensão de Financiamento e Gestão, objetivos e metas no sentido de,

- Articular-se com as esferas federal, estadual e municipal para implantação gradativa do regime de tempo integral em todas as etapas de educação básica, priorizadas as comunidades sujeitas a vulnerabilidades.
- Garantir recursos financeiros, físicos, materiais e humanos, para a ampliação progressiva da jornada escolar. (CAMPO GRANDE, 2007^a, p.144).

A partir desses aportes legais, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande que, até então, não oferecia essa forma de atendimento educacional, segundo documento, teve apoio da prefeitura para elaborar o projeto piloto das Escolas em Tempo Integral, durante o primeiro mandato do prefeito Nelson Trad Filho - 2005-2008 (à época do PMDB). O projeto foi “fruto de estudo ocorrido no período de 2007-2008, sob a orientação do consultor Dr. Pedro Demo, por meio de discussões e reflexões entre a equipe técnica da SEMED organizada para esse fim.” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 9).

Com duas escolas construídas, a partir de um projeto considerado pelos gestores como “arrojado e inédito”, com organização adaptada à realidade de Escola em Tempo Integral (ETI), os professores que foram selecionados para atuarem nestas unidades iniciaram uma formação de 360 horas. (CAMPO GRANDE, 2011).

Após o início das atividades nas duas unidades inauguradas em 2009, as escolas em Tempo Integral continuaram a ser mencionadas nos planejamentos da gestão municipal em diferentes governos, que planejaram iniciativas para atingir determinadas metas, que serão apresentadas a seguir.

No ano de 2013, o então prefeito, Alcides Jesus Peralta Bernal (Partido Progressistas), sancionou a Lei nº 5.209, de 5 de agosto de 2013, que “Dispõe sobre as diretrizes para elaboração da lei orçamentária do município de Campo Grande, para o exercício financeiro de 2014.” Uma das diretrizes referia-se à educação, estabelecendo que,

Art. 9º O projeto da lei orçamentária destinará, no mínimo: I - 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino [...] devendo constar anexo próprio, de forma que fique evidenciado o cumprimento desses dispositivos legais. (CAMPO GRANDE, 2013, p. 2).

Estava previsto no Capítulo 3, referente às Metas e prioridades da administração pública municipal, Art. 14, XXIV, que uma das ações seria a de “implantar em todas as regiões Urbanas de Campo Grande, pelo menos uma escola de tempo integral, com a devida infraestrutura, constando no Plano Plurianual.” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 3).

Já no ano de 2014, a Lei nº 5.298, de 17 de janeiro de 2014, “Dispõe sobre o plano plurianual do município de Campo Grande para o quadriênio de 2014 a 2017 e dá outras providências.” No edital que traz os objetivos estabelecidos para as diversas

secretarias municipais, encontra-se no objetivo 197, uma determinação destinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com a prerrogativa de:

Assegurar aos alunos o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e aos elementos da cultura para seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, atendendo a diversidade da população escolar e das demandas sociais, por meio das condições de infraestrutura, equipamentos, materiais pedagógicos, alimentação saudável, assim como formação continuada dos profissionais da educação. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 29).

À SEMED caberia adotar determinadas iniciativas, observando-se, entre elas, a continuidade do projeto de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande:

- 1033 - oferecer condições físicas dos prédios escolares adequadas, a disponibilidade de mobiliário e equipamentos necessários para a garantia dos padrões mínimos de funcionamento;
- 1034 - garantir uniforme, equipamentos, materiais, brinquedos, livros, vídeos, software e jogos para a organização do espaço proporcionando as ações indissociáveis de educar e cuidar;
- 1035 - garantir merenda escolar de forma a suprir as necessidades nutricionais dos alunos durante a permanência na escola;
- 1036 - garantir acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens;
- 1037 - garantir a gestão financeira e a manutenção adequada da infraestrutura da rede municipal de ensino;
- 1038 - oferecer aos profissionais de educação a formação continuada por meio de programas do MEC e parcerias com as instituições superiores;
- 1039 - garantir a formação de alunos por meio das tecnologias e linguagem da informática, em atendimento às demandas da sociedade contemporânea;
- 1040 - garantir convênios que propiciem a melhoria do funcionamento do ensino fundamental da rede municipal;
- 1041 - construção de escolas de tempo integral. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 29).

Para possibilitar o alcance dos objetivos, por meio das iniciativas planejadas, algumas metas foram estabelecidas, destacando-se as relacionadas com as ETI's:

Fornecer atendimento integral a cerca de 290.000 alunos do ensino fundamental da Rede Municipal, sendo 74.000 em 2014, 74.500 em 2015, 75.000 em 2016 e 75.500 em 2017; tanto no aspecto pedagógico quanto no social, por meio de aquisição de materiais esportivos, para bandas e fanfarras, e outros equipamentos necessários ao atendimento dos alunos.

Ampliar o atendimento em período integral, dos alunos do ensino fundamental da rede municipal, em todas as regiões da cidade, por meio da construção de 7 novas unidades escolares. Sendo 2 em

2014, 2 em 2015, 2 em 2016 e 1 em 2017. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 29).

De acordo com as metas estabelecidas, a Rede Municipal de Ensino, que já contava com duas unidades em tempo integral, em 2009, a Escola Municipal Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista (situada na região do Anhanduizinho) e a Escola Municipal Profa. Iracema Maria Vicente (situada na região Bandeira), passaria a contar com mais sete unidades escolares em tempo integral até 2017, totalizando assim, nove unidades, sendo duas na região do Anhanduizinho, duas na região Bandeira e uma na região Prosa, uma na região Segredo, uma na região Centro, uma na região Lagoa e uma na região do Imbirussu. Todas seriam concluídas, progressivamente, durante os anos de mandato do prefeito Gilmar Antunes Olarte (2014-2015), do Partido Progressistas (filiação de 2006 a 2015) e o primeiro ano do mandato do próximo gestor municipal, uma vez que a abrangência do referido Plano Plurianual seria para o quadriênio de 2014 a 2017. Isso implicaria a continuidade das ações estabelecidas, mesmo com a alternância de prefeitos.

Entre os documentos oficiais publicados no Diário Oficial de Campo Grande – MS, após a Lei que regulamentou o Plano Plurianual (PPA), encontra-se a 1ª revisão do Plano Plurianual 2014/2017 do município de Campo Grande, por meio da Lei n. 5.424, de 23 de dezembro de 2014. Nesta publicação, já é possível verificar uma alteração nos itens como “programas, iniciativas, ações e produtos”, visto que a construção de novas escolas já aparece condicionada à captação de recursos e o objetivo 197 já não apresenta a construção de sete novas unidades para atendimento em tempo integral na Rede Municipal de Ensino. Neste documento, as metas previam somente reformas em cinco unidades já existentes, de modo a ampliar os espaços e adequá-los para atendimento em período integral. Segundo o texto, seriam contempladas agora as regiões Imbirussu e Prosa, com uma escola cada, porém, não especifica quais outras regiões receberiam as demais três Escolas em Tempo Integral que completariam as cinco unidades previstas nesta revisão. (CAMPO GRANDE, 2014).

Ao final da vigência do PPA (2014/2017), outro Plano Plurianual (2018/2021) foi construído referindo-se à educação em tempo integral, no tópico sobre a Operacionalização do Ensino Fundamental na REME – “6 - Oferecer Ensino Integral nas escolas da Reme”, sem definir quantitativos de escolas e nem mesmo reforma de unidades específicas.

Contudo, o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado por meio da Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015 (CAMPO GRANDE, 2015), pelo Prefeito Gilmar Antunes Olarte (2014-2015, Partido Progressistas à época), com 20 metas, traz a Meta 6 - Educação em Tempo Integral - com oito estratégias, visando “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 109).

O fato é que tais ações não deverão se materializar no prazo e nas condições planejadas, pois, de acordo com os editais de oferecimento de vagas em ETI’S, até o ano de 2019, apenas as duas escolas, que iniciaram em 2009, estavam em funcionamento e com abertura de vagas de ensino à população.

Somente no final de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande voltou a noticiar sobre novas Escolas em Tempo Integral, ao iniciar turmas de pré-escola e 1º ano, na Escola Municipal Alcídio Pimentel. Posteriormente foram abertas as vagas para turmas até o quinto ano, a partir de 2020, agrupando também as escolas Kamé Adania e Professora Hilda de Souza Ferreira, totalizando cinco Escolas em Tempo Integral em funcionamento, na gestão do prefeito Marcos Marcello Trad (2017-2022), do Partido Social Democrático (PSD). Isso se confirmou com a seleção para matrículas no ano letivo de 2021, publicada no Diário Oficial nº 6.120, de 16 de novembro de 2020. (CAMPO GRANDE, 2020).

As mudanças de governo no município de Campo Grande, indicam o que afirma Couto (2015, p. 1), ou seja, “a descontinuidade das políticas públicas educacionais relaciona-se à fragmentação de ações públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação”.

A interrupção na implantação de escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, entre 2009 e 2019, remete à análise de Dourado (2007) sobre a descontinuidade que tem marcado o percurso das políticas educacionais, acarretando problemas de articulação entre as ações planejadas e os sistemas de ensino. Em suas palavras,

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (DOURADO, 2007, p. 925).

Foi o que os dados aqui relatados mostraram em relação à proposta de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

CONCLUSÃO

Dessa forma, como exposto neste trabalho, a ampliação da oferta de vagas nas Escolas em Tempo Integral estava prevista no primeiro Plano Municipal de Educação (2007-2016), no Planos Plurianuais da Prefeitura de Campo Grande (2014-2017 e 2018-2021) e no Plano Municipal de Educação (2015-2025), porém, estratégias diferentes do que as planejadas inicialmente foram sendo incorporadas pelos sucessivos governos, visto que não houve continuidade nas propostas de construção de novas unidades, na Rede Municipal de Ensino.

A implantação de Escolas em Tempo Integral não foi resultado somente da ação da gestão municipal, ela advém das demandas da coletividade, que se mostrou atenta à proposta. A discussão terá continuidade com o desenvolvimento da pesquisa e o aprofundamento das análises.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2007-2016: O futuro da educação é a gente que faz**. Campo Grande: SEMED, 2007^a

CAMPO GRANDE. **Lei nº 4507 de 17 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. Campo Grande. MS. 2007b. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1Nzc0In0%3D.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 5.209 de 05 de agosto de 2013**. Dispõe sobre as diretrizes para elaboração da lei orçamentária do município de Campo Grande, para o exercício

financeiro de 2014, e dá outras providências. Campo Grande. MS. 2013. Disponível em:

https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyMzQ3In0%3D.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

CAMPO GRANDE. Lei n. 5.298, de 17 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre o Plano Plurianual do município de Campo Grande para o quadriênio** de 2014 a 2017 e dá outras providências. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyNDk0In0%3D.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 5.424, de 23 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a 1ª Revisão do Plano Plurianual 2014/2017 do município de Campo Grande, instituído pela Lei nº 5.298, de 17 de janeiro de 2014 e dá outras providências. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyODI2In0%3D.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/artigos/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMPO GRANDE. **Educação integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Campo Grande: SEMED, 2011.

COUTO, J.C.D. **Descontinuidade das ações públicas em educação**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT05-3650.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Campinas, SP, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Algumas%20a%C3%A7%C3%B5es%20mereceram%20particular%20destaque,Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(FUNDEB\)](https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Algumas%20a%C3%A7%C3%B5es%20mereceram%20particular%20destaque,Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(FUNDEB)). Acesso em: 25 abril 2022.

DOURADO, L.F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Campinas, SP, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. **Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local**.

Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCFmm8RcYPkMPkQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SOUZA, D.B.; FARIA, L.C.M. 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: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª ed.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PANDEMIA DA COVID-19: EXPRESSÕES DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DO MATO GROSSO DO SUL

Aldenor Batista da Silva Junior, UCDB

aldenorbsjpsi@gmail.com

Thiago Dos Santos Ferraz, UCDB

thiagoferrazs@gmail.com

Eliane de Fátima Alves de Morais Fraulob, UCDB

elianisis2@gmail.com

RESUMO: Este trabalho faz parte de uma proposta mais ampla de pesquisa que busca compreender a prática de profissionais da Psicologia nas políticas públicas educacionais dos diversos estados brasileiros e da América Latina. Levando em consideração que a sociedade, a escola e o sujeito podem ser compreendidos a partir de algumas considerações que emergem nas obras de Karl Marx, Vygotsky e seus seguidores, busca-se considerar e analisar as questões colocadas atualmente no trabalho educativo das escolas baseando-se na construção teórica do materialismo histórico- dialético e na Psicologia Histórico-Cultural como recurso para refletir criticamente a realidade vivenciada por psicólogos escolares em tempos da pandemia atualmente em curso do vírus SARS-CoV-2. Escolheu-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, tendo como um dos procedimentos metodológicos a análise de conteúdo aplicada às respostas obtidas na entrevista semiaberta. O uso tecnológico, embora a única ferramenta possível na atual realidade, pouco atende a realidade de estudantes das escolas públicas e comunidades de regiões subalternas do estado. Assim, cabe aos atores escolares, incluindo as psicólogas e psicólogos, pensarem e desenvolverem estratégias que possam alcançar essas realidades e oportunizar espaços que esses alunos e educadores possam falar e serem ouvidos, considerando que as políticas públicas educacionais existentes ainda não conseguem subsidiar recursos eficazes que contemplem todos os indivíduos. Ir além de um viés individualizante, tradicional e clínico é um desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Compreender os contextos sociais, a vida cotidiana e a produção das desigualdades sociais dentro dos espaços educativos é uma demanda crescente na Psicologia enquanto ciência que requer novos estudos.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar; Pandemia; atuação Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma proposta mais ampla de estudos e pesquisas que visa compreender a prática de profissionais da Psicologia nas políticas públicas educacionais dos diversos estados brasileiros e países da América Latina.

Levando em consideração que a sociedade, a escola e o sujeito podem ser compreendidos a partir de algumas considerações que emergem nas obras de Karl Marx, Vygotsky e seus seguidores, busca-se considerar e analisar as questões colocadas atualmente no trabalho educativo das escolas com base na construção teórica do materialismo histórico- dialético e na Psicologia Histórico-Cultural como recurso para reflexões críticas sobre a realidade vivenciada por psicólogos escolares em tempos da pandemia, diante do vírus SARS-CoV-2.

A Psicologia Histórico-Cultural, em síntese, sustenta que a aprendizagem e desenvolvimento estão associados, e a escola é uma instituição imprescindível para a socialização dos saberes constituídos historicamente e o lugar onde se fortalece a formação de conceitos espontâneos e científicos do estudante.

Em tempos de crise e emergência pandêmica é possível identificar reflexos e desafios nos diversos cenários sociais, inclusive nos processos educativos que abarcam os espaços escolares e o processo de escolarização e, conseqüentemente, o trabalho de psicólogos educacionais, participantes escolares que garantem o atendimento educativo.

As estratégias da gestão escolar são subsidiadas pelos decretos e normativas legais de estados e municípios que estabeleceram a suspensão das atividades escolares presenciais como medida de urgência e, por conseguinte, adoção dos meios digitais para fins educativos.

Este trabalho trata da reflexão e discussão teórica sobre a realidade escolar e a atuação de psicólogos escolares nos aspectos da teoria histórico-cultural, com base na atual conjuntura educativa em tempos de pandemia e distanciamento social. Sob este aspecto, é necessário entender também as vulnerabilidades e desigualdades do sistema social, cujos contornos se tornam mais evidentes em momentos de crise, particularmente na garantia de direitos a serviços básicos, como a educação.

Considera-se necessário que a atuação em um determinado período histórico e em situações atípicas do movimento da vida humana seja objeto de lentificação do olhar na pesquisa em Psicologia Educacional.

Como afirma Martins (2015), os dados obtidos a partir da empiria representam mais do que apenas a expressão do imediato e urgente, mas exige a compreensão

inteligível presente na produção do conhecimento, para apreender os elementos que complementam as mediações históricas concretas, que podem alcançar esclarecimentos por meio de aporte teórico ou das complexidades atingidas com a abstração de pensamento.

Para tanto, no olhar teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural que as expressões realizadas pela mediação dos depoimentos, não revelam só os sujeitos que imediatamente participaram da pesquisa, mas se relacionam com algo mais amplo, macro e vivido pela própria sociedade durante o percurso da história coletiva (BARROCO; FRANCO, 2013). Dessa forma, não somente os envolvidos diretamente com a realidade escolar situada em um determinado espaço acabam revelados, mas toda uma teia social que contribui para os fatos históricos e seus influentes, os meios de comunicação e as oportunidades de confronto e mediação.

Escolheu-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, tendo como um dos procedimentos metodológicos a análise de conteúdo aplicada às respostas obtidas na entrevista semiaberta. Desta maneira, considera-se que as possibilidades de utilização deste recurso encontraram-se de acordo com os objetivos estabelecidos para a realização das análises, a partir das interpretações obtidas por meio dos relatos extraídos do instrumento de investigação, a considerar que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2003, p.13).

Diante do exposto, sobreveio a necessidade de conhecer como psicólogos escolares estão vivenciando a realidade do Covid-19. Preocupa-se especialmente em verificar, por intermédio da linguagem apresentada, de que modo estão ocorrendo as atividades profissionais de psicólogos e a escolarização em sua complexidade.

O PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL E SEU PAPEL EM CONTEXTOS DE CRISE DO CAPITALISMO

O homem se constitui por intermédio das relações estabelecidas ao longo de sua inserção no mundo social e cultural. A considerar, de acordo com Leontiev

(2004), que as atividades são ações realizadas com o objetivo de alcançar o motivo inicial que a incitou, abrange-se também a concepção de que o homem é capaz de transformar o meio que o circunda por meio do trabalho, atividade principal desenvolvida por ele, e dos instrumentos criados.

Estes instrumentos e a atividade desempenhada são geradoras de consciência. Vygotsky (1896) defende que há uma relação entre a consciência e a atividade. Sob o mesmo ponto de vista, nas palavras de Rubinstein (1887),

A psique se forma na atividade – a consciência em atividade –, manifesta-se no comportamento [...]. Aparece a tarefa – diferente do simples sentimento – de conhecer o psíquico por meio do descobrimento das relações objetivas com as que objetivamente se determina. (RUBINSTEIN, 1887 apud ZANKOV, 1984, p.9).

Em analogia às ideias apresentadas, considera-se que há uma estreita relação entre a consciência e a atividade que permite conhecer o conteúdo da personalidade, estudar e atuar sob os sentimentos e sua consciência a partir de dados externos da conduta, das ações e das obras humanas. Dito de outro modo, “o sistema dos processos internos é condicionado por certo sistema de ações externas” (VIGOTSKI, 2001).

Deste modo, o Psicólogo que atua no contexto educativo, em sua atividade de conscientização e transformação dos sujeitos na educação, ao se preocupar com a efetivação da aprendizagem e a saúde dos escolares, muito tem a contribuir mesmo em tempos de pandemia para compreender e lidar com as condições objetivas e subjetivas que interferem e interagem nesta realidade vivenciada mundialmente.

A preocupação e as estratégias para evitar a contaminação do vírus Sars-Cov-2, ocasionaram a diminuição da circulação de mercadorias, o fechamento dos mercados e a restrição da circulação dos meios de transporte que levaram a uma “crise do capitalismo”. O trabalho e o homem, na sociedade capitalista, tornaram-se a mercadoria, de modo que “a máquina adapta-se à fraqueza do homem para fazê-lo máquina” (MARX, 1988, p.204). Assim, todo contexto de crise passa a ser visto como interferência à máquina que produz e controla o homem.

As mudanças no cenário contemporâneo, diante das necessidades emergentes impostas pela pandemia, trouxeram um marco para a Psicologia Escolar e Educacional, a recente aprovação da Lei 13.935/2019 promulgada em dezembro de

2019, que mediante sua regulamentação disponibiliza a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica do Brasil. Acredita-se que os novos desafios educacionais, emergidos pela crise sanitária e humana causada pela pandemia do COVID-19, torna ainda mais evidente o papel das psicólogas e psicólogos na educação.

A Psicologia Escolar e Educacional se insere nesse contexto de adaptações curriculares, didáticas e estruturais junto com a comunidade escolar/educacional. Os psicólogos e psicólogas atuantes podem participar de maneira presente e ativa na mediação e discussão das propostas e decisões, orientar percursos e provocar inquietações que possam motivar diálogos na comunidade. Sua atuação ao intervir nessas discussões, correspondem ao seu compromisso ético e social, comprometida com a equidade, justiça social e a inclusão de todos os sujeitos (BRASIL, 2020).

Diante dos diversos cenários da educação frente à pandemia, as desigualdades sociais passam a ser ainda mais evidentes e cruéis nas tocantes realidades de escolas públicas brasileiras. A Psicologia Escolar e Educacional não apresenta um modelo genérico de atuação, assim as psicólogas e psicólogos diante do contexto que estão inseridos precisam direcionar seus trabalhos a partir dos aspectos éticos da profissão e dos ideais da educação para todos, desenvolvendo práticas e intervenções críticas e que não legitimam desigualdades de qualquer natureza, mas que buscam incessantemente seus enfrentamentos (BRASIL, 2020).

Ampliando as possibilidades de atuação na escola, não apenas neste, mas em qualquer contexto de crises humanitárias, práticas consideradas relevantes para a comunidade escolar/educacional pedem espaços que possam oportunizar falas e escutas dos atores da educação, como fator essencial de promoção de saúde e vida nos espaços educacionais. Também são necessárias aproximações com áreas da saúde, assistência social, direitos humanos e justiça, proporcionando diversas possibilidades de trabalhos que podem colaborar com o enfrentamento e redução dos prejuízos agravados pela pandemia e pela crise no sistema capitalista. Vale ressaltar que cabe a Psicologia, comprometida com a transformação social e cumprindo seu papel ético político, estar na linha de frente da defesa e garantia do direito da educação para todos.

O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA REALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19

Leontiev (2004, p. 312), um dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, considerou que “a influência das condições históricas concretas se exerce tanto no conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto”. Assim, pode-se entender que o universo do homem que vive em sociedade é constituído por uma série de produções culturais e relações entre seres humanos, tornando este espaço significativo, sendo possível ser conhecido e capaz de estabelecer comunicações.

Levando em consideração de que o desenvolvimento psicológico ocorre à medida em que a potencialização das funções psicológicas superiores mediadas socialmente acontece, podemos compreender que,

Durante o período histórico determinado não se pode dizer que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo, unívoco. O caráter de classe, a divisão de classes presentes são responsáveis pelos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um determinado período histórico determinado (VYGOTSKY, 1930, P. 3)

Há uma permanente dialética entre a realidade do funcionamento psicológico humano e a forma como se estrutura o social, as transformações ocorridas na estrutura da sociedade produzem concomitantes alterações na realidade psíquica. Assim, mesmo em diferentes momentos históricos, o sistema capitalista, em sua essência, excludente, continua a produzir suas formas de limitar o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, principalmente em escolares que vivenciam as contradições sociais e exigem no contato social, próprio da relação pedagógica e entre os escolares, mediações para que o aprendizado ocorra.

Em uma perspectiva da continuidade histórica, podemos compreender que o capitalismo se instalou como um sistema de produção de mercadorias no qual a classe dominante, ou seja, a burguesia, controla a força de trabalho na sociedade. Por meio dos processos de mediação e do aprendizado apropriados ao longo do tempo, as ações

capitalistas levaram a uma coisificação do homem trabalhador (transformação em mercadoria), ou seja, do homem que se encontra em processo de aprendizagem, processo que põe em fragilidade suas competências e habilidades, suas condições de permanência nos diversos espaços, sua capacidade de criação e o aliena do produto de seu trabalho.

a divisão de classe prepara, desperta, provoca o desenvolvimento de certas capacidades nos indivíduos de acordo com o lugar que ocupará na sociedade. Desta forma, a produção intelectual é determinada pela forma de produção material (VYGOTSKY, 1930, P.4)

A humanidade, mais intensamente no ano de 2020 se depara com a Covid-19, uma pandemia que ameaça a vida por meio da possibilidade de contágio e da morte e como processo afetado pelas consequências do sistema capitalista, observa-se a crescente desigualdade social e a exploração de limites do trabalho humano.

Se o sujeito que vivencia o processo de escolarização se desenvolve na relação indivíduo-sociedade, de forma que o meio social delinea o sujeito para criar nele as funções superiores de natureza social, considerando a materialidade e historicidade, quando a condição material de trabalho e a interação humana acabam sendo prejudicadas, as oportunidades de desenvolvimento se encontram fragilizadas.

A zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2000) é um elemento fundamental para estabelecer esta condição desenvolvimental, pois permite ao possibilitador de condições sociais para o aprendiz pensar no desenvolvimento próximo de outros, uma vez que uma pessoa que domina determinada teoria, conteúdo e/ou capacidade que outra, pode contribuir a ponto de levá-la a dominar tal teoria, conteúdo e/ou capacidade sozinha posteriormente. Se a interação humana por meio da mediação fica condicionada ao uso tecnológico, quando este sofre perturbações, consequentemente, o desenvolvimento não ocorre.

A educação escolar acompanha o desenvolvimento histórico da humanidade e mesmo em condições atípicas, como o surgimento do Sars-cov-2, se configura como um espaço marcado por inúmeras possibilidades de fracasso escolar, perpetuando desigualdades.

Compreende-se que a instituição educativa se configura como um espaço formado e permeado por concepções e práticas sociais e culturais que se conjecturam

como de caráter pedagógico e inclusivo, mas cujas reais finalidades e propostas sustentam tentativas de perpetuação das condições estruturalmente postas e aos ajustamentos a essa realidade situada historicamente.

Conciliando com o dito acima, tornasse necessário refletir os espaços escolares, as realidades de trabalho do psicólogo escolar/educacional e os efeitos da concretização dos planos e propósitos que orienta a constituição das pessoas, atores escolares e viventes das interações sociais em tempos de COVID-19.

Embora se criem projetos para o atendimento das novas necessidades escolares, as deficiências continuam no sistema econômico e educacional, nas relações escolares, nas condições de moradia e nos territórios que os escolares habitam, bem como na manutenção de possibilidades de mudança social.

Sendo assim, os estudantes que frequentam os espaços escolares que por hora em tempos de COVID-19 estão sendo realizados por meio de ambientes virtuais, estão presos a esta nova realidade que se vê difícil de verificar sua efetivação, pois muitos, principalmente aqueles que vivem em contextos de privação socioeconômica, não possui os instrumentos adequados para desenvolver o trabalho da atividade intelectual, fato este que se dá pela desigualdade social presente no modo de produção atual.

Os professores, profissionais que atendem ao público de alunos na escola, se vêem em estranhamento com o seu trabalho, que de forma inesperada estão tendo que desenvolver sua atividade profissional por uma plataforma de ensino a distância, isso gera ansiedade e medo em sua maioria, pois o novo traz novas exigências. E quando se percebem incapazes de realizar a tarefa, se sentem frustrados com o resultado. Precarizados em sua função, a garantia e o resultado do aprendizado de seus alunos fica prejudicado.

Nesta nova realidade, o contato com os demais integrantes da equipe pedagógica fica afetado, pois, o encontro coletivo com os demais professores não se faz mais presente em salas presenciais de encontro, mas por meio de plataformas virtuais e de pouco encontro interativo, assim, o convívio e o diálogo acabam sendo lesados. O compartilhamento de práticas e situações vivenciadas no cotidiano escolar, contribuem para a compreensão do estudante e para o enfrentamento de situações

adversas em sua vida e nas condições de trabalho, afinal os modos de enfrentamento de determinadas dificuldades podem ser adquiridos na relação eu-outro, que de forma inesperada, por condições de isolamento, sofreu danos.

A situação atípica ocasionada pela atual saúde mundial e o consequente atendimento remoto, impõe novas condições, não se tem mais reconhecimento de um espaço físico estruturado para atribuir à escola e cumprir com as exigências colocadas, tanto para estudantes quanto para professores.

Esta nova realidade desconhecida, pode favorecer a sobrecarga ou impedir a realização de tarefas e atividades pedagógicas e assim, aumentarem ou diminuir o número de exigências para que se cumpram o requisito da presença e avaliação escolar.

VOZES QUE RESSOAM: A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES/EDUCACIONAIS NO ATENDIMENTO REMOTO

Tendo em vista a complexidade do tema referente às condições de aprendizagem e de trabalho do psicólogo escolar enfrentadas na escola e a necessidade de perceber a realidade que vivenciam no cotidiano escolar em um determinado momento histórico, buscamos apresentar neste texto algumas questões pertinentes à nova realidade pandêmica.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano, pois sua função primordial é a comunicação, que proporciona o contato social do indivíduo, através da interação com seu meio social e cultural que está inserido,

E nesse processo de desenvolvimento cognitivo a linguagem tem um papel determinante na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais avançadas do pensamento são transmitidas à criança através de palavras. Então, é necessário um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem para se entender o processo do desenvolvimento intelectual. A linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, mas existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, que se proporcionam mutuamente recursos (VIGOTSKY, 1987, p. 184).

É por meio principalmente da linguagem que os processos educativos são formados e estabelecidos, de modo a oportunizar contextos de ensino-aprendizagem. Com o contexto pandêmico que enfrentamos, os recursos e métodos pedagógicos dos

educadores sofreram mudanças e inevitavelmente a linguagem estabelecida na relação pedagógica foi prejudicada. Podemos pensar que a expressão da linguagem mediada nas relações escolares está sendo interferida pelas ferramentas e meios tecnológicos, exigindo adaptações para grande maioria de alunos e educadores.

Á respeito do trabalho da psicologia educacional neste período pandêmico, a atuante 1 expressa as dificuldades que encontra com a sobrecarga de trabalho, visto que é a única psicóloga educacional que atua no seu município.

Todos os profissionais aqui são da Educação, isso mesmo. Apenas eu da Psi e tenho que desenvolver o trabalho com todos os seguimentos: família, comunidade, pedagógico, educação básica, educação especial, enfim todos. Componho a equipe multidisciplinar da Educação Especial, com orientações gerenciais, ou seja, formações continuadas, palestras e jornadas pedagógicas específicas do segmento, mas agora com essa pandemia, está tudo parado, estamos realizando só umas reuniões online com a equipe gestora da educação especial (ATUANTE_1, 2020).

O trabalho encontra precariedades pela falta de profissionais, agora com a pandemia, as limitações ficam ainda mais evidentes pela dificuldade de acessar os diversos participantes da realidade escolar, como a família, comunidade, alunos e professores. Neste período, pelas precariedades presentes no atendimento remoto, o trabalho ficou limitado às reuniões com a equipe gestora por meio de plataformas de interação virtual.

Sob este aspecto, é necessário compreender as vulnerabilidades e desigualdades do sistema social, cujos contornos se tornam mais evidentes em momentos de crise, particularmente no direito a serviços básicos, principalmente em comunidades indígenas, que apresentam especificidades de acordo com os seus aspectos culturais. A precarização do acesso a recursos tecnológicos como também a condição da arquitetura do espaço educativo legitima a desigualdade estrutural na sociedade brasileira. A organização do espaço escolar impulsiona a criação de conhecimento e a construção de identidade, observados na dialética de apropriação do ensino-aprendizagem, como elementos materializados simbolicamente na constituição de sentidos, desta forma, deve-se estar atento a ela.

Os estudantes que vivem em contextos de privação socioeconômica, podem não possuir os instrumentos adequados como computador e internet para desenvolver

o trabalho da atividade intelectual. Este fato se dá, nos dizeres de Marx (1988), pela desigualdade social presente no modo de produção atual.

Com o distanciamento tudo mudou, a escola se tornou remota, com ferramentas da comunicação e da informação, mas essa escola remota tem outro nível de relacionamento, pois além de expor a realidade econômica e a acessibilidade, ou não acessibilidade, com essa decisão e novo formato de trabalho vemos aí um processo de grave evasão escolar. Muito mais pela falta de recursos acessíveis, mas também pelo reconhecimento de que a produção humana se dá nas relações sociais e tem suas implicações. Houve então uma mudança brusca nas formas de reconhecimento de nossas identidades por meio desse canal de ensino. No ensino remoto não tem a presença, ao contrário, tem o equipamento, e mesmo com o equipamento as relações são mediadas por ele, há muitas limitações e restrições (ATUANTE_2, 2020).

O contato virtual pode dificultar a observação de hábitos e características próprias dos estudantes de acordo com seu meio cultural e social, desta forma impede a compreensão de um sujeito integral pelo docente. Sendo assim, essa realidade abrupta exige um esforço comunicativo dos docentes e psicólogos escolares para compreender seu estudante e a realidade que vem enfrentando de modo que consiga garantir direitos e alcançar o aprendizado.

O atuante 3, aponta também para a dificuldade de acesso às plataformas de ensino remoto, “observamos que os alunos têm muita dificuldade em utilizar a tecnologia que não seja apenas as redes sociais” (ATUANTE_3, 2020).

A ferramenta tecnológica, para alguns estudantes utilizada para fins de entretenimento e lazer, hoje ocupa um espaço para apropriação de conhecimentos científicos. Considera-se que na realidade educativa atual, os alunos vivenciam entraves nas plataformas de educação à distância (Ead) e tecnologias de Informação e Comunicação (Moodle, Google Classroom, Google Meet, Skype, Google Hangout), que embora alguns possuem acesso a internet e computador, só tinham o conhecimento necessário de plataformas digitais para o convívio social moderno, como o Facebook, Instagram, e-mail e ferramentas de busca do Google. As necessidades de utilização de plataformas de ensino digital foram incluídas repentinamente sem tempo para apropriação dessas ferramentas por meio de formações pedagógicas e acompanhamento mediado por um professor-formador.

A interrupção dos espaços públicos e privados para a população e a diminuição da circulação das mercadorias provocou impactos alarmantes no modo de ser e de fazer, do qual afetou não só o bem estar social, mas também a qualidade de vida dos estudantes e a dedicação às suas atividades escolares. Essa lógica contribui para a perpetuação do sistema desigual e injusto, ou seja, a consequência do COVID-19 reafirma a gênese do problema, sobretudo àqueles que se encontram às margens da sociedade, enraizado e arraigado na esfera social, econômica e política do país. Essa problemática evidencia a relação circunda a condição objetiva em que a escola se insere, enquanto instituição de ensino e formação, ou seja, não mais diante da arquitetura do espaço educativo como estrutura física específica, que possibilita o processo educativo, mas num local em que atividade doméstica, lazer, trabalho e estudo são desenvolvidos.

Nesta nova realidade, a atividade mediadora na relação professor e aluno fica prejudicada, pois a comunicação virtual é limitada, no que tange a compreensão deste aluno, troca de saberes e auxílios do professor. Pensamos a realidade deste estudante que trazem significados diversos de acordo com as realidades culturais. Embora ser uma ferramenta alternativa necessária para o atual contexto, a comunicação virtual carece na mediação, pois distancia o encontro entre o aluno e o professor, podendo afetar a efetividade na execução da tarefa pedagógica.

Com a aprendizagem acontecendo de modo interativo virtualmente a necessidade humana de convívio fica prejudicada e a tipologia, ou seja, as delimitações de espaço-forma e os elementos de arquitetura encontrados nas casas podem não atender as necessidades de uma educação integral do estudante em processo de escolarização. Um ambiente arquitetônico que favoreça o acesso à educação na realidade atual posta em tempos de prevenção ao contágio, deve possuir minimamente uma boa iluminação, mesa de estudos, cadeira confortável, computador e uma internet de velocidade considerável, porém isto é prejudicado pelas privações econômicas existentes.

Uma educação digital democrática em uma sociedade essencialmente excludente é um desafio. A inserção de estudantes em tecnologias da informação, requer pensar a acessibilidade, os espaços geográficos desiguais e as possibilidades de apropriação e domínio dos softwares.

É importante considerar que a inexistência de uma arquitetura apropriada para a realização das atividades escolares gera também uma dificuldade na realização da tarefa de aprender e os estudantes que não possuem condições materiais mínimas como um computador ou outro meio tecnológico e acesso à internet, tem seu processo educativo prejudicado. Diante disso cabe aos professores estarem atentos aos espaços desiguais dedicados a estes estudantes em suas casas, atentando-se a quais mobílias são utilizadas e quais elementos estão presentes naquele espaço. E quando impossível a realização da atividade por meio da tecnologia, propor outras ferramentas para possibilitar o recebimento das atividades escolares e assim, garantir minimamente um acesso à educação.

A participante 4, atuante em uma cidade do interior expressa,

Atuar como psicóloga educacional dentro de um projeto para jovens com distorção idade/ano em uma cidade de interior com aproximadamente 8 mil habitantes, com uma rede socioassistencial sobrecarregada e acesso à internet limitada tem sido um dos meus maiores desafios como profissional durante a pandemia. A suspensão súbita e necessária das aulas nas redes de ensino agravou a desigualdade social e as violações de direito, que consequentemente afetaram a aprendizagem e o processo de pertencimento do estudante com a instituição de ensino. As principais dificuldades são: Aparelho celular, acesso a internet e dificuldade de compreensão do conteúdo. Ainda é preciso considerar a necessidade do trabalho informal e prejudicial que fere o ECA devido a queda no mercado de trabalho causado pela pandemia que veio sobrecarregando os provedores familiares. Diante disso, as ferramentas e intervenções como psicóloga tomaram outro rumo e dimensão que vai desde ligações a visitas domiciliares, a princípio para garantir o acesso ao material das disciplinas, evitar a evasão escolar e garantir direitos básicos (ATUANTE_4, 2020).

Com a crise no sistema capitalista, as contradições ficam mais evidentes, aumenta o número de crianças e adolescentes que buscam trabalhos informais para a sua subsistência e assim, diminuir os impactos nocivos do funcionamento econômico, e por outro lado, aumenta o abandono escolar e intensifica as violações de direito.

Distantes de um espaço físico escolar, torna-se evidente as intervenções do psicólogo educacional visando garantir o acesso ao material didático com os conteúdos das diferentes disciplinas, evitar o abandono escolar e garantir os direitos humanos das crianças e adolescentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola tem sua função na formação dos conhecimentos científicos dos estudantes e é por meio deste aprendizado que o desenvolvimento ocorre, mas para que se concretize é necessário estar atenta às diferenças culturais, as condições objetivas do espaço escolar e as desigualdades presentes na estrutura de funcionamento social.

É sabido que no social ocorre a internalização da cultura e o desenvolvimento dos modos de sentir, pensar e agir em sociedade, a escola é o local onde os indivíduos se apropriam disto e enquanto instituição socializadora em suas práticas nas condições pandêmicas, a escola se vê acometida pelo isolamento. O isolamento pode ser pouco favorecedor da aprendizagem e uma questão de sofrimento e obstáculo para aqueles que não estão habituados a desenvolver modos de organização fora do espaço físico escolar. Auxiliar os familiares e seus alunos na sua organização para realizar as atividades pedagógicas em domicílio pode um dos desafios encontrados pelos psicólogos escolares.

As psicólogas e psicólogos escolares, profissionais da equipe multidisciplinar e atuantes na concretização da atividade pedagógica, devem ocupar-se de sua função nos cuidados à saúde dos vários atores escolares e buscar acolher e permitir formas desses professores e alunos enfrentarem as situações estressantes e ameaçadoras da aprendizagem ocasionadas pelos impactos do novo vírus no funcionamento da sociedade. A formação de grupos de comunicação virtual com estes profissionais pode ser uma estratégia de enfrentamento coletivo remediativo visando as limitações desta nova realidade.

Ir além de um viés individualizante, tradicional e clínico é um desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Compreender os contextos sociais, a vida cotidiana e a produção das desigualdades sociais dentro dos espaços educativos é uma demanda crescente na Psicologia enquanto ciência que tem avançado com o surgimento de novas perspectivas epistemológicas críticas que influenciam na formação do Psicólogo.

O uso tecnológico, embora a única ferramenta possível na atual realidade, pouco atende a realidade de estudantes das escolas públicas e comunidades de regiões

subalternas do estado. Assim, cabe aos atores escolares, incluindo as psicólogas e psicólogos, pensarem e desenvolverem estratégias que possam alcançar essas realidades e oportunizar espaços que esses alunos e educadores possam falar e serem ouvidos, considerando que as políticas públicas educacionais existentes ainda não conseguem subsidiar recursos eficazes que contemplem todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. **Cartilha com Orientações para Atuação de Psicólogos(os) na Educação em Tempos de Crise Sanitária Pandemia Da Covid-19**. Publicação da Comissão de Psicologia na Educação – PSINAED – CRP/15 Maceió-AL, 2020.

BARROCO, S. M; FRANCO, A. F. **A Formação Social da Personalidade Violenta: Uma Explicação Educacional**. Anais XI CONPE, 2013. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M. L. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2015.

MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem (ATSH)**. 1930. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem (ATSH)**. 1930. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1ªed. p. 194, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor. Trabalho original publicado em 1931. 2000.

ZANKOV, L. V. **La enseñanza y el Desarrollo**. Investigación pedagógica experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1975. Traducción al español, 1984.

PRIVATIZAÇÃO EDUCACIONAL: PROGRAMAS PRESENTES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2018

Márcia Cossetin
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA
marcia.cossetin@unila.edu.br

INTRODUÇÃO

No texto ora apresentado aborda-se a privatização educacional no estado de Mato Grosso do Sul – MS - e objetiva-se caracterizar e apresentar a análise dos programas desenvolvidos por atores privados no contexto da Educação Básica no estado, delimitando-se a rede estadual de ensino.

O texto é parte da pesquisa que se dedicou a levantar dados de todos os estados brasileiros no que tange às redes estaduais de ensino em relação ao estabelecimento dos processos de privatização da educação pública, intitulada de “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2018): atores, programas e consequências para a educação pública” coordenado pela Profa. Dra. Theresa Adrião (Greppe/Unicamp).

Para atender ao objetivo proposto investigou-se e apresentam-se, de modo geral, os programas identificados nas dimensões de atuação: oferta, gestão e currículo e delimitou-se, posteriormente, como foco da análise três programas, utilizando-se como definição para essa evidência as categorias de capilaridade e vigência na proposição de políticas educacionais no estado de MS.

A abrangência temporal é do ano 2005 ao ano de 2018 e os dados são provenientes do levantamento em fontes encontradas em pesquisas nas páginas da internet das organizações selecionadas, no site da Secretaria Estadual de Educação de MS e em notícias presentes na plataforma digital *Google*.

OS PROGRAMAS E PROJETOS ENCONTRADOS NO ESTADO DE MS: PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO EM CURSO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Encontrou-se no estado de MS dezessete (17) diferentes programas no período de 2005 a 2018, conforme se apresenta nos quadros 4, 5 e 6. Os quadros foram

elaborados tendo como referência os mandatos dos governadores do período delimitado, considerando-se que são três governadores eleitos e reeleitos.

Quadro 4: O programa e atores privados na rede estadual de ensino de MS (2005 a 2006):

Gestão Estadual	Programa	Início	Instituição	Dimensão	Etapa ³	Público-Alvo
<u>José O. M. dos Santos</u> (PT)	Termo Passe Estudantil	2004*	Associação das Empresas de Transporte Urbano	Oferta	EI EF EM	Estudantes

* Sem Informação de vigência em 2018; **Sem Informação sobre a data de Início; *** Não vigente em 2018.

Fonte: Elaboração própria a partir de Adrião (coord). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”. 2018/Cnpq- Fapesp.

Inicialmente pode-se observar, respeitando-se o período inicial abarcado pela pesquisa (2005), que há o primeiro registro de processo de intervenção de instituições privadas na rede estadual de ensino do estado de MS no ano de 2004, com o programa de “Termo de Passe Estudantil”, por meio de convênio com a Associação das Empresas de Transporte Urbano que teve como público-alvo estudantes de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ano de 2008, na gestão estadual de André Pucinelli (PMDB), inaugura-se uma nova fase em relação ao estabelecimento de ações que se enquadram em processos de privatização da educação pública no âmbito da rede estadual de ensino de MS com enfoque em programas que anunciavam, sobretudo, a busca pela melhoria dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. No quadro 5, apresentam-se os programas encontrados e demais dados coletados nesse período.

Quadro 5: Os programas e atores privados na rede estadual de ensino de MS (2007 a 2014):

Gestão Estadual	Programa	Início	Instituição	Dimensão	Etapas ³	Público-Alvo
<u>André Pucinelli</u> (PMDB)	Além das Palavras	2008*	Instituto Alfa e Beto	Currículo	EF	Estudantes Professores
	Jovem de Futuro	2012**	Instituto Unibanco	Currículo Gestão Oferta	EM	Estudantes Gestores Professores
	Aquisição de Tablets para Estudantes e Professores	2013*	Digibrás Indústria do Brasil e Positivo Informática	Currículo	EM	Estudantes Professores
	Prêmio Gestão escolar	2012*	Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO	Gestão	SI	Gestores

* Sem Informação de vigência em 2018; ** Não vigente em 2018; ***Sem Informação sobre a data de Início;

Fonte: Elaboração própria a partir de Adrião (coord). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”. 2018/Cnpq- Fapesp.

No ano de 2008, desenvolve-se com o Instituto Alfa e Beto o programa Além das Palavras, este foi executado a partir da Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Pelos dados coletados não se pôde averiguar se o programa continua vigente no ano de 2018.

O público-alvo foram os estudantes e professores das etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atuando, especificamente, na dimensão currículo. De acordo com Souza; Nogueira e Melin (2015), esse programa propôs-se a viabilizar uma política de intervenção pedagógica, organizada por meio de um conjunto de práticas e materiais didáticos adquiridos do Instituto Alfa e Beto.

O objetivo central, conforme demarca-se, remete à busca pela melhoria dos índices do IDEB apontado na justificativa para o estabelecimento de contrato, pois, demarca-se no documento da Secretaria de Estado da Educação (MS, 2012a).

O projeto foi apresentado com piloto e com adesão voluntária por parte das escolas estaduais, mas, foi ampliado no ano seguinte, 2009, estendendo-se para todas as etapas da Educação Básica, conforme a Resolução SED/MS nº 2.509, de 4 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial nº 8.104 (SOUZA; NOGUEIRA; MELIN, 2015).

Para além desse programa, no segundo mandato do governador André Pucinelli (PMDB) – 2011 a 2014, no ano de 2012, por meio da Resolução/SED/MS nº 2.549/2012, há a inserção do programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de

Futuro em parceria com Instituto Unibanco, tendo como público-alvo a ser atendido estudantes, professores e gestores, e, como etapa a ser contemplada o Ensino Médio, inferindo sobre as dimensões currículo, gestão e oferta.

Dentre os programas têm-se, ainda, o intitulado Prêmio Gestão escolar proposto pela Unesco com a SED/MS. Todavia, não se conseguiu encontrar o ano em que foi implementado e se estava em vigência em 2018. Mas, em 2012, na administração estadual do governador André Pucinelli estava ativo e tinha como público-alvo os gestores escolares. Tal programa incidia na dimensão gestão.

No ano de 2013, a Secretaria de Estado da Educação/SED propôs um novo programa denominado de Aquisição de Tablets para Estudantes e Professores desenvolvido pela empresa Digibrás Indústria do Brasil e Positivo Informática. Esse programa que teve como público-alvo estudantes e professores da etapa do Ensino Médio impactou na dimensão currículo.

A partir do ano de 2015, assume a governadoria do estado de MS, o governador Reinaldo Azambuja (PSDB), que adota direcionamentos de significativo incremento à atuação do setor privado na rede estadual de ensino, assim foram identificados (12) doze programas viabilizados no período. No quadro 6 apresentam-se os programas encontrados com o levantamento dos dados.

Quadro 6: Ampliação dos programas e atores privados na rede estadual de ensino de MS (2015 a 2018):

Gestão Estadual	Programa	Início	Instituição	Dimensão	Etapa ⁵	Público-Alvo
<u>Reinaldo Azambuja (PSDB)</u>	Nexus	2015	Digitho Brasil	Gestão	SI	Gestores
	Aprendiz Conectado	2015*	Microsoft	Curriculo	EM	Professores
	Reestruturação do Plano de Carreira dos Profissionais de Educação	2015*	CE Sanches	Gestão	SI	Professores Gestores
	Gestão da Aprendizagem	2015*	Fundação Lemann/Elos Educacional	Gestão Curriculo	SI	Gestores
	Agrinho	2015	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR	Curriculo	EF	Estudantes
	Educadores do Brasil – Prêmio Professores do Brasil PPB e Prêmio Gestão Escolar PGE	2015	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC	Gestão Curriculo	SI	Professores Gestores
	Escolas das Águas	2015	Ecologia e Ação – ECOA	Curriculo	EF EM	Estudantes Professores Famílias
	Mira Educação	2016	Mira Educação	Gestão Curriculo	EF EM	Estudantes Professores
	Programa Ensina Brasil	2017	Ensina Brasil	Gestão	EF EM	Professores
	Educação Integral e Competências Socioemocionais	2017	Instituto Ayrton Senna	Curriculo	EI EF EM	Professores
	Plataforma Foco no Estudante	2017	Instituto Unibanco/Itaú BBA/Tunaduc/Fundação Lemann	Curriculo	EF/E M	Professores
	Aprendendo com Arte	2017	Instituto Arte na Escola-Volkswagen	Curriculo	EF EM	Professores Gestores

* Sem Informação de vigência em 2018; **Não vigente em 2018; ***Sem Informação sobre a data de Início.

Fonte: Elaboração própria a partir de Adrião (coord). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”. 2018/Cnpq- Fapesp.

O primeiro programa exposto no quadro 6 – dentre os (7) sete implementados no ano de 2015 – Nexus, realizado entre a SED/MS e a empresa Digitho Brasil, constitui-se em treinamentos para utilização de ferramentas de gestão de parcerias com o objetivo de agilizar a efetivação de convênios e termos para que o público atingido pelo programa pudesse “desburocratizar” tais processos com o acompanhamento on-line. O público-alvo do programa foram os gestores, ou seja, impactou na dimensão gestão e não se conseguiu delimitar em quais etapas da Educação Básica incidiu o programa.

Ainda, no ano de 2015, se desenvolveu novo programa, entre a SED/MS e a empresa Microsoft, para efetivação do programa Aprendiz Conectado, o programa

teve como público-alvo os professores e estudantes da etapa do Ensino Médio, teriam participado 365 escolas e um total de 255 mil alunos. Nesse programa houve a compra de computadores com plataformas digitais para uso de professores e estudantes. O objetivo seria de que o público-alvo tivesse acesso a programas e ferramentas on-line que já teriam sido utilizados por grandes corporações com foco em sua preparação para o mercado de trabalho com capacitação e desenvolvimento para uso de tecnologias da informação.

Outro programa implementado em 2015 foi intitulado de Reestruturação do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação. Esse programa, realizado com a CE Sanches, impactou diretamente na carreira docente, assim, incidiu na dimensão gestão e teve como público-alvo professores e gestores, não se delimitando a etapa da Educação Básica, todavia, infere-se que é provável que tenha atingido tanto profissionais do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Outro programa foi o nominado de Gestão da Aprendizagem, que foi apresentado, também, no ano de 2015, entre a SED/MS, a Fundação Lemann e a Elos Educacional. Propôs-se a oferecer formação para melhoria da gestão de sala de aula e gestão da aprendizagem, tendo como público-alvo os gestores e impactando, desse modo, na dimensão gestão.

Observa-se, ainda, a inserção do programa Agrinho realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR – com o aval da SED/MS que incidiu na dimensão da oferta e teve como público-alvo os estudantes da etapa do Ensino Fundamental (teriam participado do programa 170 escolas e 60 mil estudantes do 1º ao 9º ano). O objetivo anunciado do programa seria o de permitir entendimento do trabalho realizado pelo produtor rural. Mas, em relação ao programa Rossi e Vargas (2017) apontam que “[...] toda a representação do campo é, por assim dizer, ‘romantizada’, no sentido de que corresponde àquilo que a ideologia dominante intenta propagandear enquanto visão de mundo (ROSSI; VARGAS, 2017, p. 216).

Nesse mesmo ano, 2015, iniciou-se o programa Educadores do Brasil – Prêmio Professores do Brasil - PPB - e Prêmio Gestão Escolar - PGE - que apresentava como objetivo anunciado o de dar visibilidade a experiências pedagógicas tidas como inovadoras, dignas de destaque e passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas de ensino e que contribuiriam para o desenvolvimento da educação, assim como, premiar essas ações. O programa incide sobre as dimensões da

gestão e do currículo e teve como público-alvo professores e gestores, sem definição de etapa da Educação Básica.

O programa teria sido concebido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, com vistas a contemplar projetos inovadores e gestões competentes na Educação Básica do ensino público e reconhecer, premiar e divulgar o mérito de docentes das redes públicas de ensino, com a participação de cerca de 34 mil escolas de todas as regiões do país.

O programa Escola das Águas, desenvolvida pela Ecologia e Ação – Ecoa, com vigência no ano de 2015, propôs-se a trabalhar com a formação continuada de professores que atuam em regiões pantaneiras e apresenta incidência na dimensão gestão. Os objetivos são de valorização da cultura e conhecimento local, conservação ambiental com a troca de práticas entre os professores por meio da educomunicação e educação ambiental, o público-alvo são os professores.

No ano de 2016, a SED/MS estabeleceu acordo com a empresa Mira Educação, para programa em que se previa a disponibilização do aplicativo “Mira Aula”, com esse *software* poder-se-ia controlar a presença dos alunos com envio de mensagem de notificação aos pais dos faltantes, assim como, substituir o diário de classe, com registro das aulas no aplicativo, o que objetivaria a otimização dos processos de controle de frequência, e notificação de faltas dos alunos nas aulas. Teriam sido distribuídos tablets para os professores de matemática e língua portuguesa e para alunos do 6º ao 9º ano, em 15 escolas estaduais.

Em 2017, encontraram-se quatro programas implantados. O primeiro que se apresenta é o programa Ensina Brasil, desenvolvido pela ONG Ensina Brasil, que apresenta como objetivo declarado colocar em prática ações transformadoras que poderiam reduzir as desigualdades na educação. Isso seria feito por meio do oferecimento de formação para professores recém formados para atuarem nas escolas públicas em regiões denominadas como vulneráveis. Para participarem do programa, os professores passaram por um processo seletivo que no ano de 2017 teria tido 3,3 mil candidatos inscritos, avaliados segundo critérios de empatia, resiliência, comprometimento, resolução de problemas, habilidades interpessoais, orientação a altas expectativas e alinhamento com visão, valores e missão do programa. O mesmo impactou a sobre a dimensão da gestão e teve como público-alvo professores que atuavam no Ensino Fundamental e Médio.

Outro programa encontrado no ano de 2017 foi o intitulado de Educação Integral e Competências Socioemocionais, implementado por meio de convênio ente a SED/MS com o Instituto Ayrton Senna - IAS - o lançamento do programa ocorreu a partir do Seminário “Regime de Colaboração: fortalecendo as competências socioemocionais dos estudantes de MS”. Nesse sentido, o IAS, prestaria assessoria técnica no âmbito da educação integral e, ainda, adequação do currículo segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sobretudo, nas competências socioemocionais, faria o assessoramento para alinhamento à BNCC. O programa incidiu sobre todas as etapas da Educação Básica e teve como público-alvo os professores.

Ainda, no ano de 2017, foi lançado o programa Foco no Estudante, por meio de articulação entre a SED/MS, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, a empresa Tuneduc e a Fundação Lemann. O Projeto Foco no Estudante apresentava como objetivo o de apoiar a SED/MS no uso de evidências para o planejamento, execução e avaliação de políticas públicas por meio de uma plataforma de integração de dados educacionais e indicadores educacionais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, incidindo na dimensão currículo com impacto sobre as etapas de Ensino Fundamental e Médio e tendo como foco os professores.

Também no ano de 2017, implantou-se o programa Aprendendo com Arte por meio do acordo entre a SED/MS, a Fundação de Cultura de MS e a Fundação Volkswagen. O projeto foi apresentado nas modalidades: semipresencial e a distância teve como público-alvo professores de Arte do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, gestores de escolas e coordenadores pedagógicos. O objetivo anunciado foi o de envolver e auxiliar na compreensão do papel da arte, da cultura, dos potenciais educativos da disciplina, dos espaços culturais e causar um impacto real no ensino em sala de aula, isso denota a incidência do programa na dimensão currículo.

A partir dos elementos apresentados pode-se inferir que as ações engendradas por esses programas incidiram sobre as três dimensões de privatização apontadas por Adrião (2018), ou seja: oferta, gestão e currículo. Em relação incidência apenas à dimensão da oferta temos a atuação de um (1) programa (1); atuando somente na dimensão gestão temos quatro (4) programas; na dimensão apenas de currículo temos a atuação de oito (8) programas. A atuação em mais de uma dimensão em um mesmo programa estão um (1) programa nas três (3) dimensões e três (3) programas nas dimensões currículo e gestão.

A partir disso pode-se concluir que a atuação dos programas apesar de estar presente nas três dimensões incide mais fortemente nas dimensões currículo (12 programas) e gestão (6 programas), já na dimensão oferta identifica-se (2) dois programas em atividade no período analisado.

Ao delimitar-se a etapa da Educação Básica que os programas abrangiam no período analisado observa-se que exclusivamente para a etapa do Ensino Fundamental havia dois (2); somente para o Ensino Médio três (3). Programas que atuaram na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram dois (2), no Ensino Fundamental e Médio quatro (4) programas. Assinala-se que para cinco (5) programas essa informação não foi encontrada.

Dos dezessete (17) programas localizados, quatro (4) tinham como público-alvo exclusivamente professores; três (3) apenas os gestores; dois (2) apenas estudantes; três (3) estudantes e professores; um (1) estudantes, professores e gestores; um (1) estudantes, professores e famílias, três (3) professores e gestores.

No quadro 8 pode-se verificar a natureza das organizações que atuam nos processos de privatização da educação pública no estado de MS, assim como, o quantitativo dessas organizações.

Quadro 8: Natureza das organizações que atuam no estado de MS

Natureza da organização		Quantidade
Associação	Associação das Empresas de Transporte Urbano	Um (1)
Sindicato Patronal	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR	Um (1)
Instituto	Instituto Alfa e Beto	Cinco (5)
	Instituto Unibanco	
	Instituto Ayrton Senna	
	Instituto Unibanco/Itaú BBA	
	Instituto Arte na Escola-Volkswagen	
Empresa	Digibrás Indústria do Brasil	Oito (8)
	Positivo Informática	
	Digitho Brasil	
	Microsoft	
	CE Sanches	
	Mira Educação	
	Elos Educacional	
	Tuneduc	
Fundação	Fundação Lemann	Um (1)
Organização Social	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC	Um (1)
	Ecologia e Ação – ECOA	Dois (2)
Organização Não Governamental – ONG	Ensina Brasil	
	Agências Internacionais	Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO

Fonte: Elaboração própria a partir de Adrião (coord). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”. 2018/Cnpq- Fapesp.

Pode-se inferir ainda, que dentre os 17 programas localizados, dez (10) deles estavam em vigência no ano de 2018, seis (6) deles não se conseguiu informações sobre vigência em 2018 e um (1) não estava vigente, conforme quadro 9.

Quadro 9: Vigência dos programas no estado de MS

Vigência	Programas	Quantidade
Vigentes em 2018	Agrinho	Dez (10)
	Educadores do Brasil – Prêmio Professores do Brasil PPB e Prêmio Gestão Escolar PGE	
	Escolas das Águas	
	Mira Educação	
	Programa Ensina Brasil	
	Regime de Colaboração Com o Instituto Ayrton Senna - Educação Integral e Competências Socioemocionais	
	Plataforma Foco no Estudante	
	Aprendendo com Arte	
	Agrinho	
	Prêmio Gestão escolar	
Sem informação e vigência em 2018	Termo Passe Estudantil	Seis (6)
	Além das palavras	
	Aquisição de Tablets para Estudantes e Professores	
	Aprendiz Conectado	
	Reestruturação do Plano de Carreira dos Profissionais de Educação Gestão da Aprendizagem	
Não vigente no ano de 2018	Jovem de Futuro	Um (1)

Fonte: Elaboração própria a partir de Adrião (coord). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”. 2018/Cnpq- Fapesp.

Ao considerar-se as categorias demarcadas para análise: **capilaridade e vigência**, delimitadas para selecionar-se os três programas, nesta segunda fase da pesquisa, a qual dá continuidade ao “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2018): atores, programas e consequências para a educação pública”, no estado de MS destacam-se os programas:

Quadro 10: Os três programas e impactos

Programa	Impacto
Educação Integral e Competências Socioemocionais, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna	Impacto direto na definição do currículo, o que demarca a capilaridade do programa, e por ter incidência em todas as etapas da Educação Básica – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – e, ainda, pelo fato de atingir a todos os professores. Nesse sentido, apesar de ter sua vigência inicial no ano de 2017, o mesmo, ainda estava ativo no ano de 2018, último ano da pesquisa
Foco no estudante, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, Itaú BBA, Tuneduc e Fundação Lemann	Impacto na dimensão currículo, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio e tendo como público-alvo os professores, o que remete à sua capacidade de capilaridade em nível estadual. Assim como, o primeiro, apesar de ter sua vigência inicial no ano de 2017, o mesmo, ainda estava ativo no ano de 2018, último ano da pesquisa
Mira Educação, programa desenvolvido pela empresa Mira Educação	Impacto e incidência nas dimensões gestão e currículo, centra-se nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem como público-alvo os estudantes e professores. O programa teve início no ano de 2016 e continuava em vigência no ano de 2018.

Fonte: Elaboração própria a partir de Adrião (coord). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”. 2018/Cnpq- Fapesp.

Os três programas demarcam um período, que se inicia no ano de 2008, quando assume a governadoria do estado de MS André Pucinelli (PMDB), em que há a implantação de 4 programas que envolvem processos de privatização da educação pública, o que denota um incremento na privatização ao considerar-se que só se localizou um programa até o ano de 2005.

Mas, é partir do ano de 2015, na gestão de novo Governo estadual - Reinaldo Azambuja (PSDB) – que ainda está em cumprimento de mandato, que ocorre uma significativa ampliação e expansão da privatização da educação pela via das denominadas parcerias. De 2015 até o ano de 2018 foram anunciados 12 novos programas com vistas à atuação junto à rede estadual de ensino nas três dimensões apontadas por Adrião (2018) e com incidência em todas as etapas da Educação Básica na rede estadual de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos apresentados pode-se concluir, que ao tratar-se do estado de MS, apresentam-se diferentes organizações privadas que buscam atuar na educação pública na rede estadual de ensino e, desde o ano de 2008, na gestão de André Pucinelli (PMDB, essas organizações têm recebido o respaldo da gestão do estado para estabelecerem-se e, possivelmente, definirem os rumos da educação pública no âmbito estadual, com intensificação de implementação de programas

privatizantes a partir do ano de 2015 quando assume a governadoria do estado Reinaldo Azambuja (PSDB).

Ao analisar-se os três programas elencados a partir das categorias capilaridade e vigência – Educação Integral e Competências Socioemocionais, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna; Foco no estudante, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, Itaú BBA, Tuneduc e Fundação Lemann; Mira Educação, programa desenvolvido pela empresa Mira Educação – pode-se inferir que todos interferem diretamente na definição do que e de como será a educação/formação a ser ofertada, considerando-se que o público-alvo nos três programas abarca os professores diretamente ligados à organização do processo de ensino e aprendizagem, delimitadores em última instância do que é necessário ensinar e aprender. Um dos programas além de atingir os professores abrange, ainda, os estudantes. Quanto às dimensões afetadas pelos programas abarcam a gestão e o currículo.

Ademais, salienta-se que a política de privatização da educação pública articula-se aos anúncios de necessidade de ajuste fiscal, de redução de gastos do Estado que incidem na educação pública em que as soluções empresariais seriam supostamente “mais confiáveis” e “eficientes”, mas, que levam, em nosso entendimento, a estratégias de retirada de direitos sociais.

Por fim, demarca-se a necessidade de aprofundamento e análise em relação à atuação desses programas no estado de MS, considerando-se a apreensão de que influências e/ou definições da educação pública têm sido provenientes dos grupos privados no estado. Assim, novos estudos são imprescindíveis e pertinentes para se possa dimensionar as consequências da ação privada na educação pública estadual sul mato-grossense.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa (Coord.). “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”, 2018/Cnpq- Fapesp. Disponível em: <https://www.grepppe.fe.unicamp.br/en/mapping-the-insertion-of-the-private-sector-in-the-state-education>. Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BIGARELLA, Nadia. O gerenciamento na Educação para o Sucesso: uma política do governo, do Estado de MS (2007-2014). **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 533-550, nov. 2015.

CONSTANTINO, Michel; PEGORARE, Alexander Bruno; COSTA, Reginaldo Brito da. Desempenho regional do IDH e do PIB per capita dos municípios de MS, Brasil, entre 2000 e 2010. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 2, p. 234-246, abr./jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. IBGE divulga renda domiciliar per capita, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. IBGE Cidades. 2010.

MS. **Resolução/SED nº 2.147**, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, 16 jan. 2008.

_____. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2012a.

_____. **Resolução/SED/MS nº 2.509**, de 4 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, 5 jan. 2012. Campo Grande: SED: 2012b.

_____. **Resolução/SED/MS nº 2.549/2012**, de 1 de junho de 2012. Institui o Comitê Gestor de Governança do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro da Rede Estadual de Ensino de MS. Campo Grande/MS, 1. jun. 2012.

_____. Censo Escolar – o que é o Censo. **Secretaria de Estado da Educação – SED/MS**, 2020.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Ideologia e Educação: Para a Crítica do Programa Agrinho. **Revista NERA**. Presidente Prudente Ano 20, nº.40 pp. 206-224 Set-Dez/2017.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Um Cenário, Duas Técnicas: Análise dos Pressupostos Teóricos dos Programas Alfa e Beto e PNAIC– SED/MS. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

DESCOLONIZANDO A IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ana Carolina Pereira de Souza

Se o confucionismo oferece a possibilidade de desubalternizar saberes e expandir o horizonte do conhecimento humano além da academia e além da concepção ocidental de conhecimentos e racionalidade, a mesma possibilidade se abre também para formas de conhecimento mais atingidas pela tempestade colonial [...].

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais, projetos globais*, p. 29

INTRODUÇÃO

Esta escrita, objetiva discorrer sobre as dinâmicas, que caracterizaram a descolonização da identidade do docente no Ensino de Ciências, a partir do aporte conceitual proposto por uma abordagem decolonial. Entende-se que tal matriz curricular foi articulada a partir de relações de subordinação política, econômica e cultural, sempre amparadas pelo discurso do progresso e da modernidade, negando nossa realidade *biogeoistórica*.

A Educação aplicada sobre um olhar Eurocêntrico Imperial acaba por ser uma Educação cultural, lecionada de modo superficial deixando de lado a identidade cultural verdadeira, que por tantas vezes não são vistas e relacionadas em sala de aula, e isto ocorre pelo fato de que os currículos não agregam as vivências e experiências que se inserem nos lugares, onde possuem diversas narrativas que não são consideradas, como saberes pela ótica hegemônica colonial.

A colonialidade do saber faz com que os discentes, aprendam uma visão única de conhecimento e de mundo, fundamentada na perspectiva eurocêntrica. A mesma que exclui e marginaliza as populações subalternas. Nesse sentido, os professores devem rever a história desde o princípio, para possibilitar um olhar mais crítico sobre a realidade, ao cair nessa máscara moderna colonial. Diante disso, se faz necessário refletir outros caminhos e metodologias para que essa identidade docente, no Ensino de Ciências seja repensada através da descolonização. O pensar decolonial não é impor ou criar uma nova epistemologia, mas repensar suas atitudes e ressignificações perante o contexto ocidental/moderno, e sim, sair debaixo das assas do eurocentrismo

e tomar por suas próprias pernas seu caminho, mostrando suas lutas e histórias locais aos projetos globais.

METODOLOGIA

Os caminhos teóricos e metodológicos percorridos, para a execução e fundamentação das discussões e elaboração da escrita desse artigo, se deram a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas abordadas como: Identidade Docente, Decolonialidade e Ensino de Ciências. Minayo (2007) ressalta que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida por uma abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente o método, as técnicas e a experiência do pesquisador.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

POR UMA IDENTIDADE DOCENTE (DES) COLONIZADA

A modernidade/colonialidade estabeleceu uma forma de uma produção de conhecimento “racional”, a partir da Europa e dos Estados Unidos (chamado aqui de “primeiro mundo”). A humanidade foi dividida em cor e raça, classificadas por meio de dualismos, ricos versus pobres, sobre superioridade e inferioridade; impondo o que vem a ser certo ou errado. Aníbal Quijano (2009) define colonialidade como

(...) imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Essa definição de colonialidade vai muito além das classificações impostas. Ela opera e emerge nos modos de vida, nos modelos que são politicamente considerados corretos e principalmente nas produções de conhecimento. O que vem a se tornar “válido” é a ciência moderna e nunca as culturas inferiorizadas. A Educação brasileira está pautada numa visão eurocêntrica, esquecendo-se de seus lugares de origem, cidade e estado onde habitam, buscando a produção de conhecimento totalmente fora desse “lugar”. Nesse âmbito escolar, as disciplinas consideradas “importantes”, são aquelas que ensinam a ler, escrever e a fazer contas, o restante acaba sendo um “descanso de disciplinas”. Diante desse contexto o professor, precisa

ressignificar suas práticas de ensino, não mais operando esse modelo “colonial” de fazer a educação, e sim trilhar outros caminhos que vão além dessa colonialidade imposta.

Quando pensamos no conceito de identidade, logo podemos fazer reflexões sobre as características de alguém. Stuart Hall define que a identidade “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p.07). Também o autor afirma, que essas identidades estão mudando e estão sendo compostas, não somente por uma, mas por várias identidades (HALL, 2006). Pensar nessa identidade docente descolonizada é trazer para a vida do professor, uma espécie de “mudanças de caminhos” e teorias, através da descolonização.

Para Walter Mignolo (2017), a descolonização não é um novo modelo que afirma ser único e verdadeiro, sobressaindo-se sobre o outro, mas outra face da geoistória, “o decolonial abre novas formas de pensar” (MIGNOLO, 2017, p.15), pois não separa ou exclui ninguém, mas desprende-se para pensar além do conhecimento já existente. Uma das principais funções do pensamento decolonial é descortinar o que se esconde através da modernidade, nunca devendo falar pelo outro, mas deixando-o (ele) ter sua própria voz.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A Educação brasileira, historicamente, apresenta distinções específicas diante dos mais diversos pontos, desde à preferência por determinadas perspectivas teóricas, até a exclusão de certos temas e reflexões (BOURDIEU, 1975). A omissão, por exemplo, de conteúdos e discussões acerca de culturas diversificadas, resulta em um ambiente educacional não democrático, pautado em padrões pré-estabelecidos.

Especificamente relacionado ao Ensino de Ciências, esse padrão já determinado é conspícuo em certas posturas em sala de aula. Conteúdos considerados básicos, indispensáveis para o entendimento de Ciências, como Teoria atômica, evolução, teorias de propagação de energia, e outros, são abordados a partir de uma perspectiva eurocêntrica, desde à abordagem teórica, propriamente dita e também no que refere a aplicações práticas. A falta de diferentes interpretações, de diferentes cientistas, de diferentes “visões” é comumente observada no Ensino de Ciências

brasileiro. Entender a Ciência de uma forma única, de epistemologia imutável e eurocêntrica, reforça a subalternização de determinados povos e culturas, corroborando para alunos cientificamente programados para reproduzir esse entendimento estereotipado.

O Ensino de Ciências nas universidades também segue essa padronização eurocêntrica. Dessa forma, a identidade docente também é incluída na denominada colonialidade de poder. Quais seriam os caminhos para que essa identidade docente seja descolonizada no Ensino de Ciências? Para essa reflexão, Boa Ventura Sousa Santos (2011) propõe uma reflexão sobre o ensino nas universidades, para promover múltiplos diálogos e a valorização de diversas formas de conhecimento com a Ecologia de Saberes:

[...] é algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por Lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 75).

Diante disso, o docente precisa iniciar o caminho de descolonização, desde a universidade, onde a iniciação à docência ocorre. Não mais de uma forma “engessada” ou imposta, sobre o que vem a ser ou não conhecimento, e sim através de uma reflexão sobre os saberes que também precisam ser considerados, pois “uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2011, p.77) através da descolonização do fazer e do saber docente.

Esse conceito de descolonização, é empregado também pelo autor Nelson Maldonado Torres, como “um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, pelo menos nos modos que se opõem à colonização”. (2019, p.28). Essa libertação, apontada pelo autor, faz uma expressão aos desejos desse colonizado, para uma independência política e econômica. No Ensino de Ciências, torna-se necessário e essencial, essa busca pelo fazer decolonial, principalmente quando se trata das imposições feitas nos currículos das escolas.

A partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases (2003; 2008), estabelece o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira, africana e indígena, através das Leis 10.639/03 e 11.645. Além de potencializar a busca por diferentes aspectos científicos, essa compreensão proporciona a sensação de pertencimento e reconhecimento dos alunos que fazem parte dessas culturas. As culturas não podem ser isoladas e apenas mencionadas uma vez por ano, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 traz assegura o trabalho a ser exercido a respeito das culturas indígenas e Afros. Assim, promulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), passam a demarcar um espaço onde acontecem relações étnico-raciais, estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos, que se tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do âmbito escolar. Dessa maneira, o educador poderá atuar no processo de ensino-aprendizagem, através das culturas que muitas vezes, são silenciadas e apagadas, fazendo com que não fiquem mais reduzidas, apenas a um dia do ano.

Faz-se necessário também, estabelecer sentidos mais amplos para o Ensino de Ciências, como a intercientificidade, como estabelecido por Little (2010):

a intercientificidade é entendida como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna. Assim como os relacionamentos entre distintas culturas produz formas de interculturalidade, a interrelação entre distintos sistemas de conhecimento científico produz formas de intercientificidade (LITTLE, 2010, p. 20).

Diante disso, não devem existir distinções com relação aos conteúdos, a Ciência deve ser explorada em toda a sua amplitude e diversidade, considerando o currículo e abordagens teóricas e práticas, diante de suas potencialidades acerca da decolonialidade do ser e do saber.

CURRÍCULO E OUTRAS FORMAS DE FAZER O SABER DOCENTE

Quando pensamos em currículo na Educação, logo definimos que ele é usado “como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 10). Inúmeros conteúdos são possibilitados aos professores, para que assim, sejam desenvolvidas em sala de aula. Porém as narrativas que estão presentes nos currículos, trazem uma espécie de representação colonial e

hierarquizada, determinados a partir do modelo “considerado perfeito” (homem, branco, heterossexual, cristão). E quando se fala em Educação Indígena e Afro-Brasileira, pauta-se em datas comemorativas, com engessamento cultural e conteúdos visivelmente mal trabalhados. Cocar na cabeça, “dancinha da Xuxa”, racismo e sofrimento, são temas desenvolvidos em sala de aula, para representar as culturas inferiorizadas. Janssen Felipe da Silva fomenta que:

[...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente.(SILVA, 2015, p. 56)

Então faz-se necessário, que o professor com urgência retire essas vendas impostas pelo sistema hegemônico de poder. Torna-se algo natural, o desenvolver atividades que contemple o currículo, de forma colonizada. Ao se tratar sobre currículo decolonial.

CONCLUSÃO

É preciso fazer uma reflexão através de um olhar *outro*, e de um *outro* caminho, que se possa pensar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, de uma forma mais humana e igualitária. Precisamos evidenciar os saberes que são desconsiderados como geradores de conhecimentos, conforme afirma Boa Ventura Sousa Santos, que “esta tentação consiste em acreditar que, se as orientações metodológicas forem completamente respeitadas, o contributo para a resistência e fortalecimento das lutas contra a dominação se encontra garantido” (SANTOS p.226, 2019). Precisamos urgentemente mudar esse rumo, a partir de orientações metodológicas onde o outro é visto e lembrado não mais como um ser qualquer ou sem importância, mas como alguém que vive no mundo e pensa dentro dele, tanto quanto os europeus.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

LITTLE, Paul. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade. In: LITTLE, Paul. *Conhecimentos tradicionais para revista entreideias*, Salvador, v. 7, n. esp, p.23-42, 2018 41 o século XXI: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”. Em *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, 2ª ed., editado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. 2017. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v.32, n.94, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. (Orgs.) São Paulo; Editora Cortez. 2009, Cap. 02, p. 73 à 117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3.ed. São Paulo:Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 1, jan.-abr. p. 49-64, 2015.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: DESDOBRAMENTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Kamila Barros Viana
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: kmilabviana@hotmail.com

Patrícia Barros Viana Simonini
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail:simoninipaticia@gmail.com

Palavras-chave: avaliação em larga escala; Ideb; BNCC.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, as avaliações em larga escala contemplam princípios de qualidade e competitividade, que propõe alteração do currículo, ajuste de conteúdos aos testes, hierarquização das escolas e punição das que fracassam, evidenciando políticas neoliberais que promovem exclusão e marginalidade, sem analisar outros problemas enfrentados pela realidade educacional como a formação continuada e valorização dos docentes; o perfil dos educandos; infraestrutura da instituição; entre outras.

As reformas neoliberais expressas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017) para todas as etapas, legitima a “qualificação” da educação por meio dos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e a partir dele são elencadas prioridades e apontamentos de novas políticas públicas que, dentro de uma ótica neoliberal, cooperam para a melhoria do ensino no país; Suscitam o discurso da responsabilização do mau desempenho escolar através dos resultados do Ideb e obriga de forma direta que o Estado tome providências com o pretexto: da promoção do direito de todos à educação de qualidade, propagando-se uma lógica mercantil de competitividade e meritocracia entre as escolas para promoção da qualidade.

Na década de 1990, o contexto político e histórico brasileiro, remete à reforma administrativa pública do Brasil, com início no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em consonância de uma mudança global de gestão pública em função da crise do capitalismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Reforma que teve como principal característica o enaltecimento do gerencialismo no serviço público com intuito de regular/controlar e que instituiu a uma minimização do Estado, tornando-o apenas como uma “agência” reguladora ou avaliadora, deixando de ter sua função de executor. Nesse cenário foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como conjunto de avaliações externas em larga escala, ligado ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep) que realiza o “diagnóstico” da Educação Básica do país. Essas avaliações periódicas têm a finalidade de apresentar os níveis de aprendizagem dos alunos, sob a alegação de combinação entre esses resultados ao contexto educacional; com índices próprios, pautados nas relações mercantis, quantificando e qualificando os conteúdos disciplinares, numa visão empresarial, o que tornou a avaliação um instrumento para controle dos resultados, desconsiderando aspectos da formação humana e a desigualdade das regiões e/ou estados brasileiros. (DIAS SOBRINHO, 2002; SILVA, 2009).

A qualidade da educação não pode ser restrita apenas ao desempenho dos educandos em uma prova/teste, pois essa conceituação requer uma contextualização de fatores que perpassam os resultados de uma prova e/ou a culpabilização de uma unidade de ensino pela evasão ou reprovação; É preciso uma visão social para analisar os problemas cujo viés excludente se perpetua e que vão para além dos muros da escola, e sim, faz parte de uma sociedade desigual.

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. [...] Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritária e impositiva de sua implementação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.117).

A pesquisa se deu na legislação que regulamenta o Ensino Médio bem como as leis, diretrizes e documentos, que normatizam o atendimento e funcionamento das instituições, e a análise dos dados levantados no endereço eletrônico com os resultados disponíveis das avaliações do Inep, do período de 2007 a 2019. Para os apontamentos teóricos para a pesquisa documental priorizamos a Lei de Diretrizes e

Bases para Educação Nacional (LDBEN/96), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a BNCC (2017), o Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás e documentos publicados pelo Banco Mundial nos últimos anos. Para discutir o tema das avaliações, políticas públicas, situação política atual e os princípios neoliberais, a pesquisa foi bibliográfica a fim de explicitar os critérios já estabelecidos, com destaque e colaboração de alguns autores que apresentam discussões pertinentes para essa pesquisa: FREITAS (2016), FRIGOTTO (1994), HOFFMANN (2005), LIBÂNEO (1994, 2016), MIRANDA (1997, 2020), SAVIANI (2013) e SILVA (2014).

Refletiu-se a respeito de quais outros fatores incidem/contribuem para avaliar a qualidade da educação, os resultados e projeções do Ideb para o Estado de Goiás de 2007 a 2019 serão apresentados a fim de verificar se o estado atingiu as metas projetadas para o período até 2019. Os dados são apresentados para incitar à reflexão e problematização, sem intenção de desenvolver de forma estatística os indicadores sociais, econômicos e nem tampouco educacionais brasileiros.

METODOLOGIA

A pesquisa é concebida pelo método materialismo histórico dialético, numa relação ontológica e epistemológica da realidade para a análise do que é dado como objeto investigado e será disposta a partir de um estudo qualitativo quanto a pesquisa documental e bibliográfica, de forma que a análises dos dados referentes à pesquisa (resultados atingidos na avaliação em larga escala) será dado como estudo quantitativo, fazendo a comparação entre as metas pretendidas e os resultados atingidos nas avaliações, sendo os dados coletados na plataforma do Ideb. O método dialético de investigação rompe com a maneira de pensar dominante ou mesmo com a ideologia dele, e traz para a práxis um pensar no movimento como forma de superação e de transformação. O processo tem como ponto de partida fatos vindos da realidade perpassando por uma trajetória de representações para chegar ao conhecimento científico. A pesquisa foi realizada de modo a interpretar o contexto e o tema proposto, ressaltando que a leitura dos dados é de suma importância para a finalidade dela. Ressalvamos que a configuração da realidade social não pode ser quantificada, apenas compreende-se na prática das relações sociais.

A sociedade capitalista atual é caracterizada pelo neoliberalismo. No Brasil, o processo de neoliberalização como modelo para reforma do estado se instaura até hoje num momento de intensificação de movimentos da extrema direita (MIRANDA, 2020). No campo da educação, as políticas neoliberais se configuram nas reformas educacionais, organização escolar seriada, a tendência em privatizar o ensino público, o repasse de verbas, a avaliação em larga escala, e ainda, aprovação e implementação da BNCC, sob a prerrogativa da igualdade curricular para superação das desigualdades sociais.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os currículos e a estruturação das escolas (seriação, aprovação e reprovação) tendem a ser atípicos ao mundo real dos educandos, em especial, das classes trabalhadoras, tornando mais frequente a evasão escolar, que se dá por fatores além das deficiências dos alunos, como: características individuais de cada educando, condições familiares, interação do aluno com professor e demais educandos, aspectos internos e estruturais da organização escolar e, principalmente, da organização curricular, que exclui a gestão democrática da escola e tornando assimilação de conhecimentos (des)necessárias visto por parte deles e sem sentido para o cotidiano.

Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação não pode ser analisada como um sistema ou um subsistema à parte da vida social dos educandos, é direito fundamental dos cidadãos. Porém, as escolas são influenciadas por diretrizes de organismos internacionais, que impactam em suas concepções e conhecimento e nos currículos. As políticas educacionais brasileiras encontram-se alinhadas às orientações dos documentos do Banco Mundial, cujas diretrizes apontam para a institucionalização de políticas públicas, com foco “no alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados”. (LIBÂNEO, 2016, p. 40). O currículo de resultados, como se observa na BNCC (2017), caracteriza-se pela formulação de metas e competências, além de mecanização das aprendizagens e treinamento dos alunos para responder a testes e avaliações padronizadas. A escola encontra-se centrada em “conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Para discutir avaliação é preciso pensar a prática avaliativa: suas ambivalências, injustiças e consequências. (HOFFMANN, 2005). Para Gadotti (2003, p. 57), todo processo educacional é sociopolítico: “sempre que o educador deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudoneutralidade da educação, estava fazendo, com sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação.” Sendo ela, uma consequência macrovisionária que sintetiza as “tendências pedagógicas” na educação brasileira, no qual o interesse é manter uma sociedade de classe e excludente.

Quando analisamos as medidas educacionais e políticas voltadas à pobreza propostas pelo Banco Mundial (2004), principalmente nos países subdesenvolvidos, devido ao endividamento dos países da América Latina no FMI, nota-se a intenção de dominar tais países e ter abertura para a implementação das reformas neoliberais, sob o discurso da “garantia” do empréstimo, que o financiamento dessas políticas aumentaria, em grande proporção, conforme a “obrigatoriedade em obedecer” as diretrizes que ele delimita, apresentando uma concepção voltada para o mercado de trabalho, por isso, a educação reproduz os meios de avaliação e regulação deste sistema na atualidade. Assim, os resultados das avaliações de larga escala são capazes de “ranquear” escolas, a aprendizagem dos alunos por meio das notas, servindo de base para diagnosticar problemas e delinear mecanismos de atingirem sucesso numa perspectiva de produtividade, transformando os recursos financeiros em prêmios, ampliando a competitividade entre escolas e pressão sobre os professores.

Na contramão dos organismos internacionais, Hoffmann (2005) afirma que avaliar engloba os processos de intervenção pedagógica, planejar atividades e práticas, reorganizar a aprendizagem e conceitos sendo esses procedimentos inerentes ao processo avaliativo. A avaliação só completa o ciclo de continuidade pela ação pedagógica: ação-reflexão-ação. O processo avaliativo é baseado na percepção e interpretação, inferindo valores morais, concepção educativa e de sociedade; e, sobretudo concepções sobre aprendizagem e o papel educativo da escola, sendo assim a avaliação subjetiva. Notas e provas atuam como uma “rede de segurança” para os professores sob seus alunos, das escolas e dos pais sob os professores e do sistema educacional sob suas escolas, sem garantir um ensino de qualidade. Como observado no contexto histórico de desenvolvimento da educação brasileira, ações oficiais tiveram por finalidade controlar e, por isso, regular os projetos e suas expressões práticas no campo educacional, atuando de forma “eficiente”, na homogeneização de

currículos e padronização das avaliações. A partir disso, analisamos a avaliação na perspectiva do PEE, buscando identificar quais as diretrizes sobre ensino e aprendizagem e, ainda, se existe, ou não, alinhamento com a proposta do Ideb.

Na análise da ação reguladora do Estado e seus efeitos, os moldes resumidos por Madaus (1988) se dá numa perspectiva de 7 (sete) pontos norteadores para corroborar a implementação das avaliações:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerão tais processos tentando monitorá-los.
3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
4. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo.
5. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustarão o que ensinam de acordo com ela.
6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.
7. Os testes transferem controle do currículo para agência que controla o exame. (MADAUS, 1988, p.94).

É possível perceber que os sete pontos norteadores citados nos remetem a uma educação de memorização de conteúdos e não uma construção de conhecimentos e competências como mencionados nos documentos que regem a educação, por exemplo a BNCC, PNE, PEE, entre outros, fortalecendo a ideia tecnicista da educação.

Para Fernandes (2015), a prática da avaliação em larga escala desenvolvida nas escolas públicas, motivadas por organismos internacionais, reproduz negativamente no desenvolvimento da aprendizagem, visto que essa prática aumenta os problemas relacionados a ela. Em especial, o Banco Mundial, vem trazendo uma perspectiva distinta sobre a qualidade de ensino, e por sua vez, vem transformando, de

forma significativa, vertentes como: organizacionais, curriculares e pedagógicas, reproduzindo de forma sistêmica e atenuante de desigualdade e exclusão social.

Criado em 2007, pelo Inep, o Ideb tem como objetivo medir a qualidade da aprendizagem nacional e promover estratégias para melhorar o ensino público no Brasil, funcionando, assim, como um indicador para monitoramento através de parâmetros quantitativos. De acordo com o Portal do Ministério da Educação

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Em relação à avaliação e responsabilização, na tentativa de acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação básica foi criado o Ideb a fim de aferir dados (quantitativos) das avaliações para comparar o desempenho da educação nacional por todo território do Brasil. Para elucidar de forma sistêmica as metas projetadas e a nota do Ideb, temos:

Tabela 1: Ideb - metas da 3ª série do Ensino Médio no Estado de Goiás.

3ª série do Ensino Médio								
Metas projetadas								
Estado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Goiás	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13295262>

Tabela 2: Ideb - resultados da 3ª série do Ensino Médio no Estado de Goiás.

3ª série do Ensino Médio							
Ideb observado							
Estado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Goiás	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13295262>

Os resultados destacados em verde, na tabela 2, correspondem ao Ideb que atingiu a meta. Os dados apresentados foram atualizados no site do Inep em setembro de 2020. De acordo com o Inep, as notas - tendo como base as metas projetadas desde 2007 até 2021 – foram alcançadas e na maioria ultrapassam as perspectivas, exceto 2015 que o Ideb observado foi o mesmo que as metas projetadas, reproduzindo a utopia de que a qualidade educacional supera as metas estabelecidas para aquele ano.

Na análise dos documentos que regulamentam a avaliação deixa evidente como as relações, concepções e desdobramentos favorecem a (des)igualdade educacional, ampliando a competitividade entre as diferentes instituições de ensino, além de ampliar as desigualdades sociais. Outro ponto destacado é a perpetuação de uma classe dominante, que favorece o acesso ao conhecimento aos seus e, para as camadas mais pobres, idealizam uma escola de acolhimento social, no qual os conhecimentos científicos estão ausentes e o repasse de verbas condicionados a ranqueamentos, prevalecendo o discurso associado aos instrumentos da meritocracia e hegemonia do conhecimento.

CONCLUSÃO

Na concepção introduzida a partir da análise dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (2004) a avaliação deve constar como forma de resultados e nessa perspectiva diagnosticar problemas e delinear maneiras a atingir sucesso na perspectiva do sistema capitalista de produção, ou seja, a partir do diagnóstico, é possível planejar passos a serem executados e avaliar como se comportam na realidade; determina fatores que foram ou não alcançados; reproduz os meios de avaliação e regulação deste sistema. Os resultados dados pelas avaliações de larga escala são capazes de ranquear as escolas e a aprendizagem dos alunos através das notas; o Banco Mundial mensura a educação pela análise das notas (meritocracia) e, também, avalia programas educacionais com o financiamento deles. As avaliações em larga escala implementadas pelo governo convergem com as diretrizes propostas pelo sistema de avaliação do Banco Mundial promovendo novas formas de discriminação e penetram cada vez mais a desigualdade social.

Reiterando Hoffmann (2005), são inerentes aos processos avaliativos: ação-reflexão-ação. Percebe-se que a avaliação em larga escala se desenha de uma forma explícita propiciando mais a disparidade educacional, distanciando cada vez mais os educandos da escolarização, classificando-os de modo eliminatório e classificatório de

acordo com seus resultados, sem considerar seu perfil socioeconômico, a infraestrutura institucional e tantas outras atenuantes que incidem sobre a classe trabalhadora atendida pela escola pública. Sob a ótica neoliberalista, essa avaliação é um instrumento das políticas públicas de controle das instituições, bem como, prioriza determinados conhecimentos sem levar em conta diferentes contextos e processos educativos. A qualidade do ensino deveria estar interligada à ampliação do acesso e permanência na escola em princípio, mas atualmente se discute o fato dos resultados dessas aprendizagens serem significativas através de avaliações em larga escala.

As políticas públicas em defesa do capital tomam forma em reformas educacionais, destaca-se aqui a aprovação e implementação da BNCC que se configura como um mecanismo de gestão da desigualdade e são utilizadas para controlar as redes de ensino, o trabalho docente e atribuir responsabilidade ao fracasso escolar dos alunos. Antes da criação da BNCC já havia tensão entre os grupos empresariais e os movimentos sociais e de trabalhadores, que se intensificou com a criação dela, visto que o discurso da igualdade de oportunidades que ela pode proporcionar através dos grupos empresariais é combatido com apresentação de diversas críticas ao documento apontando as desigualdades das condições de ensino e aprendizagem aos quais professores e alunos são submetidos nas escolas públicas. Ao propor e utilizar uma lógica pautada nas “competências e habilidades” o documento curricular apresenta sua visão mercadológica da educação, e com uma base curricular considerada comum valida as avaliações em larga escala como modo de converter as diferenças em desigualdades, e a partir dos resultados justificá-las, na intenção nítida do sucateamento das redes de ensino pública.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (Sumário Executivo). Disponível em: www.worldbank.org/educationstrategy2020. Acesso em 04 dez. 2014.

_____. BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: World Bank, 1995.

_____. BANCO MUNDIAL. *Monitoramento e avaliação: algumas ferramentas, métodos e abordagens*. Washington: World Bank, 2004.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.* 9394/1996. BRASIL.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. BRASIL, Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 31/08/2021.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002

FERNANDES, Silvia Reis. *Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: A Influência das políticas educacionais no trabalho dos professores.* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.* São Paulo: Cortez, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Do pensar ao agir em avaliação.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* São Paulo: Loyola, 2000.

_____. LIBÂNEO, J.C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In LIBÂNEO, J. C., SUANNO, V. R. e LIMONTA, S. V. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.* Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

_____. LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.* *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar. 2016.

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

MADAUS, G. F. The Influence of testing on the curriculum. In: TANNER (Ed.). *Critical issues in curriculum.* Chicago: University of Chicago, 1998.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 37-48, 1997.

_____. MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaço da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v.26, n.91, p. 639-654, Maio/Ago. 2005.

PAULA, Ana Paula Paes de. (2005). *A administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social*. *Revista de Administração de Empresas*, 45/1, p. 36-49. Disponível em <https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000100005.pdf>.

PEE. *Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)*. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, S. P. da. O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: O pacto pela educação em Goiás. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> (acessado em: 14/08/2021)

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Lucimar Lima da Silva Costa
Universidade Católica Dom Bosco
lucimar-lima07@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo descrever as principais ações educacionais realizadas pelo Estado de Mato Grosso do Sul (MS) no período de isolamento social, iniciado no dia 15 de março do ano de 2020 e sobre como tais ações refletiram no Ensino Médio durante a pandemia da COVID-19, como direito à educação que é histórico e conquistado por meio de luta.

Para atender o objetivo, o estudo de natureza qualitativa, tem como base fontes documentais, históricas e pesquisa bibliográfica. A bibliográfica abarcou artigos e livros publicados sobre a temática. A documental compreendeu coleta, sistematização e análise de documentos produzidos em âmbito nacional e estadual, como legislação, leis decretos que revelam as ações Estatais, buscando assim, descobrir, conforme explica Minayo (1997, p. 21) o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] dos processos e dos fenômenos”. E, para entender tais ações buscou-se base nos textos dos autores: Araújo (2010); Bobbio (1992); GUO (2020); Horta (2020) Mészáros (2005) e Saviani (2021).

De acordo Bigarella, Brito e Maciel (2020, p.1), o monitoramento diário, publicado pela Secretaria Estadual de Saúde de Mato Grosso do Sul (SES/MS), o afastamento social impediu a “[...] proliferação do referido vírus e contribuiu, até o presente momento, para que o estado se mantivesse com o menor número de pessoas infectadas e de mortes pela COVID-19, em relação aos outros estados brasileiros”. Naquele momento, se sabia pouco sobre a repercussão que essa nova situação traria ao Brasil.

No dia 11 de março de 2020, depois de aproximadamente dois meses e meio de medidas de alerta de uma pandemia, a OMS veio a decretar um estado de pandemia relacionado ao contágio pelo vírus SARS-CoV-2. Uma semana após as declarações da OMS, o mundo já contabilizava 209.839, sendo que desses havia um total de mortes de 8.778 (WHO, 2020a). Diante daquele cenário preocupante, em 6 de fevereiro de

2020, o Governo Federal por meio da Lei nº 13.979, adotou medidas de enfrentamento em regime de emergência concernente a saúde pública do Brasil, e essas medidas atingiram também a educação brasileira que passou a acontecer de forma remota.

A partir desse cenário, o governo estadual, na tentativa de impedir o avanço da pandemia, em parceria com as prefeituras municipais, principalmente a de Campo Grande, capital do estado, elaborou o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, com medidas adotadas no âmbito da Administração Pública do Estado para a prevenção do contágio da doença e enfrentamento da emergência de saúde pública (BIGARELLA, BRITO E MACIEL, 2020). Uma destas medidas dizia respeito ao ensino remoto, em substituição as aulas presenciais da educação básica, em particular, das aulas da rede pública no Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, busca-se nos estudos históricos a efetivação do direito à educação.

DIREITO À EDUCAÇÃO: GRATUIDADE E OBRIGATORIEDADE

A educação brasileira, bem como a educação mundial viveu nos dois últimos anos uma situação atípica no que diz respeito ao acesso dos alunos a essa instituição. O mundo tem enfrentado uma pandemia de magnitude global, e com isso, o acesso dos estudantes ao ambiente educacional tem ficado comprometido.

Araujo (2010) ao discorrer sobre a ampliação dos direitos sociais ao longo do tempo o faz assegurando que com o crescimento e com o reconhecimento desse direito ocorre quase que imediatamente transformações na sociedade. Nesse contexto, cabe esclarecer que, os direitos sociais são aqueles que reconhecem à liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica como sendo os direitos fundamentais outorgado a cada indivíduo. Nesse contexto, Horta (1988) explica que a educação só foi incorporada a esses direitos depois, e na avaliação do mesmo autor, num processo “[...] lento, ambíguo e contraditório” (HORTA, 1988, p. 30).

Retomando ao século XVIII, têm-se as primeiras ideias sobre o ensino, e nesse momento começam a surgir movimentos para reconhecer a educação como sendo um direito de todo indivíduo, portanto, um direito fundamental. Nessa mesma época em decorrência dessa movimentação, já se falava de ser o dever do Estado oportunizar a todo cidadão esse direito. Cabe situar em que região do mundo essas discussões vinham sendo levantadas, essas discussões estavam acontecendo na Prússia no

reinado de Frederico II, e já naquela época, aproximadamente, no ano de 1763 o monarca teria estabelecido a instrução primária obrigatória.

Na Europa, França e Inglaterra nos idos entre 1878 e 1882, Horta (1988) situa que esses países teriam estabelecido o ensino elementar obrigatório. Dando um salto na história, um marco importante para a educação só aconteceria após a segunda guerra mundial, quando a educação recebe consideráveis traços da democratização do ensino. Data de 10 de dezembro de 1948, a proclamação da Declaração Universal de Direitos Humanos, elaborada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em seu artigo 26. A promulgação teria acontecido em Paris.

Avançando um pouco mais, agora em 1959, Horta (1988) destaca uma importante conquista mundial, trata-se da aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Declaração dos Direitos das Crianças – Princípio 7, no qual consta: “[...] A criança tem direito a receber educação, que seja gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares”. Logo, no século XX pode-se afirmar que a educação foi fundamentada em documentos relevantes e de alcance mundial.

A crítica que se constrói é a de que, no contexto da fundamentação dos Direitos Fundamentais do Homem, os mesmos se estabelecem, entretanto, é na materialização desses direitos que reside os maiores desafios. Sendo assim, na percepção e avaliação de Bobbio (1992), o problema da efetivação do direito a educação deixou de ser filosófico para ser jurídico e político. O ponto de vista de Bobbio (1992) é justificado por pelo menos três razões pontuais que devem ser trazidas a essa reflexão.

A primeira razão ponderada por Bobbio refere-se ao choque existente no que tange a aplicação do direito dos diversos cidadãos, sendo assim, na visão do autor, não existe equidade no que tange a aplicabilidade da lei. Reforçando esse pensamento, Santos (1989, p. 31) pondera que: “[...] quanto mais uma lei protege os interesses populares e emergentes, maior é a probabilidade de que ela não seja aplicada”. Outra razão para a não efetivação do direito a educação na percepção de Bobbio (1992) é que para que haja a proteção dos direitos sociais, é preciso existir a presença do Estado, ou seja, precisa haver a elaboração de políticas públicas voltadas para esse cenário.

Nessa etapa dessa reflexão cabe apresentar um parêntese relevante sobre os pilares que as políticas educacionais se sustentam. O primeiro deles de acordo com Singer (1996) deveria ser pautado pela posição civil democrática. Assim, nesse pilar o

direito a educação deveria estar intimamente relacionada à sua obrigatoriedade, por conseguinte, nessa perspectiva a educação deveria ser concebida como sendo um dever do Estado. Por outro lado, existe o viés positivista que também sustenta a elaboração das políticas educacionais, trata-se do pilar positivista. Nesse bojo, enquadra-se a perspectiva da oferta e da demanda em primeiro momento, e só em segundo plano, o dever e a obrigatoriedade do Estado.

Horta (1988) ao avaliar os pilares que são utilizados para a construção das políticas educacionais o faz se posicionando pelo viés da formação cidadã. Pois na visão desse autor, seria apenas por essa concepção que seria possível o exercício dos direitos e obrigações relacionados à democracia. E essa formação na percepção de Horta (1988) demanda luta e resistência pela equidade na educação, o que já vem ocorrendo a pelo menos duzentos anos. Por outro lado, Horta (1988) pondera que o planejamento e a garantia dos direitos educacionais, além de demandar a elaboração de políticas voltadas para esse contexto, demanda ainda a participação da sociedade civil reivindicando seus direitos.

A participação da sociedade civil no que tange a reivindicação de seus direitos educacionais, Saviani (2013) apresenta uma reflexão que faz muito sentido para justificar a ausência dessa participação. Ele concorda com Horta (1988) de que a educação deve ser concebida como sendo um segmento dos direitos sociais, e reforça que o mesmo está assegurado na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo sexto. No entanto, Saviani (2013) concebe a sociedade hoje em dois grandes grupos, a sociedade do conhecimento e a sociedade da informação.

Para Saviani (2013), a sociedade do conhecimento seria aquela que busca estabelecer conexões entre os fenômenos, de modo a captar o significado das coisas e do cenário que essa sociedade está inserida. E nesse contexto, seria objetivo da escola fornecer os elementos que permitem aos indivíduos que tem acesso a essa instituição uma formação de modo que os cidadãos conseguissem discriminar dentre as informações que tem acesso, as falsas das verdadeiras.

Os engajamentos da sociedade na reivindicação da elaboração de políticas voltadas para a educação advêm da participação da sociedade do conhecimento, não da sociedade que apenas tem acesso à informação. Por conseguinte, seria difícil esperar uma participação mais ativa da sociedade que apenas se apropria de toda e qualquer informação, sem ter aprendido a estabelecer checagem ao que chega a suas mãos.

Como será apresentado nos parágrafos seguintes, não por acaso, boa parte da sociedade brasileira tem essa formação apenas voltada para a apropriação indiscriminada das informações, sem a devida averiguação das fontes utilizadas. Historicamente, de acordo com Saviani (2013), a formação dos brasileiros contribuiu para a formação desse cenário, qual seja, menos participativo/crítico e mais submisso aos ditames governamentais.

O início da educação brasileira teria sido marcado por duas grandes fases: o período histórico e o período da redízima. Saviani (2013) pondera que, a proposta da educação pública religiosa, que fora ministrada pelos jesuítas que apresentava algumas restrições que falavam contra a sua própria definição, qual seja, educação pública. Porque se era pública, como justificar que, em 1959, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, apenas 0,1% da população brasileira tinha acesso a esse modelo educacional? Cabe destacar que, a educação oferecida pelos jesuítas excluía as mulheres que representavam cerca de 50% da população, os escravos, que eram em torno de 40%, os negros e pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas.

A primeira constituição, carta datada de 25/03/1824, nesse relevante documento a educação foi citada apenas em seu último artigo, o artigo de número 179. De acordo com Saviani (2013) nesse inciso estava estipulado que a instrução primária seria gratuita, entretanto no mesmo documento não se explicava como seria a efetivação dessa educação.

No primeiro império, fora elaborada uma lei que data de 15/10/1827 cujo título era: “Lei das escolas de primeiras letras”, e essa lei se propunha em seu artigo primeiro que deveriam ser estabelecidas escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Novamente aqui, Saviani (2013) assegura de maneira categórica, que essa lei jamais se efetivou. Na avaliação de Saviani (2013), com esse ato adicional à constituição do império, o ensino primário ficou sob a jurisdição das províncias, o que passou a desobrigar o Estado a se responsabilizar por esse nível de ensino. Sendo assim, o mérito dessa lei se resumiu a facilitar a instalação de escolas, por conseguinte já não era mais necessária a autorização da Assembleia Geral para a construção desses estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, como já era de se esperar, as províncias ficaram sem condições financeiras, e de recursos humanos técnicos para promover essa proposta de educação. Logo, a crítica que se faz tanto Saviani (2013) como Horta (1988), é que o Brasil atravessou o século XIX sem que a educação pública brasileira fosse

incrementada. Apenas para marcar o descaso que havia pela educação no período posterior a esse, qual seja no segundo império, que se estabeleceu entre 1840 e 1888, a média anual de investimentos de recursos financeiros que eram destinados à educação era de aproximadamente 1,80% do orçamento do governo imperial, e dessa ínfima parcela, apenas 0,47% era destinado à educação básica.

Avançando agora para a segunda Constituição do Brasil, sendo essa a primeira elaborada já no regime republicano e promulgada em 24/02/1891, nesse importante documento o mesmo referiu-se a educação apenas com um enunciado intitulado: “princípio educacional” que tratava da laicidade na educação. Na avaliação de Saviani (2013), ao longo da primeira republica não foram constatados avanços na educação básica. Por conseguinte, a taxa de analfabetismo naquele período se mantinha em 65% da população, e essa taxa só tendia a aumentar. Apenas na constituição seguinte, que data de 18/07/1934 fora dedicado um capítulo para a questão educacional, trata-se do capítulo II que tinha como título: “Da Educação e da Cultura”.

Por outro lado, em 1937, na nova constituição, na avaliação de Saviani ao invés de haverem avanços, houve relevantes retrocessos no tocante aos princípios que constavam na Carta de 1934, isso porque, nesse novo documento houve uma relativização de muitos princípios assegurados em 34. Já a constituição promulgada em 24/01/1967, essa elaborada já durante o período do regime militar retomava alguns dos princípios perdidos em 1937, ainda sim, relativizava outros princípios, dentre eles, talvez o mais relevante o princípio da gratuidade. E na emenda de 1969 volta-se a excluir a vinculação orçamentária no texto. Sendo assim, o orçamento da União caiu de 9,6% em 1965 para 4,31% em 1975.

Por fim, agora, na Constituição de 5/10/1988, o documento apresenta uma seção específica a educação “seção I do capítulo III”, intitulado: “Da Educação e da Cultura e dos Desporto”. No tocante aos investimentos pode-se observar um avanço, uma vez que eleva os percentuais da União para 18% e 25% no caso dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Porém, conforme já sinalizava Bobbio (1992), existe um distanciamento entre a lei a sua aplicabilidade, sendo assim, foram criados mecanismos para burlar as exigências, que constavam na lei. De acordo com Saviani (2013), essa burlagem se estabeleceu principalmente a partir do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a criação de novas fontes arrecadoras, que não tinham a nomenclatura de imposto, mas o nome contribuição. Para exemplificar, pode-se citar: COFINS, CPMF, Cide, etc.

Embora o avanço tenha sido considerável no que diz respeito aos percentuais destinados a educação, conforme Bobbio (1992) pontuou anteriormente, na materialidade da lei, os governantes passaram a encontrar meios para não aplicarem os percentuais de maneira integral na educação. Conforme assegura Saviani (2013), o direito a educação continua sendo proclamado, entretanto, sua efetivação também continua sendo protelada. Agora mais recentemente, o que se observa é o incentivo a filantropia e ao voluntariado. Essa proposta, a chamada privatização da educação busca transferir para a sociedade civil, a responsabilidade pela materialização da educação.

Na concepção de Mézaros (2002), existem segmentos do serviço público que não conseguem sobreviver sem o financiamento público, um exemplo dessa afirmação pode ser observado no segmento militar brasileiro. Ocorre que, com essas as últimas reformas na Política Educacional Brasileira, fundamentada na gestão gerencial, que incentiva as parcerias entre o público e o privado o que se observa são cortes e ações que são realizadas de forma pontual, como forma de compensar os danos causados pela implantação dessas medidas.

PANDEMIA DE COVID-19 NA REDE PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Diante do cenário preocupante que o mundo enfrentou no início de 2020, em 6 de fevereiro de 2020, o governo Federal por meio da Lei nº 13.979, adotou medidas de enfrentamento em regime de emergência concernente a saúde pública do Brasil. Este posicionamento foi referendado pelo Estado de Mato Grosso do Sul, no Parecer Orientativo CP/CEE/MS nº. 017/2020, de 14 de abril de 2020, que esclareceu as orientações da Portaria MEC nº. 343, de 17 de março de 2020, a respeito da substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, juntamente com outras medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do corona vírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense.

Um dia depois desse decreto, o Estado de Mato Grosso do Sul publicou outro decreto, que de acordo com o próprio governo seria um complemento da publicação

do dia anterior. Nesse Documento por nº 15.393, de 17 de março de 2020, o governo estabelecerá medidas concernentes ao ensino em Mato Grosso do Sul, no qual previa a suspensão das aulas em todo o território estadual, nas três redes de ensino básico, qual seja, a rede Estadual, Municipal e Particular do referido Estado. As aulas presenciais foram suspensas por 15 dias. No dia 15 de março desse mesmo ano a prefeitura Municipal de Campo Grande também teria publicado o Decreto nº 14.195, no qual previa a suspensão das aulas na Rede Municipal de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul pelo período de 20 dias, a contar a partir do dia 18 de abril desse mesmo ano.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343 publicou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Pode-se afirmar que a partir daí estava estabelecido o “ensino remoto” no Brasil.

Nesse primeiro momento ocorre um desencontro entre a prefeitura de Campo Grande e o Estado sobre a quantidade de dias que deveriam suspender as aulas. De um lado o Estado do MS estabelece a suspensão durante 15 dias, de outro, a prefeitura suspende durante 20 dias.

Dias mais tarde, a Superintendência de Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul, de acordo Bigarella, Brito e Maciel (2020, p.2), encaminhou por meio da CI 898, de 19 de março de 2020 orientações de Atividades Pedagógicas Complementares (APC) aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio,

[...] para que fossem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais e de indicações de atividades remotas, desenvolvidas por meio de vídeos, atividades *online* e reuniões virtuais via *Whatsapp, Messenger, Facebook, Zoom, Meet* e outros aplicativos que favorecem o contato virtual, entre alunos e professores (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Para isso, ainda de acordo com as autoras, o Estado assinou uma [...] parceria com a *Google Inc.* para o uso do aplicativo *Google Classroom*, destinado a execução das aulas remotas. A Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC) disponibilizou informações a respeito da utilização da plataforma” (BIGARELLA, BRITO E MACIEL, 2020, p.2). E com o a *Google Inc.* para o uso do aplicativo *Google Classroom*, destinado a execução das aulas remotas (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Na análise de Bigarella, Brito e Maciel (2020), o trabalho remoto ocorreu, inicialmente, até o final do 1º bimestre, em 30/04/2020, uma vez que se definiu pela antecipação do recesso escolar previsto para os dias 17 a 31 de julho 2020, para os dias 4 a 18 de maio de 2020, com a possibilidade de retorno, a depender do avanço da pandemia, no dia 19 de maio de 2020 de forma presencial ou a distância

Para Beher (2020), o ensino deve ser considerado remoto quando existe um distanciamento no tocante ao espaço, ou seja, um distanciamento geográfico entre professores e alunos. Nessa situação específica da pandemia do corona vírus existem decretos conforme apresentados anteriormente nesse estudo que impedem professores e alunos de frequentarem o mesmo ambiente devido as imposições do distanciamento social. No entanto, Beher (2020) conclui dizendo que nos moldes do ensino remoto, esse deve ocorrer de tal forma que as aulas aconteçam num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial).

Nesse contexto, Saviani (2020) pondera que deve existir o que ele denomina de condições primárias para que o ensino remoto se estabeleça de forma prática, nesse sentido ele pontua que deve haver acesso ao ambiente virtual assegurado pela existência de recursos materiais adequados. Pondera ainda que, deve haver uma internet de qualidade tanto para professores quanto para os alunos, de modo que possa haver interação entre os professores e alunos em tempo real. E por fim, mas não menos importante, Saviani (2020) esclarece que deve haver familiarização com as tecnologias, principalmente no que diz respeito à prática docente. É esperado também que os estudantes tenham acesso e familiaridade com as ferramentas digitais.

Dois anos após a adoção dessas medidas publicadas pela União, seguidas pelo governo Estadual de Mato Grosso do Sul, e, também pela Prefeitura de Campo Grande, observa-se que efetivamente nenhuma política educacional foi implementada ao longo desse período que tenha vindo ao encontro das reais necessidades que a educação brasileira enfrentou nesse momento atípico. Nesse contexto, os alunos do ensino médio foram os mais prejudicados, uma vez que estavam na iminência da conclusão dessa etapa.

Conforme se posiciona Saviani (2020), para um momento como esse, era esperado que o poder público adotasse medidas que atendessem as especificidades do momento. Entretanto, não foram essas as medidas adotadas, e agora em 2022, ao retornar para a sala de aula com 100% dos alunos sendo atendido na modalidade presencial, o que se observa são lacunas deixadas pela ausência dessas políticas.

Na disciplina de Matemática, por exemplo, como uma disciplina pertencente a Base Nacional Comum (BNCC), de formação geral básica exige dedicação e interação entre professor e os alunos, acolhida. Embora com todo os esforços dos professores com aulas virtuais, os alunos do 2º ano do ensino médio não conseguiram aprender e/ou apreender o conteúdo em casa, com a ajuda dos pais. Retornaram em 2022 sem os pré-requisitos fundamentais para apropriação do conteúdo proposto para esse ano. Essa é uma constatação com todas as classes de Ensino Médio. Para além disso, a cobrança maior está relacionada ao terceiro ano, que terá que fazer prova do Exame do Ensino Médio (ENEM) pela frente.

O questionamento a respeito do Ensino Médio da Rede Escolar de Mato Grosso do Sul, durante a pandemia, se refere ao aprendizado dos alunos. Precisa dimensionar se estes receberam formação apenas voltada para a informação conforme explicita Saviani (2013), isso porque, as buscas realizadas por esses estudantes foram realizadas em sites sem uma avaliação mais criteriosa dos conteúdos ali disponibilizados. Por outro lado, outro agravante identificado nesse cenário pandêmico, foi à ausência de uma política educacional voltada para o acesso do aluno e do professor a internet. No contexto vivenciado por essa docente, cerca de 75% dos alunos do ensino médio não tiveram acesso a internet nesses dois últimos anos. Sendo assim, lacunas significativas foram sendo formadas na formação desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações elaboradas durante a adoção do modelo de ensino remoto pela Rede Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, ainda carecem de muitos estudos para entender a dimensão destas escolhas, pode-se entender e relevar estas ações políticas/administrativas foram adotadas durante o período pandêmico, que foram aceitas pela sociedade assustada, com poucas contestações as atividades remotas.

Os professores na mesma situação, sem formação específica para a educação remota e/ou à distância realizou de tal tarefa sem conhecimento/qualificação necessária para garantir o aprendizado dos alunos. No retorno presencial destes estudantes constatou-se que a maioria dos alunos da escola pública da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul não tinham acesso à internet, durante a pandemia da Covid-19.

Uma pesquisa realizada pelo Unicef mostrou que cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros não tiveram acesso a internet durante a pandemia. E que naquele momento e de lá para cá, nenhuma medida fora adotada, nenhuma política foi elaborada para sanar essa grave situação. Este fato gerou lacunas e alargou as desigualdades sociais desse país. E o direito à Educação não aconteceu, não se fez presente para muitos estudantes da escola pública de Mato Grosso do Sul, acentuando as desigualdades: social, educacional e econômica. Os professores se ocuparam atender as tarefas cobradas pela secretária. As famílias aceitaram. E o Direito à Educação não foi salvaguardado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Direito a educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola** v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/83/270>.

BIGARELLA, Nadia; BRITO, Vilma; MACIEL, Carina. Educação e Pandemia: ações no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Educação em Foco*, n.1, 2020.

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

BRASIL, **Base Nacional Comum (BNCC)**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 01/06/2022.

GUO, Y; CAO, Q; HONG, Z. et al. *The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak* – an update on the status. *MilitaryMed Res* 7, 11, 2020.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 23/04/2020.

SAVIANI Dermeval, GALVÃO Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. *Revista Universidade de Sociedade* Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Juliana Campos Francelino
UCDB
julyana_campos@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Formação de Professores. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios existentes na escola contemporânea frente as transformações existentes no mundo atual. Para atendimento as demandas impostas à sociedade, a educação precisou buscar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Diante desse novo contexto de ensinar surgiram as Metodologias Ativas de Aprendizagem, que por meio de ferramentas ativas, permitem a participação do sujeito em todo o seu processo de aprendizagem.

Dewey (1946), precursor dos métodos ativos de aprendizagem, defendia uma educação transformadora, em que um de seus pilares seria proporcionar aos alunos experiências individuais e coletivas próximas das existentes em sua vida, garantindo uma educação efetivamente transformadora.

As ferramentas ativas de aprendizagem surgiram a fim de atender as demandas que se fazem presentes na escola contemporânea, principalmente com o surgimento da tecnologia de informação e comunicação. As práticas metodologicamente ativas, buscam desenvolver a autonomia e a participação dos alunos durante todo o seu processo de aprendizagem, formando um sujeito criativo, ético e crítico.

Reconhecer qual o papel do aluno e do professor frente aos métodos ativos de aprendizagem, é de fundamental importância para garantir uma aprendizagem mais significativa. Reconhecer os objetivos de cada ferramenta, além de observar o contexto em que cada aluno esteja inserido e integrá-las de modo consistente, são fatores determinantes na construção de uma educação eficiente e inovadora. A partir desse cenário, surge a inquietação: como as pesquisas sobre as ferramentas ativas de aprendizagem têm discutido os novos métodos de ensino para atuação do pedagogo em sala de aula?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as publicações que discutem as Metodologias Ativas utilizadas pelos Pedagogos. Essa investigação será realizada no campo científico no Brasil por meio das produções acadêmicas publicadas nos últimos 3 (três) anos que tratam da temática.

Para responder aos objetivos propostos nesse trabalho, a pesquisa terá enfoque qualitativo por meio de revisão bibliográfica, com análise de textos e documentos, a partir de autores como Dewey (1979), Kilpatrick (1970), Ausubel (1980), Teixeira (2000), dentre outros.

As pesquisas de cunho bibliográfico estão inseridas nos ambientes acadêmicos e têm como objetivo aprimorar e atualizar o conhecimento através das investigações científicas já realizadas (SOUSA, 2021). Andrade (2010) reconhece que:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A investigação terá início a partir da realização do Estado do Conhecimento, realizada por meio de levantamento e análise dos estudos já realizados no Brasil. Segundo Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento possibilita:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

A partir do Estado do Conhecimento será possível construir um mapeamento das contribuições presentes nas pesquisas publicadas, permitindo-nos após o levantamento a leitura e análise das pesquisas que constituirão a base metodológica dos trabalhos selecionados no espaço temporal de 2020 a 2022, conforme critérios discutidos mais à frente.

DESBRAVADORES DOS MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM

As ferramentas ativas de aprendizagem surgiram com o intuito de suprir algumas demandas que o mercado de trabalho passou a exigir, dentre elas a criticidade dos sujeitos, a habilidade de trabalhar em equipe, e principalmente a iniciativa e capacidade em solucionar os problemas no dia a dia.

Dewey (1946) precursor no tema e idealizador da Escola Nova, acreditava dentre outras coisas, que o processo de aprendizagem não deve ocorrer separado da ação, sendo indicado nesse caso ao professor por meio das técnicas ativas de aprendizagem, apresentar atividades aos alunos incentivando-os a buscar as respostas assim como participar de forma mais ativa nas atividades propostas.

Dewey (1979, p. 43) acreditava ainda que: “Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; piloto a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”.

A partir dos ensinamentos defendidos pela Escola Nova e por Dewey, Kilpatrick (1970) também deixou sua contribuição ao defender novos métodos de aprendizagem por meio de projetos. Segundo algumas de suas obras, o aprendizado dos alunos precisa ocorrer a partir de problemas reais, do seu dia a dia. Para Kilpatrick (1970), as atividades de aprendizagem devem ocorrer por meio das ferramentas ativas, não exclusivamente pelos métodos de memorização.

Segundo o pensamento de Dewey (1979), Kilpatrick (1970), Ausubel (1980), defendia duas condições indispensáveis para a ocorrência de uma aprendizagem mais significativa, a primeira, está relacionada ao engajamento do aluno no processo de aprendizagem, enquanto a segunda condição, está relacionada a articulação desse conteúdo com a vida do aprendiz.

Ausubel (1980) acreditava ainda, que para uma aprendizagem mais significativa, é necessário iniciar o processo de ensino a partir dos conhecimentos que o aluno já possui, segundo eles:

Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980, p. 31).

Teixeira (2000) também defendia assim como seus colegas, uma aprendizagem a partir da relação professor-aluno e/ou aluno-professor voltada para as experiências que visem a aprendizagem dos alunos. Nas concepções defendidas pela Escola Nova, as escolas que mantêm um contexto mais tradicional no ensino não são capazes de acompanhar os avanços presentes no mundo contemporâneo. Em relação à escola, Teixeira (2000), ressalta que:

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção (TEIXEIRA, 2000, p. 25).

Reconhecer qual o papel do aluno e do professor frente aos métodos ativos de aprendizagem, é de fundamental importância para garantir uma aprendizagem mais significativa. Reconhecer os objetivos de cada ferramenta, além de observar o contexto em que cada aluno esteja inserido e integrá-las de modo consistente, são fatores determinantes na construção de uma educação eficiente e inovadora.

CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O percurso para realização dessa pesquisa teve início na definição dos critérios para seleção dos materiais. Inicialmente, foi definido o descritor “Metodologias Ativas” e “Pedagogia” na seguinte plataforma: Portal de Periódicos da CAPES: [http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?.](http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?), sendo definido o recorte temporal de 2020 a 2022.

O objetivo de plataformas como o Portal de Periódicos da CAPES, é contribuir para o desenvolvimento e crescimento de novas pesquisas científicas por meio do seu aperfeiçoamento, divulgação dos trabalhos e avaliação dos resultados veiculados através dos periódicos de qualidade em nosso país.

No quadro 1 é possível visualizar o levantamento dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados

TERMO UTILIZADO PARA AS BUSCAS: “Metodologias Ativas” e “Pedagogia”
MÊS DAS BUSCAS: 05/2022
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: 10 TRABALHOS
RECORTE TEMPORAL: TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2020 – 2022

Fonte: Autora, 2022.

Finalizada a busca e o inventário dos 14 trabalhos selecionados, iniciou-se a leitura dos resumos com o objetivo de selecionar apenas as pesquisas que tinham relação com a temática pretendida. Dos 14 trabalhos selecionados, 3 (três) foram dispensados pois estavam na língua inglesa, enquanto 1 (um) também foi dispensado tendo em vista tratar da formação de profissionais em Enfermagem. Desse modo foi concluída a etapa de catalogação de 10 trabalhos restantes, ocorrendo a leitura na íntegra do material selecionado.

A organização dos trabalhos selecionados ocorreu a partir da criação de um quadro com os seguintes critérios: título da pesquisa, nome do autor, gênero do autor, ano da publicação do trabalho, instituição de ensino, palavras-chave. Conforme preconiza Ferreira (2002), a partir desse momento que inicia-se o contato do pesquisador com os objetivos das pesquisas selecionadas, para traçar uma narrativa das produções acadêmicas, com o objetivo de apresentar os resultados apresentados nos objetivos da pesquisa.

CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

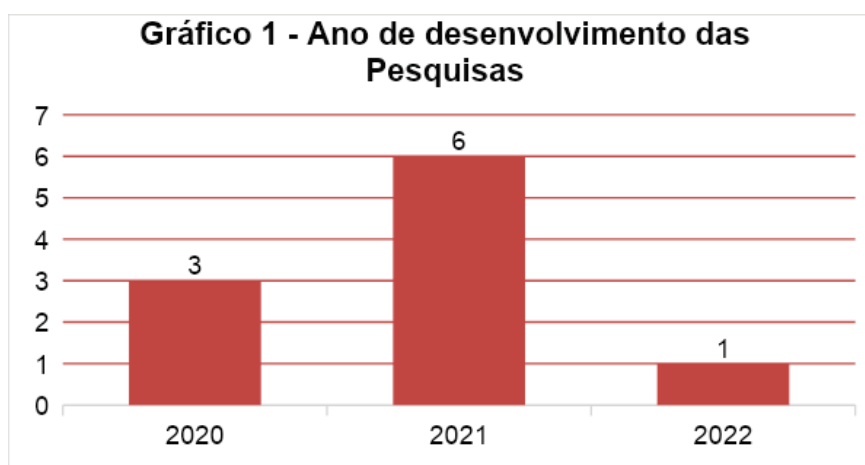
Posterior a inventariação dos 10 trabalhos selecionados, podemos observar no Quadro 02, o título das pesquisas, juntamente dos nomes dos autores e o ano em que as obras foram publicadas.

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano
Formação pedagógica de professores e avaliação da aprendizagem na universidade: contribuições da pesquisa-ação	Maria Iolanda Fontana	2020
Estágios da gestão pedagógica para o uso das tecnologias digitais	Paula Patrícia Barbosa Ventura José Aires de Castro Filho	2020

Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa	Vera Lucia Pontes dos Santos Luís Paulo Leopoldo Mercado Elton Malta Nascimento	2020
Pedagogia do Piano e a Ciência: Trajetória, Conquistas e Continuidade	Alfeu Rodrigues de Araújo Filho	2021
Formação de trabalhadores da educação: pressupostos ético-epistemológicos	Maria Elizabeth Barros de Barros Helder Pordeus Muniz	2021
Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades	Helena dos Santos Kieling Rafael Vetromille-Castro	2021
Tecnologias, múltiplas linguagens e práticas pedagógicas na formação superior a distância	Mônica Cristina Garbin Édison Trombeta de Oliveira	2021
Responsabilização, meritocracia e desfiliação social no Brasil	Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati Alexandre Alves	2021
O princípio do respeito aos valores estéticos, políticos e éticos na proposta pedagógica do Senac/RN	Joventina Firmina Rodrigues José Mateus do Nascimento	2021
Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento	Daniela Bissoli Fiorini Iara Carnevale de Almeida Maria Gabriela Costa Lazaretti Leticia Fleig Dal Forno	2022

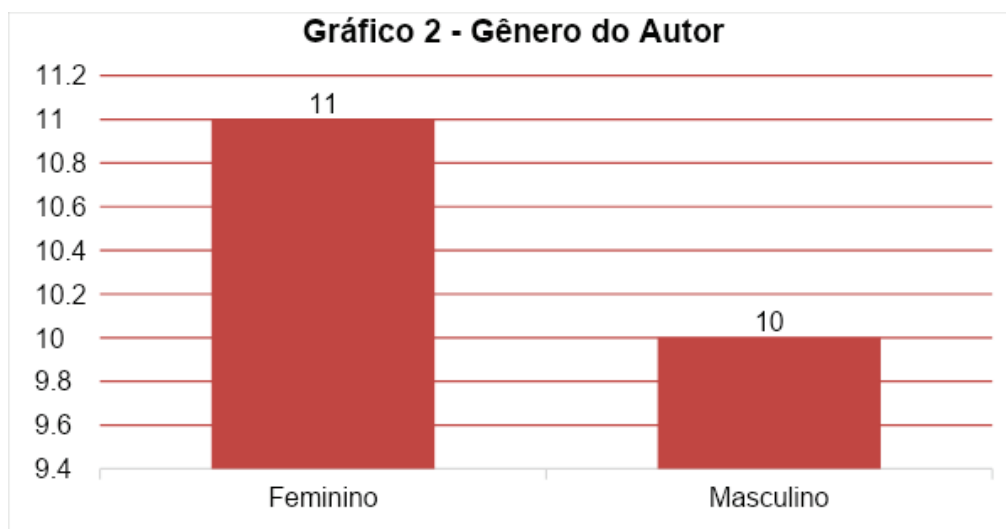
Fonte: Autora, 2022.

O Gráfico a seguir, demonstra o quantitativo das pesquisas por ano de sua publicação, nos anos de 2020 foram desenvolvidas 3 (três) pesquisas, com um crescimento no ano de 2021 com 6 (seis) pesquisas, e no ano de 2022 com apenas 1 (um) trabalho.



Fonte: Autora, 2022.

Em relação aos gêneros dos autores responsáveis pelas pesquisas analisadas. No gráfico 2, está demonstrado que dos 10 trabalhos analisados, 11 pesquisas foram realizadas por pesquisadores do gênero feminino, enquanto 10 pesquisas foram realizadas por autores do gênero masculino.

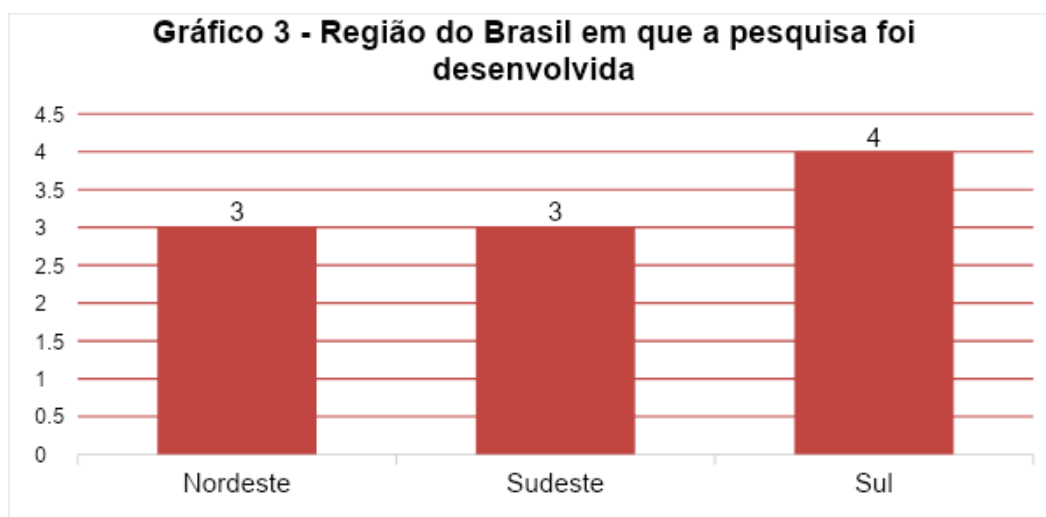


Fonte: Autora, 2022.

Esse percentual levantado confirma a afirmação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD (2012), onde apresenta que 1/3 dos países desenvolvidos, as mulheres estão à frente na educação quando comparado aos homens. O Brasil assim como o Mundo, segue essa tendência, sendo as mulheres a maioria em todos os níveis educacionais, principalmente na graduação e pós-graduação (INEP, 2015).

[...] no Brasil, as mulheres são maioria entre os estudantes da educação superior, fato que deriva da maior escolarização feminina em geral, haja vista elas somarem 52% das matrículas no ensino médio no ano de 2015 (CAPES, 2016). Elas repetem menos, evadem menos e concluem a educação básica em maior proporção. Em 2014, elas representavam 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas particulares, além de serem maioria, também, entre o número total de concluintes (cerca de 60% tanto na rede pública quanto na particular). Em relação à pós-graduação stricto sensu, observamos que, em 2015, 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres (CAPES, 2016). Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados. (BARROS, MOURÃO, 2018, p. 4)

Continuando à análise quantitativa desta pesquisa, outro dado apresentado é a quantidade de pesquisas desenvolvidas em cada região do Brasil, esses dados são apresentados no Gráfico 3. O destaque desse dado fica com a região Sul do Brasil, sendo responsável por 4 pesquisas, enquanto a região Nordeste e a Sudeste apresentaram 3 pesquisas cada no período analisado.



Fonte: Autora, 2022.

No Quadro – 03 apresentada abaixo, fica demonstrado quais instituições de ensino foram responsáveis pela elaboração dos artigos analisados, em qual região e cidade do Brasil a instituição está localizada, e ainda em qual ano a pesquisa foi publicada.

Título do Trabalho	Região	Cidade	Instituição	Ano
Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa	Nordeste	Alagoas/AL	Universidade Federal de Alagoas	2020
Estágios da gestão pedagógica para o uso das tecnologias digitais	Nordeste	Ceará/CE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	2020
			Universidade Federal do Ceará	
Formação pedagógica de professores e avaliação da aprendizagem na universidade: contribuições da pesquisa-ação	Sul	Paraná/PR	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	2020
Pedagogia do Piano e a Ciência: Trajetória, Conquistas e Continuidade	Sul	Maringá/PR	Universidade Estadual de Maringá	2021
Formação de trabalhadores da educação: pressupostos ético-epistemológicos	Sudeste	Espírito Santo/ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2021
		Rio de Janeiro/RJ	Universidade Federal Fluminense	
Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades	Sul	Pelotas/RS	UFPEL - Universidade Federal de Pelotas	2021
Tecnologias, múltiplas linguagens e práticas pedagógicas na formação superior a distância	Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo	2021
Responsabilização, meritocracia e desfiliação social no Brasil	Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2021

O princípio do respeito aos valores estéticos, políticos e éticos na proposta pedagógica do Senac/RN	Nordeste	Rio Grande do Norte/RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte	2021
Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento	Sul	Maringá/PR	UniCesumar	2022

Fonte: Autora, 2022.

Em posse das palavras-chave utilizadas nos trabalhos catalogados e analisados, para garantir uma fácil visualização optou-se por demonstrar os resultados através da nuvem de palavras.

As palavras-chave utilizadas como descritoras dos 10 trabalhos levantados, resultou num total de 41 palavras-chave, que serão reproduzidas por meio de Nuvem de Palavras, apresentada abaixo.



Fonte: Autora, 2022.

As nuvens de palavras consistem na demonstração visual, em que cada palavra aparece pela sua relevância dentro de um texto. Ocorre através da contagem simples das ocorrências de determinada palavra presentes em um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade buscam-se novas possibilidades de ensino que acarretem numa aprendizagem mais dinâmica, voltada para a criatividade em uma visão de construção

do conhecimento, do protagonismo do aprendiz, do autodidatismo, na capacidade de resolver os problemas propostos, no desenvolvimento e criação de projetos, na autonomia e no envolvimento em todo o processo de aprendizagem.

Desse modo, faz-se necessário comentar que diante dessa concepção de aprendizagem, é primordial garantir condições aos alunos de uma aprendizagem sólida, que lhes possibilite enfrentar de forma crítica as mudanças existentes numa sociedade atual. O papel do estudante diante dessa postura mais ativa é primordial para que esse conceito de aprendizagem ocorra de fato. É preciso desconstruir a figura do aluno de mero receptor de conhecimento para sujeito ativo no processo educacional.

Diante desse cenário de mudança e transformação, as Metodologias Ativas se apresentam como uma possibilidade de ensino-aprendizagem, com potencial para cumprir com as demandas existentes na educação atual. As práticas pedagógicas ativas representam uma alternativa pedagógica possível de proporcionar aos alunos a autonomia necessária para esse cenário, preparando-o para enfrentar e solucionar os problemas presentes nas carreiras profissionais, conforme as exigências da contemporaneidade.

Observou-se que diferente do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, a região do Centro-oeste, conseqüentemente Mato Grosso do Sul não realizou pesquisas voltadas aos métodos ativos de aprendizagem no espaço temporal analisado. Tal cenário pode ter sido causado pelo período de Pandemia que enfrentamos desde 2020. Provavelmente os pesquisadores locais buscaram realizar pesquisas voltadas para outra temática diferente da abordada neste artigo.

Ficou evidente por meio das pesquisas analisadas que os pesquisadores estão cientes desses fatos buscando pesquisar novas ferramentas de aprendizagem. As 10 pesquisas selecionadas e analisadas trazem novos métodos e novas possibilidades de ensino pelos profissionais da educação. Visando o crescimento, autonomia e participação efetiva dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: **elaboração de trabalhos na graduação.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

Araújo Filho, Alfeu. "Pedagogia Do Piano E a Ciência: Trajetória, Conquistas E Continuidade." Revista Vórtex 9.3 (2021): 1-26. Web.

Audrei Rodrigo Da Conceição Pizolati, and Alexandre Alves. **"RESPONSABILIZAÇÃO, MERITOCRACIA E DESFILIAÇÃO SOCIAL NO BRASIL 1."** *Eccos* (São Paulo, Brazil) 58 (2021): 1-19. Web.

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Barros, Maria Elizabeth Barros De, and Helder Pordeus Muniz. **"Formação De Trabalhadores Da Educação."** *Educação Temática Digital* 23.1 (2021): 250-72. Web.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURAO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 30, e174090, 2018.

DEWEY, John. **The problems of man**. New York: Philosophical Lybrary, 1946.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.

Dos Santos Kieling, Helena, and Rafael Vetromille-Castro. **"Metodologias Ativas E Recursos Digitais Para O Ensino De L2: Uma Revisão Sobre Caminhos E Possibilidades."** *Ilha Do Desterro* 74.3 (2021): 351-68. Web.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

Fiorini, Daniela Bissoli, Iara Carnevale De Almeida, Maria Gabriela Costa Lazaretti, and Leticia Fleig Dal Forno. **"Sala De Aula Invertida Com Aprendizagem Baseada Em problemas E Orientação Por Meio De Projeto, Apoiada Pela Gestão Do Conhecimento."** *Acta Scientiarum : Education* 44.1 (2021): E53601. Web.

Garbin, Mônica Cristina, and Édison Trombeta De Oliveira. **"Tecnologias, Múltiplas Linguagens E Práticas Pedagógicas Na Formação Superior a Distância."** *Educação Temática Digital* 23.1 (2021): 44-63. Web.

J F Rodrigues, and J M Do Nascimento. **"O PRINCÍPIO DO RESPEITO AOS VALORES ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SENAC/RN."** *Holos* (Natal, RN) 37.8 (2021): 1-11. Web.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

Maria Iolanda Fontana. **"FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO."** *Eccos* (São Paulo, Brazil) 55 (2020): 1-14. Web.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

Paula Patrícia Barbosa Ventura, and José Aires De Castro Filho. "**Estágios Da Gestão Pedagógica Para O Uso Das Tecnologias Digitais.**" Educação Temática Digital 22.4 (2020): 1010. Web.

SOUSA, Angelica Silva de. Oliveira, Guilherme Saramago. Alves, Laís Hilário. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br> > article>. Acesso em: 15 mai. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola**. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Vera Lucia Pontes Dos Santos, Luís Paulo Leopoldo Mercado, and Elton Malta Nascimento. "**Professores Universitários Em Rede De Aprendizagem Cooperativa: A Ação Tutorial Como Experiência (auto)formativa.**" Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação 15.2 (2020): 385. Web.

A LEI 10639 DE 2003: UMA REFLEXÃO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Bruna da Conceição Ximenes
Mestranda na linha de educação, cultura e sociedade pela UFMS
bruna.ximenes@ufms.br
Verônica Fernandes
Mestranda na linha de educação, cultura e sociedade pela UFMS
adv.vfernandes@gmail.com

Palavras-chave: Lei 10639 de 2003, Relações étnico-raciais, Produção de artigos científicos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como tema a implementação da Lei 10.639 de 2003 e compreendem metodologicamente a análise qualitativa realizada pelas Leituras no Google acadêmico, tendo como base a palavra-chave: implementação da Lei 1.0639/2003. As produções consideraram o ano de 2022, dezenove anos após a assinatura da Lei, e se relacionam ao impacto dela nas produções acadêmicas como marco da lutas do movimento negro, que fomenta a produção acadêmica na área.

Tal consideração compreende que os estudos sobre as relações étnico-raciais avançaram em relação a Lei e contribuíram para o entendimento da temática e assim propõe-se como o impacto da Lei interfere nas produções acadêmicas. O tema é recorrente nos artigos, e permite o debate sobre o impacto da Lei nos currículos se estendendo para a pós-graduação e na graduação.

O posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e a desconstrução dos currículos monoculturais, assim, a formação inicial e continuada dos professores, para a descolonização epistêmica, deve ser uma das estratégias que possibilitará a pedagogia decolonial (MARQUES, 2014, p.121)

Os espaços institucionais devido a implementação da Lei são desafiados e são repensados pela inserção da inclusão da História e Cultura africana e da Afro-Brasileiros, tema o qual acaba impactando os currículos escolares. Então, a alteração da Lei nº 9394/1996 (LDB) pela Lei 10.639/2003, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ofereça os subsídios para a alteração e o impacto

da produção acadêmica. Neste sentido, a pergunta formulada neste trabalho é: quais são os trabalhos que a Lei influenciou no ano de 2022 e em qual campo?

A pesquisa sistematiza e analisa a produção acadêmica e possui como objetivo: levantar a produção acadêmica e identificar a temática emergente nesta produção em relação a implementação da Lei 10.639 de 2003. Assim, os impactos e as propostas encontradas por meio da pesquisa evidenciam como a política impacta os esforços na concretização do princípio antirracista e na construção da sociedade brasileira por meio das produções originadas na pós-graduação, ou graduação, e apontam para as investigações sobre a temática.

METODOLOGIA

No campo da educação das Relações Étnico-Raciais a Lei 10.639/2003 impacta a produção de artigos observados no ano de 2022, dispostas em planilha do Word que foram classificadas em: título, autores, resumo, pelas palavras-chave e pelo gênero textual. Com base nesses descritores, selecionou-se quatro artigos na ordem de aparecimento no Google Acadêmico. Dessa maneira, o objetivo geral será levantar a produção acadêmica e identificar a temática emergente nesta produção em relação a implementação da Lei 10.639 de 2003. E com base nela, os objetivos específicos serão: categorizar as produções relacionadas em 2022, identificar as proposições formuladas nos trabalhos pesquisados. Os dados foram lançados em tabela criada no Word e foi realizada uma análise qualitativa. Os dados foram essenciais para as informações que foram extraídas e dispostas em arquivo colocado em colunas com as informações descritas, na categoria implementação da Lei 10.639/2003.

Os artigos foram lidos na íntegra, e após a leitura foram organizadas as informações, considerando que o conjunto de materiais coletados nesta pequena pesquisa são essenciais para as reflexões sobre o impacto das produções que foram publicados principalmente em revistas, em sua maioria no formato de artigos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A constatação da importância da Lei 10.639 de 2003 é fruto das lutas do movimento negro, na década de 1990, o debate é pela reparação histórica da exclusão

de negros. A valorização das identidades é de ordem material, então no dia 20 de novembro de 1995 foi realizada a “Marcha de Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida.” A marcha foi muito importante e um documento foi entregue ao Presidente da República da época Fernando Henrique Cardoso para a superação do racismo e das desigualdades raciais.

O marco da atuação do movimento negro a Marcha Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995 reivindicou as alterações no currículo escolar.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representação e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania” (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Na década de 1990, ainda se tem no cenário Abdias do Nascimento e a atuação da Senadora Benedita da Silva, a senadora apresentou o Projeto de Lei nº 14, para instituir uma cota mínima étnico-racial exposta nas instituições de Ensino Superior. Ainda, cita-se como importante a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro em 6 a 8 de julho de 2021. E, em setembro de 2001, em Durban, ocorre a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia.

Seguindo essas considerações, um dos primeiros atos do governo Lula, foi em 09 de janeiro de 2003, quando assinou a Lei 10.639 de 2003, da autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Bem Hur Ferreira, e acaba pelos eixos centrais por ampliar o acesso ao ensino superior:

[...] expansão da universidade pública e gratuita, revisão do mecanismo de financiamento estudantil e concessão de bolsas de estudo. Essas metas têm sido perseguidas pelo ministro da Educação, Tarso Genro, e apresenta bons resultados, particularmente, quando verificamos que o conjunto dessas medidas; o sistema de ensino ProUni (Programa Universidade para Todos) , o Fies (Programa de Financiamento Estudantil) e o Projeto de Lei, em tramitação no Congresso Nacional, que estabelece o Sistema de Cotas para Negros e Indígenas nas Universidades Públicas Federais, vão de encontro a um outro compromisso inadiável do Governo Federal, que é com a Inclusão Social e a Promoção da Igualdade Racial, em especial na educação, onde um dos objetivos é a ampliação da presença da população negra (BRASIL, 2005).

Em 10 de março de 2004, o Parecer 003/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei e a sua sustentação possuem uma compreensão com uma base sólida que direciona a sociedade brasileira no combate antirracista e influencia as políticas e a educação brasileira. Dessa maneira, a apresentação da Lei e de sua importância leva a uma mudança epistemológica que impacta a produção acadêmica, como se observa a seguir.

Tabela com os dados da coleta

Título	Autores	Resumo copiado em parte	Palavras-Chave	Tipo de publicação
LEI 10639/03 E A INSURREIÇÃO DOS SABERES	Neide Higino da Silva, Adriano Rosa da	Este trabalho tem por objetivo discutir o silenciamento da cultura afro-brasileira no	Lei 10639/03; Verdade; Genealogia.	Artigo

	Silva	currículo escolar. A partir dos relatos da mestra Janja, capoeirista, e da mestra Jociara, jongueira, analisamos a luta do movimento negro para garantir que a lei 10639/03 seja aplicada; e os discursos que estão em embate na interdição dessa lei.		
DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MARAPANIM/PA	Ewerton Domingos Tuma Martins	Esta pesquisa fez parte do trabalho de conclusão do curso de especialização em história e cultura afro-brasileira pela Uniasselvi/SC e busca analisar quais os principais entraves no processo de implementação da lei 10.639/2003 em escolas públicas de ensino fundamental na região do Salgado Paraense, especificamente no município de Marapanim/PA, parte integrante da região amazônica	Ensino. Afro-Brasileira. Implementação.	Artigo
MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: APROVAÇÃO DA LEI NO 10.639/2003 E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	<input type="checkbox"/> Adrielle Soares Cunha, <input type="checkbox"/> José Correia de Amorim Júnior, <input type="checkbox"/> Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy	Neste artigo, recorre-se à pesquisa bibliográfica para investigar o fortalecimento do Movimento Negro brasileiro a partir da construção e da implementação da Lei N° 10.639/2003. Analisa-se quais ações impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil e até que ponto essa Lei, como política pública, dialoga com o Movimento na construção de uma educação antirracista.	Movimento Negro brasileiro. Educação antirracista. Lei N° 10.639/2003.	Artigo
RACISMO NO	<u>Adenisia</u>	O racismo é um dano	Criança;	Monografia

<p>AMBIENTE ESCOLAR: OS PREJUÍZOS DE CRIANÇAS NEGRAS</p>	<p><u>Ferreira da Rocha Rosa</u></p>	<p>procedente, que atua na sociedade, quanto nas instituições de ensino. O lócus deste trabalho visa objetivar e discutir o racismo no ambiente escolar: os prejuízos na aprendizagem de crianças negras. No qual trago as influências e provocações para o surgimento da lei nº 10.639, de 2003, a qual trata sobre uma educação em vistas de minimizar o racismo. Esta pesquisa tem como problema: como o racismo pode se manifestar no ambiente escolar. Portanto, este trabalho aborda questões coerentes a esse dano formativo que o aluno negro sofre pela exclusão social. Tendo como objetivo geral: investigar teoricamente se crianças negras são vítimas de preconceitos raciais no âmbito educacional. E específicos: definir o que é racismo e discutir a origem e aplicabilidade da lei nº 10.639/03; analisar como o racismo acontece no ambiente escolar; verificar se o preconceito racial prejudica, ou não, a aprendizagem das crianças negras.</p>	<p>Racismo; Escola; Preconceito Racial.</p>	<p>apresentada ao Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Vilhena, como requisito final para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia. Orientador (a): Prof. Dr. Rodrigo Pedro Casteleira</p>
--	--------------------------------------	--	---	---

Fonte: A autora (2022).

Dos quatro artigos escolhidos, seguindo os critérios já mencionados, no resumo aparece a Lei 10.639 de 2003, e representam uma das palavras mais utilizadas

para essa seleção. Ela possui em seu bojo o poder de uma reestruturação social e histórica em prol da justiça e igualdade. No primeiro artigo, citado na tabela, “Lei 10639/03 e a insurreição dos saberes”, as autoras, Neide Higino da Silva, Adriano Rosa da Silva trazem a cultura como sendo essencial na valorização da identidade por meio da capoeira e do jongo. Na compreensão de que existe um silenciamento histórico, tal resgate se relaciona com a implementação da Lei como uma conquista para tal.

No segundo artigo, “Desafios da implementação da lei 10.639/2003 em escolas públicas no município de MARAPANIM/PA”, de autoria de Ewerton Domingos Tuma Martins, aponta para os desafios em relação a Lei e discorre sobre os aspectos tradicionais e de negação cultural, levanta-se o racismo que acaba trazendo um enfrentamento e uma necessária desconstrução para que a Lei seja implementada.

No terceiro artigo, “Movimento Negro no Brasil: aprovação da lei no 10.639/2003, e educação para as relações étnico-raciais”, dos autores Adrielle Soares Cunha, José Correia de Amorim Júnior, Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy, apontam para a atuação do movimento negro e a importância deles, tendo como base tal diálogo para a implementação da Lei. Observa-se que a trajetória social e política do movimento negro, reforça as ações antirracistas na implementação de uma política educacional com o destaque para a Lei 10.639 de 2003.

No quarto e último artigo, “Racismo no ambiente escolar: os prejuízos de crianças negras”, de autoria de Adenisia Ferreira da Rocha Rosa, considera como o racismo influencia a sociedade e a vida das crianças negras, e reitera-se a importância da Lei 10.639 de 2003 para que as infâncias negras possam ter direito a serem reconhecidas de maneira mais igual e sem tanta exclusão. Dessa forma, o arcabouço teórico e metodológico propostos pela importância da implementação da Lei na produção dos artigos demonstra que a Lei implementa ações nos aspectos curriculares e a formação no ambiente escolar e social em prol de uma educação que promove a educação racial para a sociedade.

CONCLUSÃO

Mesmo tendo escolhido uma pequena quantidade de artigos observa-se que, mesmo dezenove anos após a implementação da Lei 10.639 de 2003, ela ainda é um

marco para se pensar na importante ação do movimento negro que impacta o ambiente escolar e a política nacional.

A sua importância está expressa no diálogo como a sociedade, na valorização de culturas antes silenciadas, na reestruturação de identidades negadas e invisibilizadas, principalmente no meio escolar e mesmo não citando de forma direta o impacto dela na política e no desdobramento de outras leis e pareceres educacionais a intenção foi observar a Lei como instrumento legal e marco teórico conceitual da trajetória de pesquisadores. Por outro lado, observa-se que mesmo ela tendo alteração pela Lei 11.645 de 2008 que impactam o currículo, a base para se debater as questões étnico-raciais ainda são sobre a implementação, como se mesmo ao ampliar o escopo das pesquisas a sociedade precisa-se passar para outra fase de debate e sair da implementação para a concretização. A sociedade ainda é muito resistente, seja pela ampliação e pelo diálogo entre a produção sobre o tema e ainda pela superação do racismo institucional, que cria bolsões de negação sobre o racismo. No entanto, são nas produções acadêmicas que tal debate ainda tensiona a sociedade e provoca as mudanças necessárias com impacto para o currículo escolar por meio das relações culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicas raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 9 de abril de 2022.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm 9 de abril de 2022.

_____. **Comissão Interministerial. Documento da marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, 10 pela cidadania e a vida: Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social.** Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

DA SILVA, Neide Higino; DA SILVA, Adriano Rosa. **LEI 10639/03 E A INSURREIÇÃO DOS SABERES. Revista debates insubmissos.** 2022. Disponível: <250719-207582-4-PB.pdf> Acesso em 29/04/2022

DE SIQUEIRA MARQUES, Eugenia Portela. **Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB,** p. 121-139, 2014.

CUNHA, Adrielle Soares; DE AMORIM JÚNIOR, José Correia; DUVERNOY, Doriele Silva de Andrade Costa. Movimento Negro no Brasil: aprovação da Lei No 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-17, 2022.

MARTINS, Ewerton Domingos Tuma. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MARAPANIM/PA. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, n. 2, p. 97-111, 2021.

ROSA, Adenisia Ferreira da Rocha. Racismo no ambiente escolar: os prejuízos de crianças negras. 2022. Monografia. Universidade Federal de Rondônia. 2022.

CRÍTICA DE MÍDIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA LITERACIA MUDIÁTICA

Cleyton Pereira Lutz
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
cleyton.lutz@ifms.edu.br

Eugênia Portela de Siqueira Marques
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
portelaeugenia@gmail.com

Palavras-chave: observatórios de imprensa; educomunicação; alfabetização midiática.

INTRODUÇÃO

A compreensão da função social desempenhada pelos meios de comunicação na contemporaneidade passa necessariamente pela leitura crítica dos conteúdos produzidos e disponibilizados por canais de televisão, emissoras de rádio, jornais e revistas impressas, bem como *sites* noticiosos e portais de *internet*.

Em um contexto marcado pela profusão de veículos informativos, extensa reprodução de conteúdos (muitas vezes sem a devida checagem das informações apresentadas), convergência dos meios de comunicação, surgimento constante de novas tecnologias e crise da credibilidade jornalística, se faz necessário uma reflexão sobre a responsabilidade social da imprensa no momento atual.

Esse cenário está intimamente ligado a evidência da crítica de mídia, enquanto metodologia; a aplicação de instrumento de *accountability*, entendida como prestação de contas e/ou responsabilidade social da mídia como serviços de *ombudsman*, ouvidoria e outros instrumentos inovadores (PAULINO, 2013); e a atuação de observatórios criados para a finalidade, por meio de iniciativas mantidas no rádio, televisão e meio digital por cursos de graduação e pós-graduação, organizações não-governamentais, associações de classe, entre outros (CHRISTOFOLETTI, 2010).

Apesar da importância do tema para o sistema democrático, em um país marcado pela concentração de propriedade dos meios de comunicação em poucos conglomerados nacionais e regionais, o debate sobre a crítica de mídia no Brasil é recente e não ocorre sem sobressaltos:

a crítica de mídia não se implementa com vigor e alcance no país porque uma trama bem urdida a impede. É preciso reconhecer também que a crítica de mídia é um exercício

recente para o jornalismo nacional, e que historicamente os profissionais e as redações mostram-se impermeáveis às críticas (Idem, 2017, p. 46).

Em meio aos desafios apresentados à crítica de mídia, os observatórios desempenham importante papel na análise do conteúdo jornalístico produzido pelos meios de comunicação, em diferentes aspectos como produtos, processos, rotinas e práticas, que são avaliados, medidos, comparados, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da mídia brasileira (Idem, 2010).

No que diz respeito especificamente a atuação dos observatórios, instrumento da crítica de mídia, eles contribuem para a prática democrática, como controle social para um serviço público, como a radiodifusão no país, cujo exercício é mantido na maioria dos casos por empresas privadas.

A ação dos observatórios junto à mídia busca limitar a prioridade econômica do lucro máximo e tenta instituir o interesse social em seus conteúdos. E é assim que os observatórios de mídia colaboram com o progresso democrático. Suas práticas variam desde a formação de grupos de interesse até o fornecimento de informações especializadas, consultorias e assessorias. Agem não apenas na democratização da comunicação, mas também para a democratização da sociedade como um todo (REBOUÇAS & CUNHA, 2010, p. 86).

Christofolletti (2010) cita duas funções preponderantes da crítica de mídia e da atuação dos observatórios: alfabetizar para a leitura dos meios de comunicação e contribuir para o aperfeiçoamento do jornalismo.

Enquanto prática, os observatórios aliam a função de observar o comportamento dos meios de comunicação junto com outras ações. Rebouças & Cunha (2010) citam outras cinco práticas que podem ser desenvolvidas junto à observação: a) pedagogia crítica da mídia, b) mídia cidadã, c) ativismo midiático, d) monitoramento da mídia e (e) formulação e proposição de políticas públicas.

Para o desenvolvimento deste trabalho nos debruçamos especificamente sobre as contribuições que a crítica de mídia pode oferecer à prática educativa, por meio da literacia midiática, uma das funções da observação dos meios de comunicação. Não nos detivemos na terminologia adotada, se “literacia midiática”, “educação midiática”, “educação para a mídia” ou “educomunicação”, uma vez que não existe consenso a respeito.

Com isso buscamos observar como a crítica de mídia – normalmente associada ao trabalho de ouvidores, *ombudsmans* e observatórios de imprensa – pode ser levada para dentro de sala de aula, buscando tornar professores e estudantes aptos a ler os conteúdos produzidos pelos meios de comunicação.

METODOLOGIA

O trabalho se baseia em uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de material científico produzido sobre o tema (três artigos, um livro digital e uma tese de doutorado), que narram experiências de projetos de literacia midiática, além de propor discussões teóricas sobre a educação midiática dentro dos observatórios.

Por meio de uma revisão de literatura narrativa, o intuito é mostrar que é possível explorar a crítica de mídia sob a perspectiva da literacia midiática, seja através de trabalhos que contam experiências já realizadas, seja pela teorização a respeito do tema, analisando-o para além das atividades de observação dos meios de comunicação.

Vale destacar ainda que, dessa forma, busca-se ampliar a discussão sobre o tema, uma vez que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI & LAKATOS, 2017, p. 216).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro artigo intitula-se “Educação midiática e *fake news*: reflexões preliminares sobre um projeto do Observatório de Ética Jornalística (objETHOS)”. Ele consiste em um relato de experiência que apresenta a metodologia de execução do projeto de extensão desenvolvido junto a estudantes da rede pública de Florianópolis/SC, com os resultados obtidos até o momento.

O trabalho se fundamenta em autores e conceitos que serviram como base para o projeto como “diálogo” para o pensador Paulo Freire; “credibilidade jornalística”, “regime de crença” e “desordem informativa”, para discutir a crise de credibilidade do jornalismo no momento atual. Ao relacionar os últimos três conceitos, os autores afirmam:

Se aplicarmos esse raciocínio às bolhas criadas pelas redes sociais, veremos que ali se dá crédito às *fake news*, entretanto apresentadas como fatos – como verdades – a confirmarem as convicções de quem recebe e ajuda a espalhar essas informações. Dessa forma, o que importa, para esse público, não é discernir o verdadeiro do falso, como estamos acostumados a pensar, mas reiterar essas convicções. Então, a credibilidade continuaria a ser uma crença, mas não precisaria mais ser verdadeira, e se justificaria tautologicamente como forma de confirmá-la (LIMA & MORETZSOHN, 2019, p. 181).

Sobre o projeto em si, que promove rodas de conversa com estudantes do ensino médio da rede pública do município – em que são mostrados breves vídeos sobre os temas sugeridos pelos discentes, seguidos de notícias veiculadas na mídia, com debates abertos posteriormente – são trazidas informações sobre a periodicidade dos encontros, bem como dados estatísticos sobre o número de participantes (por escola e gênero), os meios de comunicação mais utilizados por eles para se informarem e os temas de maior interesse, de acordo com um questionário aplicado começo das atividades.

Na oportunidade também foi feita uma pergunta livre sobre o que os estudantes consideram como jornalismo, mostrando “uma percepção aguçada sobre essa atividade” (Ibid., p. 185). Quando o trabalho foi publicado, o projeto ainda estava em andamento, o que não permite uma visão definitiva sobre a iniciativa, mesmo assim é possível observar alguns encaminhamentos importantes, principalmente no que diz respeito à organização dos encontros, temas de interesse dos participantes e percepção que eles têm sobre a atividade jornalística.

Outro artigo aqui destacado tem o título de “Fiscalizar e alfabetizar: dois papéis dos laboratórios de meios latino-americanos”. Trata-se de um levantamento a respeito de nove observatório de mídia latino-americanos, baseando-se em entrevistas e questionários semiestruturados aplicados junto aos responsáveis pelos observatórios, além de pesquisas junto as páginas de *internet* dos objetos de estudo, com o intuito de verificar estrutura, natureza e funcionamento dos projetos. Entre os dados estatísticos estão as funções desempenhadas pelos observatórios.

Detalhando o histórico dos projetos, o trabalho expõe os conceitos de “crítica de mídia” e “observatórios de mídia”, além de explicitar os pontos em comum entre os observatórios analisados e as funções deles na América Latina. As seis funções

enumeradas são divididas em “fiscalização” (quatro delas) e “alfabetização” (duas delas), que são as que nos interessa especificamente aqui:

Apesar da importância que os observatórios latino-americanos conferem à necessidade de fiscalização dos meios, seria injusto pensar que sua função se restringiria a isso. Esses *media watchers* completam sua atividade com uma finalidade edificante e construtiva que os leva a oferecer propostas de aperfeiçoamento da mídia (DAMAS & CHRISTOFOLETTI, 2006, p. 160-1).

As funções voltadas a alfabetização midiática descritas pelos autores são “capacitar a audiência para o consumo crítico dos meios” e “capacitar os profissionais para a produção de um jornalismo de qualidade”. Sobre as principais funções desempenhadas pelos observatórios, na alfabetização “os resultados de nossa investigação mostraram que para três dos nove entrevistados, a educação da audiência para o consumo crítico dos meios era de fato o principal aspecto – se fossem escolher apenas um – que define a atividade de um observatório” (Ibid., p. 165).

Já no que diz respeito a capacitação dos profissionais, o exemplo citado é o da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), por meio do envio de sugestões de pautas, atendimento de demandas dos jornalistas, premiação a reportagens investigativas contra o abuso e a exploração sexual de menores, concessão do prêmio Jornalista Amigo da Infância e criação de um banco de dados sobre projetos sociais para consulta dos profissionais de imprensa.

No final do texto os autores explicam: “o resultado é que os observatórios latino-americanos encontram hoje na fiscalização e na alfabetização midiática seus papéis mais importantes” (Ibid., p. 166).

O último artigo possui o título de “Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação”. O levantamento bibliográfico narra aspectos históricos da aproximação entre as duas áreas ao longo do tempo, descrevendo experiências nacionais e internacionais, com ênfase na América Latina. “É importante registrar que a Educação Midiática na América Latina remonta, pelo menos, aos anos de 1960 e pode ser descrita a partir dos projetos que se sucederam ao longo do tempo ou, ainda, pelas ideias que lhes deram sustentação” (SOARES, p. 19. 2014).

Do ponto de vista teórico são abordados três protocolos para a educação midiática: moral, cultural e midiático, com informações com os contextos históricos

que deram origem a cada um, além do conceito de “educomunicação”. A partir da associação do conceito a realidade latino-americana, o autor explica:

Para o exercício de seu escopo, o conceito da Educomunicação pressupõe, contudo, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais) (Ibid., p. 23).

Sobre o resultado do trabalho, é enfatizado o benefício trazido pelo conceito, em consonância com a atuação dos agentes da educação midiática, independente da terminologia adotada:

O importante – entendem seus promotores – é unir forças para ampliar os espaços de negociação, especialmente com as políticas públicas, ainda resistentes em entender a importância de se tomar a mídia e a comunicação objetos de consideração no trabalho educativo (Ibid., p. 24)

Já o livro digital tem como título “Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos práticos e interlocuções”. A coletânea de artigos reúne 24 textos sobre o tema e faz parte de uma série de obras digitais (quatro no total), oriundas do VI Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado em 2016, e que abordam a educomunicação em relação a diversidade e alfabetização, discutindo saberes, abordagens, práticas, conceitos e interlocuções.

A obra em si se divide em quatro partes: atualizando conceitos e práticas; a educação midiática em diálogo com o currículo escolar; a educomunicação em diálogo com as políticas públicas; e as experiências de educação midiática em práticas educacionais e mídia-educativas.

Em uma coletânea de trabalhos tão vasta podemos destacar algumas características como a construção de conceitos sobre o tema central, o relato de experiências regionais que dialogam com o currículo escolar, a descrição de práticas de educação midiáticas decorrentes de políticas públicas e as experiências dos projetos de educação midiática em diferentes Estados como Espírito Santo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo.

Reunindo contribuições geradas de experiências promovidas em âmbito municipal, estadual e federal, o livro, por sua extensão, aborda uma ampla gama de

referenciais, com ênfase no preparo dos estudantes para a leitura crítica do conteúdo midiático difundido pelos meios de comunicação, redes sociais e com o uso de tecnologias da informação e comunicação.

Numa perspectiva multidisciplinar, os leitores aqui encontrarão experiências alimentadas tanto pelos referenciais da mídia-educação (de origem europeia, sistematizada pela UNESCO na década de 1980, e que têm suas bases históricas no campo da Educação) quanto pelo paradigma da Educomunicação (que emerge dos movimentos sociais da América Latina, na confluência entre a comunicação alternativa e a educação popular freiriana, a partir dos anos de 1960 e 1970). O encontro destas correntes se dá em práticas onde os beneficiários são crianças e adolescentes, em seus desejos e direitos a participar de processos formativos que os introduzam no mundo da comunicação, tanto na escola quanto na comunidade onde vivem (Idem, p. 9-10, 2016).

São descritos projetos que permitem uma abordagem prática da ação comunicativa. “Caminhando pelos textos, os leitores poderão identificar e elencar os indicadores de uma ação educomunicativa, ou mesmo colocar em questão pressupostos ainda não comprovados que os levem a propor novas narrativas e empreender novos projetos no campo” (Ibid., p. 19).

O último trabalho a fazer parte desta revisão é a tese de doutorado “Observatórios de media e imprensa – espaços de participação literacia e mediática em Portugal e no Brasil”. Apresentada para o curso de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, em Portugal, a pesquisa consiste em um estudo exploratório e descritivo comparativo que – através de pesquisas em páginas de *internet*, produtos e da realização de entrevistas junto aos responsáveis por 35 observatórios dos dois países – utilizando-se de um levantamento detalhado das iniciativas, levando em consideração a expansão ao longo dos anos, a atuação em rede, os diferentes enfoques e as parcerias existentes, contando ainda com o auxílio de pesquisas documental e bibliográfica.

Ressaltando as funções dos observatórios de fiscalizar os meios de comunicação e alfabetizar os cidadãos para a leitura crítica da mídia, são descritos o contexto do surgimento dos observatórios, onde se localizam, a relevância deles e que funções desempenham. Entre os conceitos utilizados estão os de “*media accountability*”, “literacia mediática” e “educomunicação”. Especificamente sobre a distinção entre os dois últimos, a autora afirma:

Como exemplo, podemos destacar que enquanto literacia midiática em Portugal é mais centrada na mídia e nas escolas, a educomunicação, no Brasil, para além da literacia midiática – que é uma de suas áreas – tem uma perspectiva mais ampla, no sentido de alcançar não apenas as organizações educacionais, mas os movimentos sociais e a sociedade em geral, especialmente as comunidades mais carentes e aquelas que vivem próximas às universidades às quais os observatórios “pertencem”. Essa é uma característica muito peculiar do país e que deriva de sua situação econômica e social (BARRETO, 2019, p. 112).

Além das características dos observatórios, o trabalho também possui dados estatísticos que detalham os anos de criação dos observatórios, o *locus*, e a distribuição por cidade ou região. Foi feita ainda uma análise de diversos aspectos das iniciativas de acordo com pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, sempre com viés comparativo.

O que percebemos de maior diferença entre eles, foi que os observatórios portugueses, apesar de alcançarem o público externo com publicações, estudos, programa de rádio, algumas formações e parcerias como a que já ressaltamos com o sindicato dos jornalistas de Portugal, não têm uma tradição de programas de extensão como o Brasil, dos alunos saírem das universidades, por exemplo, e fazerem atividades nas escolas, em ongs, em comunidades, etc. Já os observatórios brasileiros, além da pesquisa, têm uma ligação mais forte com a extensão e conseguem chegar mais perto da sociedade, em locais nem sempre destinatários de programas sócio-educacionais (Ibid., p. 283).

Em que pese as diferenças culturais entre os dois países, os objetivos e focos dos observatórios, a autora traça um panorama comparativo, explicando ainda que mesmo com as diferenças, o foco dos observatórios tanto no Brasil quanto em Portugal é o idêntico: promover a melhoria da qualidade jornalística em ambos os países.

CONCLUSÃO

O papel da literacia midiática em meio às atribuições assumidas pela crítica de mídia diz respeito principalmente a preparação do público para uma leitura crítica do conteúdo produzido pelos meios de comunicação. A aplicação da literacia se deve ao potencial que os veículos de comunicação têm de se apresentar como um espaço

privilegiado para a divulgação de informações, em termos de amplitude e repercussão.

Selecionando os temas que serão abordados e organizando a agenda pública, a mídia exerce função primordial nas democracias contemporâneas, seja através da vigilância, do debate cívico ou da mobilização social (THOMPSON, 1998; MAIA, 2008), o que não acontece sem um viés ideológico ou ainda levando em consideração os interesses comerciais dos conglomerados empresariais.

A literacia se vincula diretamente a crítica de mídia, uma vez que um dos instrumentos da crítica é justamente a atuação dos observatórios. Embora a atuação dos projetos ainda possa ser considerada recente e em desenvolvimento, sendo que o número de pesquisas sobre o assunto tem aumento nos últimos anos, um aspecto deve ser destacado: o fato de a alfabetização para a leitura crítica dos meios de comunicação ser dos principais eixos dos observatórios.

Ou seja, as iniciativas não se resumem apenas a um olhar crítico sobre a produção jornalísticas. Também é necessário tornar os cidadãos aptos para, eles próprios, questionarem o conteúdo dos meios de comunicação:

os observatórios consideram que é preciso um usuário mais crítico, ativo e participativo, que não se conforma com os erros e as imprecisões cometidos pela mídia. Esse novo usuário precisa transcender o ambiente doméstico na hora de protestar contra algumas atuações e que se mobilize mais para exigir dos jornalistas que cumpram honradamente suas tarefas (DAMAS & CRISTOFOLETTI, 2006, p. 163).

Para isso é necessário formar leitores capazes de analisar e avaliar criticamente os conteúdos jornalísticos, para que não aceitem os erros e as imprecisões cometidas pela mídia, seja no que diz respeito checagem de informações, auscultação de fontes jornalísticas, contextualização das informações apresentadas, etc.

Daí a necessidade de se pensar em iniciativas, práticas e projetos que contemplem tanto os estudantes de ensino fundamental e médio quanto os professores, buscando torná-los preparados para lerem os conteúdos produzidos pelos meios de comunicação (jornais, revistas, *sites* noticiosos, programas de rádio e televisão), considerando ainda o uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

Tal preparação leva em conta o potencial docente para replicar o posicionamento crítico frente ao conteúdo midiático, sem esquecer a possibilidade de

que a discussão proposta ocorra de maneira multidisciplinar. Com relação aos discentes também possibilita que eles compreendam a maneira como os meios de comunicação operam, fazendo com que possam se posicionar e contribuir para temas que dizem respeito diretamente ao seu cotidiano.

Dessa forma é possível propor no dia a dia escolar iniciativas voltadas a problematização da mídia brasileira, com ênfase em assuntos de suma importância para o debate social.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. P. S. **Observatórios de media e imprensa – espaços de participação e literacia midiática em Portugal e no Brasil**. 2019. 421 p. Doutorado em Ciências da Comunicação. Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2019.

CHRISTOFOLETTI, R. Sobre pedras e tijolos. In: _____ (org.). **Vitrine e vidraça: crítica de mídia e qualidade no jornalismo**. Covilhã/Portugal: LabCom Books, 2010, p. 1-5.

_____. Teses para uma autocrítica dos observatórios de mídia. **Revista internacional de Comunicación y Desarrollo**, Compostela/Espanha, n. 6, p. 105-115, 2017.

DAMAS, S. R. & CHRISTOFOLETTI, R. Fiscalizar e alfabetizar: dois papéis dos observatórios de meios latino-americanos. **Em Questão**, Porto Alegre/RS, v. 12, n. 1, p. 149-169, jan./jun. 2006.

PAULINO, F. O. Os serviços da ouvidoria de rádios públicas como instrumento de prestação de contas e responsabilidade social da mídia. In: PAULINO, F. O. & SILVA, L. M. (orgs). **Comunicação pública em debate: ouvidoria e rádio**. Brasília/DF: Editora da UnB, 2013, p. 55-70.

LIMA, S. P. & MORETZSOHN, S. D. Educação midiática e fake news: reflexões preliminares sobre um projeto do Observatório de Ética Jornalística (objETHOS). In: *Literacia, Media e Cidadania*, 5, 2019, Braga/Portugal. **Livro de atas**, Braga: CECS, 2019, p. 176-187.

MAIA, R. C. M. **Mídia e deliberação**. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 2008.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo/SP: Atlas, 2017.

REBOUÇAS, E. & CUNHA, P. Observatórios de mídia como instrumentos para (da) democracia. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, Rio de Janeiro/RJ, v. 4, n.4, p.85-93, nov., 2010.

SOARES, I. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo/SP, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

_____. Um roteiro de leitura. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. & JAVIER, J. B. (orgs). **Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo/SP: ABPEducon, 2016, p. 8-20.

SOARES, I. O.; VIANA, C. & JAVIER, J. B. (orgs). **Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo/SP: ABPEducon, 2016. Disponível em <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/13/17/573-1>>. Acessado em 8 de dezembro.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade – uma teoria social da mídia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA A PARTIR DO CALENDÁRIO TRADICIONAL DOS TERENA

Elisangela Castedo Maria do Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Católica Dom Bosco
ecmcastedo@gmail.com
Heitor Queiroz de Medeiros
Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Católica Dom Bosco
heitor.medeiros@ucdb.br

Palavras-chave: Educação Ambiental, Justiça Climática, Calendário Tradicional.

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas são reais e estão atingindo toda a humanidade de diferentes formas, mais graves para uns que para outros. O Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), faz o trabalho de monitoramento do clima e suas alterações em nível mundial. Seus relatórios têm mostrado, baseado nas emissões de gás carbônico, que a temperatura tem aumentado na superfície terrestre.

As mudanças climáticas estão sendo causadas por ações antrópicas e como o IPCC aponta, se o aumento de temperaturas continuar muitas regiões do planeta sentirão a falta de chuva e água potável entre outros problemas. Os impactos das mudanças no clima têm sido mais grave nas comunidades de baixa renda, entulhados nas periferias e nas favelas mostrando as desigualdades sociais, expressando as geografia da fome e da falta de interesse do Estado com essas pessoas (SATO, 2020). Esse impacto gera na vida das pessoas violações de seus direitos à dignidade, à saúde e esgoto tratado e água potável. A Justiça Climática estuda e procura dar visibilidade às desigualdades sociais e aos afetados pelas mudanças no clima, assim como denuncia a falta de equidade no fornecimento do que é básico para a vida humana.

Atualmente no Brasil, a política descoordenada do atual governo, a necropolítica, provoca a morte de muitas pessoas dos grupos marginalizados da sociedade. Esse tipo de política decide sobre o valor humano (MONIELLE, 2020).

A pandemia está mostrando o desmonte do estado com relação aos direitos universais evidenciando a desigualdade ao acesso a serviços básicos e desequilíbrio socioambiental ligado ao modelo neoliberal de des-envolvimento. As ações

socioambientais estão ligadas ao bem-estar e saúde da população, ao negar isso a necropolítica pratica o racismo ambiental definindo quem terá prioridade de receber água e esgoto tratados, etc. O racismo ambiental inclui questões territoriais e aborda as injustiças sociais aplicadas por meio das políticas públicas ou obras do setor privado (MONIELLE, 2020).

Sato (2020, p. 77) pondera que a “necropolítica [...] retira direitos fundamentais e desmontam as políticas ambientais, destruindo os sistemas e os órgãos de fiscalização que buscam barrar o avanço do desmatamento no Brasil”. As atividades antrópicas alteram o ciclo da natureza e o quanto nós por fazermos parte da natureza somos afetados pelas nossas próprias ações. Desmatamentos, tráfico de animais silvestres, a crise climática, ocasionam a diminuição ou extinção de espécies, a destruição de habitats entre outros impactos negativos no meio ambiente o que acaba afetando nossa vida, nossa saúde. Para o IPCC, as populações mais atingidas com impactos socioambientais, são as menos favorecidas e mais vulneráveis como ribeirinho, pequenos agricultores, praticantes de atividades costeiras e pessoas da periferia, indígenas, ou seja, as minorias.

Durante as pesquisas de doutoramento realizada na aldeia Lagoinha, terra indígena Taunay/Ipegue, localizada no município de Aquidauana, observamos que o indígena que ainda vive na floresta conhece e respeita os ciclos de chuva, as fases da lua, os ciclos e fenômenos biológicos. O tempo era contado a partir das fases da lua, da observação dos astros e ciclos biológicos. Havia o tempo certo de caçar, de pescar, de coletar, de plantar e de colher. Algumas comunidades da Amazônia ainda vivem sob a orientação dos fenômenos naturais, dos ciclos anuais (INSTITUTO SÓCIOAMBIENTAL).

Os indígenas que já não vivem mais nas matas, lembram que esses ciclos influenciam suas vidas, como acontece com os Terena. Em várias entrevistas realizadas durante meu doutoramento podemos perceber que isso está gravado em sua memória ancestral. O ambiente ainda é interpretado e utilizado no plantio de roças. Por exemplo, se a florada é abundante, a colheita será boa. O ciclo da lua e das chuvas ainda são respeitados e observados antes de plantar como já vimos anteriormente. Dessa forma, surgiu a dúvida se os Terena, assim como os indígenas amazônicos, também possuem calendários que regem suas atividades? Poderíamos, baseados em

suas lembranças, ajudar os professores a construírem esse calendário tradicional para utilizarem em suas aulas?

Percebemos que os Terena são excelentes observadores e que as referências utilizadas por eles são os astros, ciclos biológicos, florescimento das plantas, no aparecimento dos frutos, o comportamento dos animais, entre outros. Esses saberes são importantes, visto que temos apenas um planeta com todas as condições favoráveis para manter a vida da espécie humana. Portanto, queremos valorizar, aprender e utilizar os conhecimentos indígenas, a partir do seu calendário tradicional e analisar como este pode contribuir na ótica da Justiça Climática e Educação Ambiental numa perspectiva decolonial.

Dessa forma, pretendemos verificar de que maneira o calendário tradicional dos Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana em Mato Grosso do Sul pode contribuir com as práticas pedagógicas possíveis para o ensino de Educação Ambiental e Justiça Climática numa perspectiva decolonial em escolas da educação básica. Para alcanças esse objetivo geral, propusemos os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar a temática da Educação Ambiental e Justiça Climática; 2) Entender a partir dos saberes dos anciões Terena da Aldeia Lagoinha a organização de seu calendário tradicional, através da realização de entrevistas com os anciões e desenhos realizados pelos mesmos, nos meses de junho a agosto/2022; 3) Verificar como o calendário tradicional dos Terena contribui com o entendimento a respeito dos impactos das mudanças climáticas na ótica da Educação Ambiental e Justiça Climática na vida diária dos Terena da aldeia Lagoinha, numa perspectiva decolonial; 4) Desenvolver atividades com os professores e alunos indígenas da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Aldeia Lagoinha para em diálogo com os anciões da aldeia realizem a construção física do calendário tradicional dos Terena; 5) Produzir com a participação dos professores da escola da aldeia um material pedagógico (cartilha) de Educação Ambiental e Justiça Climática, contendo o calendário tradicional Terena e apontando de que maneira as mudanças climáticas estão afetando sua vida e cultura, bem como esses saberes tradicionais dos Terena pode contribuir com processos pedagógicos em Educação Ambiental e Justiça Climática principalente na educação básica.

METODOLOGIA

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na busca da compreensão da relação ambiental do Terena com a natureza. Essa metodologia nos dá possibilidades de pesquisar os fenômenos das relações sociais ocorridos em vários ambientes, pois o contexto em que o fenômeno ocorre, e do qual faz parte, deve ser analisado para ser melhor compreendido, mas para isso o pesquisador precisa perceber o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas (GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa envolve uma produção de dados obtidos pelo pesquisador em contato direto com o meio e a situação estudada na busca de compreender os fenômenos segundo a visão dos participantes sendo interativa e flexível (LUDKE e ANDRÉ, 1986), o que permite revisões e alterações possibilitando a reconstrução de novos caminhos. Ludke e André (1986) ainda explicam que a pesquisa qualitativa é rica em descrições e transcrições de entrevistas, depoimentos, são usadas fotografias, desenhos e outros tipos de documentos na busca de conhecer a percepção dos participantes.

A pesquisa qualitativa é reconhecida entre as ciências sociais, como tendo “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2009, p. 21). Nessa busca de conhecer, interagimos com os participantes e desenvolvemos uma proximidade em nível pessoal por meio de suas histórias e sentimos o que sentiram em suas lutas (GONZAGA, 2011), dessa forma, é necessário ter atenção em relação a elas e seus contextos históricos, no sentido de não perder informações importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Baseada nas teorias Pós-críticas nossa pesquisa trabalhará com a pesquisa qualitativa que tem como premissa o comprometimento de estudar e intervir no mundo a fim de modificar o “status quo”. É um compromisso político alinhado aos princípios da democracia cultural, “explorando modos alternativos de pensar, falar e fazer práticas sociais, remodelar as metodologias de pesquisa para que não sejam ferramentas de reprodução social” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 9-10).

Dessa forma, a metodologia com direcionamento nas Teorias Pós-críticas cria narrativas que não são neutras, mas além de possuir rigor são comprometidas, permitindo outras possibilidades de enxergar e pensar os fenômenos, confrontando a forma tradicional de fazer ciência, ou seja, de conceber o conhecimento científico (MEYER; PARAÍSO, 2014). Nesse tipo de pesquisa, há um resgate da subjetividade humana para utilizá-la na produção de saberes sobre os fenômenos sociais. Essa subjetividade do pesquisador “[...] é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 13).

Nossos procedimentos metodológicos na produção de conhecimento objetivam desconstruir discursos hegemônicos e possibilitar a transformação educacional e social, não nos preocupando em buscar respostas como aponta Meyer e sim em:

[...] descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (MEYER, 2014, p. 53).

Essa descrição de Meyer, justifica a nossa escolha, visto que temos o objetivo de compreender e aprender. Para isso precisamos mais ouvir do que falar, para vigiar-nos em relação às interferências e contaminações na produção de dados. Como Sato (2012, p. 40) buscamos “superar barreiras, limites, silêncios e contexto invisíveis. Sem se importar com exatidões, simetrias ou imprevistos, o caminhante observa atentamente o relevo díspar, a curva oblíqua ou qualquer ponto descontínuo que inebrie o olhar do pesquisador”.

Com esse olhar de pesquisador buscamos compreender de que maneira o calendário tradicional dos Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul, pode contribuir com as práticas pedagógicas possíveis, para o ensino de Educação Ambiental e Justiça Climática numa perspectiva decolonial.

O desenvolvimento da pesquisa será ancorado no método da história oral, pois permite que as pessoas falem livremente expressando sentimentos, permite que contem a história de suas vidas com episódios alegres ou tristes. É preciso estar alerta para interpretar, o silêncio, a careta, o sorriso, a lágrima e cada expressão esboçada

para que possamos compreender o sentido, o significado, a importância do que nos está sendo contado, porque quando um fato é narrado, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre aquele momento (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003, p. 121). Stephanou (2011, p. 14), considera que exista uma “química que confere o poder da rememoração ou dá amnésia à mente, ao corpo, aos sentidos [...]. Vale insistir que há muitas formas de lembrar e diferentes razões por que nós queremos ou não queremos lembrar”.

Segundo Brand (2000) a característica principal do documento de história oral é a recuperação do que o indivíduo entrevistado viveu. Ele ainda destaca ser importante o uso de técnicas de história oral quando a pesquisa é realizada com analfabetos ou povos de cultura oral, ou sem escrita, pois é uma forma de integrá-los à história, como, “os povos indígenas [que] devido à sua tradição oral e ao processo de exclusão a que foram submetidos, não conseguiram ser ouvidos pelas fontes escritas e documentais” (BRAND, 2000, p. 197).

Além desse motivo, optamos pela história oral devido ao fato da oralidade ser usada na transmissão de conhecimento, característica forte dos indígenas, visto que, as etnias ancestralmente não possuíam a escrita e o conhecimento era repassado nas gerações pela oralidade, fortemente presente até hoje. Também pelo fato da história oral ser uma forma de ouvir os silenciados pelo colonialismo, com objetivo de aprender.

Para explorar os saberes Terena passados de geração em geração pela tradição oral, optamos pela entrevista não estruturada como ferramenta de pesquisa, pois permite ao pesquisador produzir muitos dados, mas Thompson (1992) alerta que para ser bem-sucedido o entrevistador deve ter

[...] interesse e respeito pelos outros enquanto pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e empatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar [pois, senão] irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas (THOMPSON, 1992, p. 254).

A entrevista exige do pesquisador muito cuidado para que as interferências não contaminem as respostas e não gere informação sem relevância para o trabalho. Uma boa entrevista deve ser feita com tranquilidade e sem pressa,

onde o informante se sinta à vontade de falar o quanto quiser, de forma fluida e não controlada, sem muitas perguntas (THOMPSON, 1992). Para Silveira (2007) o discurso é complexo, pois provém de duas pessoas onde um, conta sua história cheia de sons imagens cheiros, dor, alegrias e vários tipos de situações, e o outro ao escutar tenta imaginar tudo que lhe é contado, depois é preciso transcrever e analisar e por razão a autora classifica a entrevista como uma “arena de significados” (SILVEIRA, 2007, p. 117).

Para melhor interpretação e análise das entrevistas é importante que o entrevistador esteja muito bem preparado e informado sobre a temática estudada, quanto mais base teórica tiver, mais fácil será a análise (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Caso não seja possível ir a campo para o desenvolvimento desta pesquisa, devido à pandemia e isolamento social, as entrevistas serão realizadas por meio do celular com ajuda de um membro da aldeia que gravará essas histórias para a devida análise. Dessa forma, essa pessoa, ainda a ser escolhida, será considerada coautor nessa pesquisa, pois terá uma importante participação.

Será elaborado um material pedagógico (cartilha) de Educação Ambiental e Justiça Climática contendo o calendário tradicional Terena e apontando de que maneira as mudanças climáticas estão afetando sua vida e cultura, bem como esses saberes tradicionais dos Terena podem contribuir com processos pedagógicos em Educação Ambiental, principalmente na educação básica. Para publicação e distribuição do material nas instituições de educação em nível municipal e estadual, buscaremos recursos junto ao Fundo de Investimentos Culturais (FIC) da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul ou Fundo Municipal de Investimento Cultural (FMIC) da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, por meio de seus editais de fomento.

RESULTADOS PARCIAIS

Os Terenas apontam como problemas em seu cotidiano as mudanças climáticas e a invasão dos animais na roça. Sem grandes áreas de florestas, os animais saem à procura de alimentos e o que acham comem. Essas duas situações são exemplos de desequilíbrio ecológico e social, pois afeta a qualidade de vida. A falta de chuva, é resultado do aquecimento global. O desmatamento, emissão de gases de

efeito estufa e queimadas que ocorrem no mundo, são responsáveis pelo efeito estufa que atinge a todos os moradores do planeta (SATO; SILVA; JABER, 2018).

A lagoa que dá nome à aldeia antes utilizada para lavar roupa e tomar banho, está assoreada com pouquíssima água e muitos matos cresceram no meio dela. Os córregos que fazem divisa entre as aldeias estão secos e sem mata ciliar. Um poço artesiano abastece a aldeia, mas devido ao aumento da população é racionada, então a bomba é ligada em horários determinados para encher as caixas d'água dos moradores da comunidade. A água é uma preocupação sendo trabalhada na escola em forma de projetos de conscientização ambiental. Não há coleta de lixo, ou são enterrados ou queimados. A mata nativa já foi quase toda derrubada para liberação de espaço e construção de moradias.

É muito importante destacar que os ambientes “ocupados por essas comunidades são menos modificados e degradados que as áreas adjacentes [...] suas economias e tecnologias tradicionais são, em geral, ambientalmente apropriadas” (DIEGUES, 2000, p. 239), devido a sua sintonia com o ambiente. Essa sintonia com o ambiente se mantém presente na memória dos Terena, mesmo não possuindo mais seu território original.

Mesmo vivendo em outras condições os Terena ainda carregam consigo os saberes ancestrais repassados para ele, pois estão gravados em sua memória, “codificado na bagagem tradicional transmitida e refinada de geração em geração” (DIEGUES, 2000, p. 239). Enxergam a Natureza como sagrada, “bem diferente da sociedade que se preocupa em ganhar dinheiro encima da natureza” (DÉLIO, 2020, etnia Terena), se referindo à sociedade capitalista. O que Délio denuncia é corroborado pela professora Michèle Sato: “a humanidade se move pela busca do desenvolvimento, geralmente material, e que o Capitalismo frenético seduz pessoas do mundo inteiro a consumir o planeta” (SATO, 2018, p. 210). Outro ponto a ser destacado na fala dele, é a inclusão do ser humano como pertencente à Natureza, e que no passado dependia apenas dos recursos *in natura* para sobreviver, enquanto que a cultura ocidental separou o ser humano da Natureza.

CONCLUSÃO

A pesquisa ainda se encontra em andamento, na fase de produção de dados. As entrevistas ainda estão sendo realizadas o que servirá de base para a

construção do calendário tradicional juntamente com professores e anciãos. Como programado, depois dessa fase será elaborada uma cartilha de Educação Ambiental e Justiça Climática, contendo o calendário tradicional Terena e apontando de que maneira as mudanças climáticas estão afetando sua vida e cultura.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **Revista de História Unisinos**, vol.4, nº 2, São Leopoldo, RS, 2000. 195-227 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” in: **Clacso: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

DESLANDES, Suely F; GOMES, Romeu; MINAYIO, Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In: FREIRE, José Ribamar B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREITAS, Eliane Gonçalves de; NISHIDA, Silvia Mitiko. Métodos de Estudo do Comportamento Animal. In: **Comportamento animal**. Maria Emília Yamamoto, Gilson Luiz Volpato. (orgs). Natal, RN: EDUFRN Editora, 2006.

GODOY, Arilda schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, Mai./Jun. São Paulo, 1995. 20-29 p.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Org.: Liv Sovik; Trad.: Adelaine La Guardia Resende let all. Editora UFMG; Brasília: **Representação da UNESCO no Brasil**, Belo Horizonte, 2003.

KASSIADOU, Anne. Et al. **Educação Ambiental desde El Sur**. 1. ed. atualizada – Macaé: Editora NUPEM, 2018.

LOIOLA, Sérgio Almeida; OLIVEIRA, Sandra de Fátima; RATTTS, Alecsandro J. P. Objetos, Ações e Processos Naturais: de Marcadores Espaço-Temporais à Memórias Socioambientais. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, v. 21, São Paulo, 2011. 66-90 p.

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

MEYER, D. E. PARAISO, M.A. **Metodologias de Pesquisa Pós-Crítica em Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Edgardo Lander (org.), Colección Sur-Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

_____. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Traducción al español: Juan María Madariaga y Cristina Veja Solís, Madrid: Akal, 2003.

_____. **COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, junh. 2017.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 5. ed. Portugal: Publicações Europa-américa, 1973. Disponível em: <http://ruipaz.pro.br/textos/paradigma.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social in: **Clacso: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: Clacso, 2014. 285-327 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos, n. 79 São Paulo: CEBRAP, Nov. 2007.

SATO, Michèle; et al. Cartografia do Imaginário Indígena. Cuiabá: OPAN, **Projeto Petrobrás - “O berço das Águas”**. Relatório de vivência investigativa, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhas investigativos II: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: Percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo: USP, v. 37 (2) 2003. 119-26 p.

STEPHANOU, Maria. Prefácio. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: **Oikos**; Brasília: Liber Livro, 2011, 11-16 p.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado; história oral**. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.