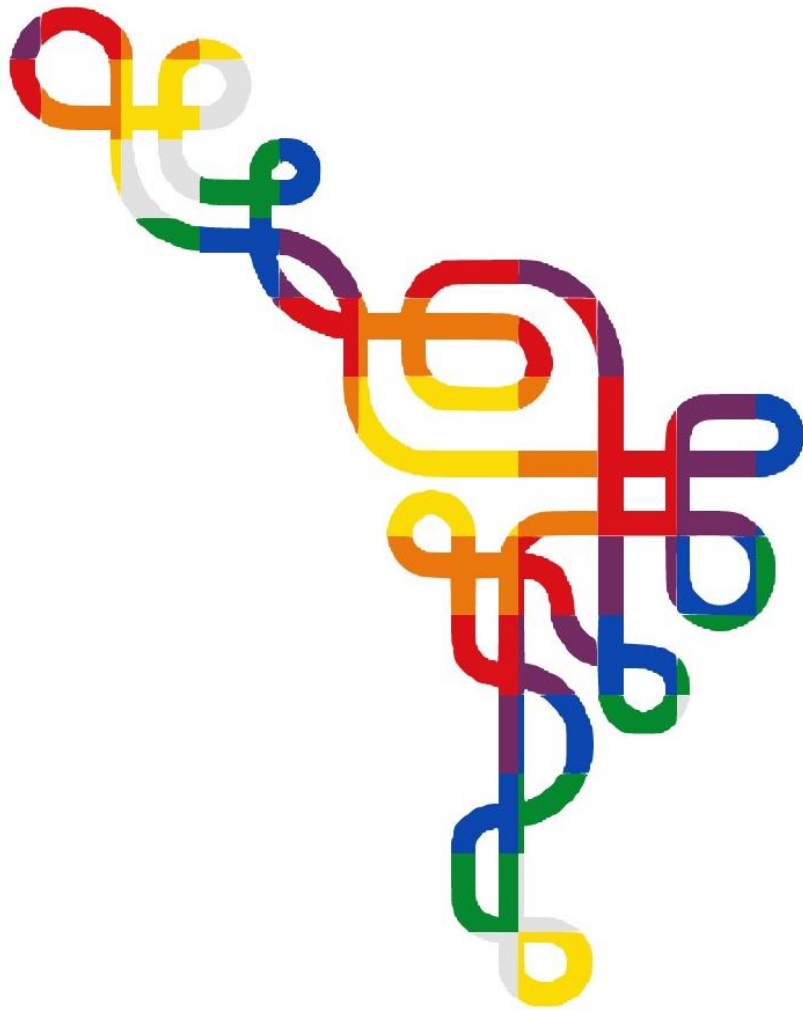


I CIPE



Caderno de Trabalhos do
I Congresso Internacional
de Estudos sobre
Políticas Educacionais

2023

I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

I CIPE

"Políticas Educacionais na América Latina: Retrocessos e Perspectivas"

Comissão organizadora

Márcia Cossetin (Coordenação geral/UNILA)
Juliana F. Serraglio Pasini (Coordenação adjunta/UNILA)
Ana Paula Araújo Fonseca (Colaboradora/UNILA)
Adriane Franco Duarte (Colaboradora/UNILA)
Ivanir Gomes da Silva (Colaboradora/IFPR)
Juliana Franzi (Colaboradora/UNILA)
Lidiane Cossetin Alves (Colaboradora/UNIOESTE)
Maria Luiza Lourenzini Sotelo (Colaboradora/UNIOESTE)
Rafael Alexander Velasco Castilho (Colaborador/UNILA)
Maicon Douglas Dere da Silva (Monitor/UNILA)

Coordenação do Comitê Científico

Lidiane Cossetin Alves (UNIOESTE)
Ivanir Gomes da Silva (IFPR)

Apoio

GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional GREPPE/PR
Rede de Diálogos: a educação em Debate/UNILA
ReLAAPPe – Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação
PROEX – Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Editoração e Revisão

Saliza Menegat

C749p Caderno de Trabalhos do I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais (I CIPE). Organizadoras: Márcia Cossetin; Lidiane Cossetin Alves; Juliana Fatima Serraglio Pasini – Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023.

Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais / Políticas educacionais na América Latina: retrocessos e perspectivas. (1.: 2023: Foz do Iguaçu, PR) Organizadoras: Márcia Cossetin; Juliana Fatima Serraglio Pasini – Foz do Iguaçu, PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023.

223 p.

Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado – América Latina. 2. Congressos e convenções. I. Título.

CDU 37.01(8)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO5

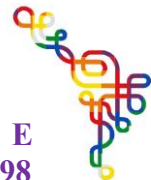
EIXO 1: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....7

UMA DISCUSSÃO SOBRE AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA DAS LICENCIATURAS DAS UTFPR'S	8
A BNCC COMO INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO DA ALIENAÇÃO DOCENTE.....	17
OS ARGUMENTOS DO BANCO MUNDIAL PARA CULPABILIZAR OS PROFESSORES SOBRE A CRISE DE APRENDIZAGEM.....	25
ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE A EVASÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNILA	31
A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES	37
CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE <i>DIDÁTICA</i> PARA A FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	45
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O CONTEXTO TEÓRICO E A PRÁTICA.....	53

EIXO 2: POLÍTICAS CURRICULARES, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA61

REGULAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: AJUSTAMENTOS E DESAJUSTAMENTOS.....	62
ANÁLISE DO IDEB FRENTE À REALIDADE SOCIOECONÔMICA DA REGIÃO CENTRO-SUL DO MATO GROSSO.....	69
A ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELA FAMÍLIA E ESTRATÉGIAS PEDÓGICAS PÓS-PANDEMIA.....	77
REFLEXÕES SOBRE O TEMPO DE LAZER E DE TRABALHO DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MEDIANEIRA/PR.....	85
A CATEGORIA APRENDIZAGEM EM DOCUMENTOS DA UNESCO.....	94





EIXO 3: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, FINANCIAMENTO, PRIVATIZAÇÃO E GERENCIALISMO98

O ESTADO AVALIADOR E O TRABALHO DOCENTE.....	99
AS POLÍTICAS PRIVATIZANTES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO: A INTERLIGAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA COMPRA DE SISTEMA PRIVADO DE ENSINO (SPE).....	104
CARACTERIZACIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN COLOMBIA	112
INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS NA EDUCAÇÃO, CURRÍCULOS ESCOLARES E A UNESCO: INDICATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA.....	121
O ENSINO SUPERIOR E A PARCERIA ENTRE ESTADO E CAPITAL	129

EIXO 4: POLÍTICAS DE INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS..134

PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CULTURA AFROBRASILEÑA POS BNCC	135
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: À IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO CURRÍCULO ESCOLAR NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	141
A CONTRIBUIÇÃO DAS MULHERES DA CAPOEIRA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS INCLUSIVAS	147
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DECRETO Nº 10.502/2020: INCLUSIVA?.....	154
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS REGULARES NO ESTADO DO PARANÁ.....	160
O DIREITO À EDUCAÇÃO: TENSÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE NOVA VENÉCIA/ES	168
TUTORIA DESTINADA A ESTUDANTES HAITIANOS DA UNILA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	175
MARINA TUNIRÊ: RESISTÊNCIA E MEMÓRIA NA LUTA ANTIRRACISTA NA FRONTEIRA	183
CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE PENSADORAS AFRODIASPÓRICAS E O PARECER CNE/CP 003/2004	191
RELATO DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARTINDO DA PERSPECTIVA NEGRA E DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:UM DEBATE TEÓRICO ENTRE BELL HOOKS E PAULO FREIRE.....	196





**EIXO 5: POLÍTICAS, EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE, BILINGUISTO,
LITERATURA E OUTRAS ARTES.....203**

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE: UMA PROPOSTA
MULTIMODAL NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA204

A VISUALIDADE DA ESPERANÇA: REPRESENTATIVIDADE E DIVERSIDADE NA
POSSE PRESIDENCIAL DE 2023208

REPRESENTATIVIDADE E DIVERSIDADE NA POSSE PRESIDENCIAL DE 2023 208

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO
HAITI.....218







APRESENTAÇÃO

Entender, avaliar e refletir sobre as Políticas Educacionais é tarefa constante e necessária. Logo, o **I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais (CIPE)**, que ocorreu de 16 a 19 de maio de 2023¹, teve como objetivo de qualificar estudos, pesquisas e debates acerca das Políticas Educacionais e suas relações com a prática educativa, ou seja, apreender e discutir como as políticas educacionais são engendradas, executadas, reinterpretadas e/ou recriadas no contexto educacional latino-americano, sobretudo no contexto atual.

Assim, em maio de 2023, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, reuniram-se estudiosos, pesquisadores, professores e estudantes da América Latina para debater sobre as Políticas Educacionais em diferentes contextos, perspectivas e realidades.

Na abertura do **I CIPE**, no dia 16 de maio de 2023, a Prof.^a Dra. Isaura Monica Zanardini (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil) e o Prof. Dr. Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile) ministraram palestras acerca do tema “As políticas sociais e a definição das políticas educacionais: determinações e possibilidades no contexto latino-americano”. Em sequência, em 17 de maio de 2023, a Prof.^a Dra. Selma Venco (Universidade Estadual de Campinas, Brasil) e a Prof.^a Dra. Eloísa Bordoli (Universidad de la República, Uruguai) compuseram a mesa de debates sobre “Condições do trabalho docente na América Latina: panoramas Brasil e Uruguai”. Seguidamente, no dia 18 de maio de 2023, ocorreu a mesa redonda denominada “Políticas Educacionais em rede: tecendo novas experiências no contexto latino-americano” que contou com a Prof.^a Dra. Cassia Alessandra Domiciano (Universidade Federal do Paraná, Brasil), Prof.^a Dra. Márcia Cossetin, Prof.^a Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini, Prof.^a Dra. Ana Paula Araújo Fonseca e Prof.^a Dra. Juliana Franzi – todas professoras docentes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil. Por fim, no dia 19 de maio de 2023, na última data de realização do evento, ocorreram as Comunicações Orais resultantes dos estudos de diversos pesquisadores, professores e estudantes que participaram do **I CIPE**.

¹ O I CIPE contou com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por meio do Edital de financiamento interno nº. 57/2022/PROEX/PROFAEX-Eventos e do Edital nº 79/2022 PROEX Cursos e Eventos para bolsistas. E ainda, com a colaboração financeira do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH).



Com o objetivo de partilharmos parte das discussões realizadas no evento, trazemos a obra *Caderno de Trabalhos do I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais (I CIPE)*. Nesse apresentamos, os resultados dos trabalhos e pesquisas advindos do I CIPE 2023, assim, a obra é composta por cinco Eixos temáticos, a saber: Eixo 1: Políticas e práticas de formação e trabalho docente, com sete trabalhos; Eixo 2: Políticas curriculares, qualidade da educação, gestão da educação e da escola, com cinco trabalhos; Eixo 3: Políticas de avaliação, financiamento, privatização e gerencialismo na educação, com cinco trabalhos; Eixo 4: Políticas de inclusão, diversidade e direitos humanos, com onze trabalhos; e Eixo 5: Políticas, Educação, interculturalidade, bilinguismo, literatura e outras artes, com quatro trabalhos. Totalizando 32 resumos expandidos.

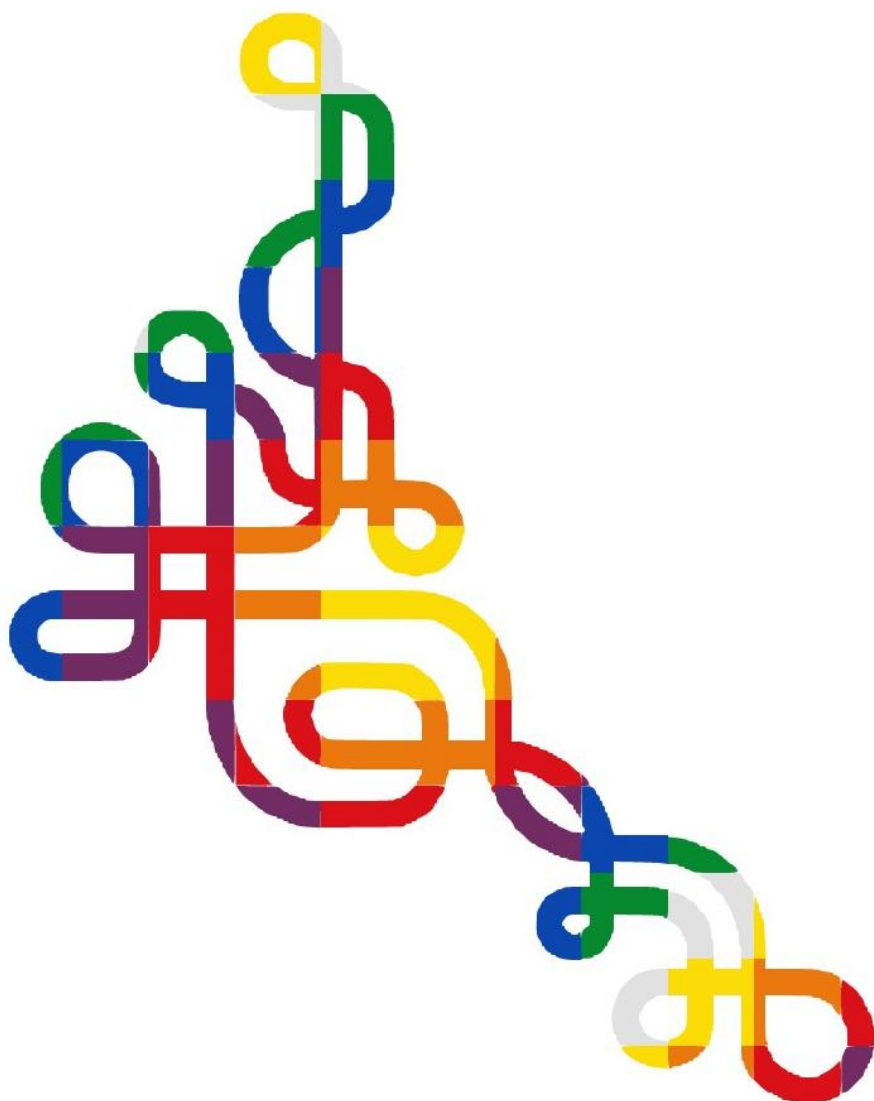
A Coordenação do *I CIPE* e seu Comitê Científico, então, convidam todas e todos a conhecerem um dos produtos deste evento: as Comunicações Orais que qualificam as discussões sobre as políticas educacionais latino-americanas e pretendem fortalecer os debates e discussões pertinentes à temática.

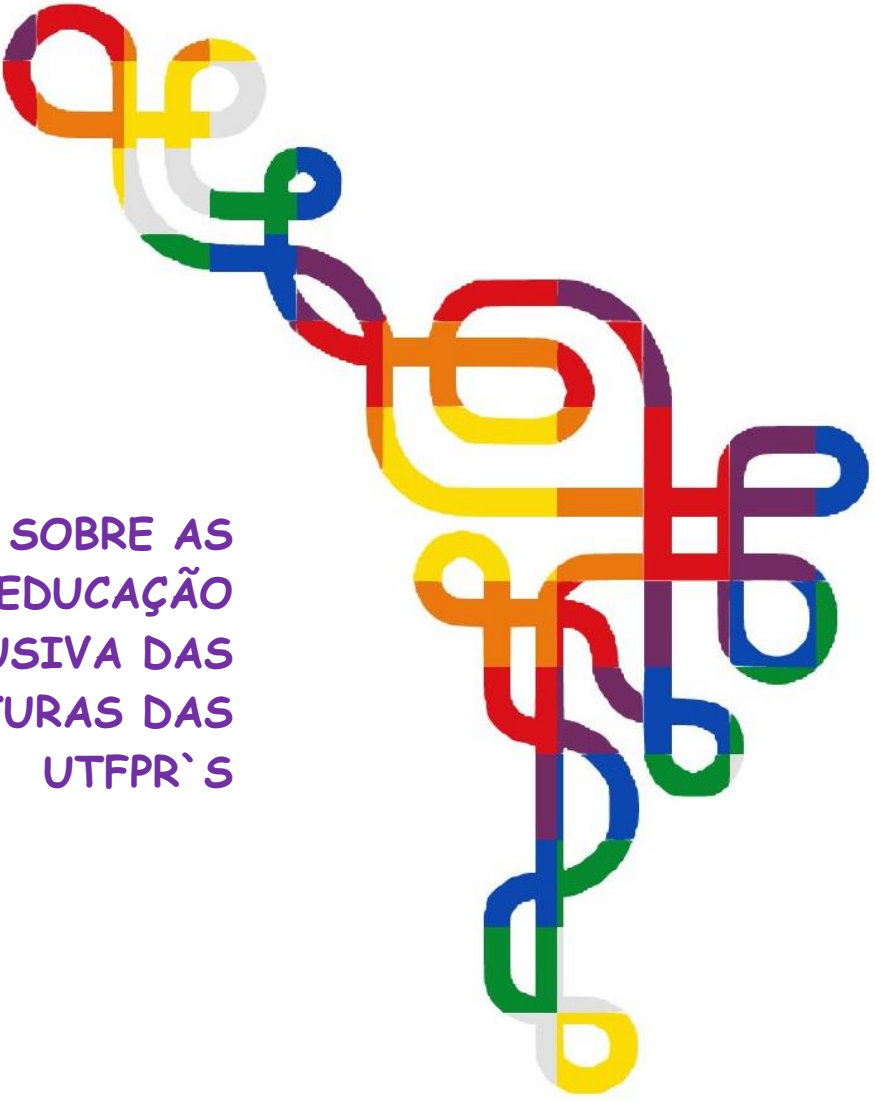

Fica a provocação para a leitura!



EIXO 1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE





UMA DISCUSSÃO SOBRE AS
DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL OU INCLUSIVA DAS
LICENCIATURAS DAS
UTFPR`S

Vanderlize Simone DALGALO²

Adan Santos MARTENS³

Fabio Vicente da Silva SANTOS⁴

Palavras-chave: Análise documental. Inclusão. Projeto Político Pedagógico. Licenciatura.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Docente do Atendimento Educacional Especializado e Docente Temporária dos Cursos de Direito e Ciências Contábeis – Unioeste. E-mail: vanderlize.dalgalo@unioeste.br.

³ Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Especialista em Educação Especial. Graduado em Matemática e Física. E-mail: adanm9090@gmail.com.

⁴ Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras. Graduado em Geografia. Professor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED PR. E-mail: binho08f@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática de estudo, a preocupação e a investigação referente à formação dos futuros profissionais de Licenciatura, em relação à formação no que tange a área da Educação Especial ou Educação Inclusiva. Pensando no processo de Inclusão que vem se delineando no decorrer dos anos, mais pontualmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), temos inúmeras Legislações, Declarações, Decretos e Convenções que vem debatendo essa temática. Nos indagando sobre como desenvolver esse processo de Inclusão nos espaços educacionais, sejam eles, na Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior e na Pós – Graduação. Merece destaque a experiência que os autores possuem como professores da Educação Básica e Ensino Superior e por possuírem formação específica na área de Educação Especial. Desse modo, nos deparamos com uma lacuna em relação a todo esse processo de ensino e aprendizagem, o que nos levou a direcionar os questionamentos de como vem sendo pensado, organizado e estruturado o processo de Formação dos futuros Professores no âmbito Nacional.

A partir dessa problemática, nos debruçamos mais especificamente no Estado Paraná. Pois, ao se pensar em um processo de Inclusão temos que nos preocupar com questões que são estruturais e básicas, como o espaço físico, recursos humanos e entre outros. E pensando em recursos humanos, qual a formação dos profissionais que atuarão junto ao público da Educação Especial, nos espaços escolares? A partir dessas indagações, emerge-se a interrogação de pesquisa: O que se mostra sobre as disciplinas relacionadas à Educação Especial ou Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura nas UTFPR's? Desse modo, delimitando-se a investigar as UTFPR's, pois são as Instituições de nível Federal e tem um papel fundamental na formação inicial dos professores, visto que essa Universidade se situa em várias regiões do Paraná e oferta vários cursos de Licenciatura.

Essa pesquisa se caracteriza como análise documental e percorre a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP de 15 cursos de Licenciatura, a partir do levantamento destes documentos nos sites oficiais da referida Instituição, nos seus 13 campus. Sendo assim, explana-se sobre a metodologia utilizada que norteou o desenvolvimento desse trabalho e alguns resultados.



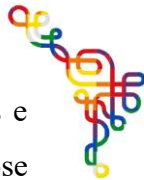

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver este trabalho assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, sendo utilizado como técnica de análise, a documental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), documentos incluem “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. O uso de documentos na pesquisa ou avaliação educacional apresenta uma série de vantagens como: é uma fonte estável e rica; persiste ao longo do tempo; pode ser consultado várias vezes; serve de base para diferentes estudos; contém evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; se constitui como uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Também, segundo Severino (2013, p. 106), podemos definir pesquisa documental como sendo uma “fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”.

Tendo em vista, essas vantagens, a análise documental se mostra apropriada nessa pesquisa, a qual debruçou-se também na revisão sistemática de literatura, frente ao fenômeno de buscar compreender a Educação Especial ou Educação Inclusiva, e como ela se mostra na formação de futuros professores direcionados pela interrogação: O que se mostra sobre as disciplinas relacionadas à Educação Especial ou Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura nas UTFPR's?

Os documentos os quais analisou-se, são os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), dos Cursos de Licenciaturas, disponíveis no site da UTFPR com o intuito de levantar as unidades curriculares, ou seja, as disciplinas relacionadas à Educação Especial ou Educação Inclusiva presentes nesses projetos. Se faz necessário elencar, que se pautou nos documentos que estavam disponíveis até o momento da busca, sendo assim, temos PPP com datas mais recentes e documentos que apresentam datas mais antigas. Vale ressaltar, que não encontramos os PPP de dois cursos, sendo o curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do campus de Pato Branco e Licenciatura em Química, campus de Apucarana, assim são materiais de análise neste trabalho os PPP's de quinze cursos de Licenciatura da UTFPR.



Tendo em mãos esses documentos, os quais se encontram organizados por campus e cursos, iniciamos o levantamento de informações a respeito da unidade curricular. Delineou-se alguns aspectos mais relevantes, como: identificar a cidade em qual a Universidade oferece o curso, a área de formação do curso de licenciatura, a unidade curricular e o nome da unidade, sua carga horária e o período do curso em que a mesma é ofertada.

DISCUSSÕES

Com os documentos analisados e as categorias identificadas, iniciou-se a tabulação dos dados e as discussões. Inicialmente, constatou-se que a UTFPR está localizada em praticamente todas as regiões do Paraná, com seus 13 campus instalados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

Cada campus possui pelo menos um curso de Licenciatura, com exceção do campus de Guarapuava, que não oferta curso voltado à formação de professores a nível de Graduação.

Os cursos de Licenciatura ofertados por essa instituição nos 13 campus contemplam 17 cursos, voltados à formação do Professor em nível de Graduação que são eles: Licenciatura em Química, Matemática, Física, Letras Inglês, Ciências Biológicas e, alguns campi oferecem mais que um curso de Licenciatura como é o caso da UTFPR de Curitiba e Pato Branco. Desses 17 cursos, foram analisados o PPP's de 15 licenciaturas, pelo motivo deste documento não estar disponível em dois campus como já citado na seção dos procedimentos metodológicos deste trabalho.

Lançando um olhar para cada um dos PPP's dessas licenciaturas, direcionados pela nossa interrogação de pesquisa: O que se mostra sobre as disciplinas relacionadas ou correlatas à Educação Especial ou Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura nas UTFPR's? Se revelou que todos os cursos de Licenciatura analisados possuem pelo menos duas disciplinas que contemplam assuntos da Educação Especial ou Educação Inclusiva na grade curricular das licenciaturas, porém são as unidades curriculares de Libras I e Libras II. O que mostra que esses cursos cumprem com a Legislação estabelecida a partir de 2005, em que se torna obrigatória a disciplina de Linguagem Brasileira de Sinais – Libras, em todos os cursos de Licenciatura no país, essa obrigatoriedade se pauta a partir da aprovação do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, delineado no art. 3:



Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1)

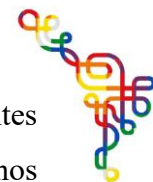
Compreende-se que essa Legislação de âmbito nacional, permeou um importante passo na formação dos futuros professores, no sentido de lhes propiciar ao menos um primeiro contato com a temática da Educação Inclusiva, mais especificamente com a Libras, no intuito de atender à alta demanda apresentada no território nacional, de pessoas com deficiência auditiva, percebe-se a relevância, ao analisar os números expressivos de pessoas com problemas relacionados à perda auditiva, de acordo com o censo demográfico brasileiro de 2010, o qual contabilizou um total de 5.735.099 pessoas. (OLIVEIRA, et al. 2012).

Quando o curso possui além dessas duas disciplinas voltadas para a Educação Especial ou Educação Inclusiva em sua matriz curricular, emergem outros nomes como: Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial e Inclusão Escolar, Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, Inclusão e Educação Matemática, Prática de Ensino D, Aspectos Complementares de Inclusão em Ambientes Educacionais, Educação Inclusiva e Diversidade, Educação Especial e Processos Inclusivos, Ensino de Matemática para uma Educação Inclusiva, Diversidade.

Além dessas disciplinas que são específicas da temática de Educação Especial ou Educação Inclusiva, encontramos outras unidades curriculares, que apenas citam a Educação Especial em sua ementa, como é o caso da disciplina, informática na Educação, Prática do Ensino de Matemática I, Direitos Humanos e o Ensino de Matemática e Prática de Ensino.

Compreende-se, que embora seja válida as iniciativas de trazerem aspectos da Educação Especial ou Educação Inclusiva, no interior de outras disciplinas, ou seja, na sua ementa, no entanto, isso revela indícios que esse conteúdo fica secundarizado, não sendo considerado a importância e relevância das mesmas para a formação docente, diferentes das disciplinas que são consideradas como “específicas” no processo de formação do professor, seja na área da Matemática, da Química, da Física, Letras, Ciências Biológicas.





Temos a compreensão que as disciplinas “específicas”, são extremamente importantes no processo de formação, porém, não podemos deixar de pensar nas demandas que temos nos contextos escolares, e sabemos que os números de matrículas dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais vem aumentando dia após dia.

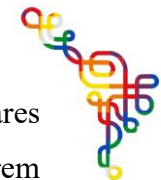

Corroborando com essas análises e com os expressivos números que observamos nos espaços escolares de alunos matriculados, nos remete um olhar bastante criterioso as cargas horárias e os períodos que essas disciplinas que tratam especificamente da temática que estamos abordando nessa pesquisa, estão disponibilizadas, já que compreendemos que esses dois aspectos influenciam fortemente na discussão e aquisição de conhecimentos dos futuros professores, levando em consideração não apenas a mera apresentação do conteúdo, e sim possibilitar um aprofundamento. Assim sendo, observou-se que aproximadamente 50% dos PPP`s analisados, apresentam no 6º, 7º e 8º período as unidades curriculares que tratam especificamente da temática que estamos abordando nessa pesquisa. Esse dado nos permite inferir que em alguns dos cursos de Licenciatura, é dado ênfase nos três primeiros anos as disciplinas específicas e gerais, ficando para os últimos períodos, as disciplinas que se voltam para Educação Especial ou Inclusiva. Destaca-se que nesse momento, muitos dos licenciandos já tiveram um primeiro contato com a sala de aula por meio das observações de estágios e as próprias regências e, possivelmente já tiveram contato com alunos inclusos.

Na contramão dessas compreensões, também encontramos disciplinas que indicam, pelo menos em um primeiro olhar, inovação no curso, no sentido de propiciar ao futuro professor uma articulação da sua área específica de atuação com a inclusão como é o caso da unidade curricular: Ensino de Matemática para uma Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a interrogação de pesquisa perseguida neste estudo, foi possível identificar que os cursos de licenciatura cumprem com a legislação vigente, propiciando aos licenciados, no mínimo, as disciplinas obrigatórias referente a Educação Especial ou Educação Inclusiva. Apesar de não termos trazido neste trabalho um olhar mais direto em relação a cada campus, essa discussão nos proporciona um olhar para o todo e mostra aspectos relevantes sobre as licenciaturas das UTFPR em seus diferentes campus que merecem um olhar atento. Além disso, revelou-se que os cursos de Licenciatura das UTFPR`s cumprem com a legislação ao que





se refere a Deficiência Auditiva, porém, temos inúmeras outras demandas nos espaços escolares que também devem ser asseguradas o processo de formação. Essas discussões abrem possibilidades para outros aspectos que se julgam relevantes de serem investigados, por exemplo, olhar para a formação desses profissionais formadores de futuros professores, ou ainda, como acontece a prática da inclusão dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Ministério da Justiça, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 70 p.

OLIVEIRA, Y. C. A. *et al.* A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Interface - Comunicação Saúde, Educação**, Botucatu, v. 16, n. 43, p. 995-1008, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jLbdLHskGMSk9YKDYfKyhmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013. e-PUB.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática - campus Toledo. Toledo, 2023. Disponível em: [Projeto Pedagógico do Curso - Matriz 56 \(vigente a partir de 2023\) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR](#). Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática - campus Curitiba. Curitiba, 2022. Disponível em: [Projeto Pedagógico do Curso - vigente a partir de 1/2023 — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR](#)>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, campus Campo Mourão, Campo Mourão, 2018. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/campo-mourao/cm-licenciatura-em-quimica/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-quimica-utfpr-cm.pdf/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática campus Cornélio Procópio. Cornélio Procópio, 2018. Disponível em: [PPC Novo-vfformatado\(1\).pdf — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR](#). Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química - campus Curitiba. Curitiba, 2017. Disponível em:



https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-quimica/documentos/projeto-pedagogico-alteracao-e-resolucoes/proposta-da-nova-matriz-curricular-licenciatura-em-quimica_08_05_17-versao-final.pdf/view. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química - campus Londrina. Londrina, 2017. Disponível em:

<https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/londrina/ld-licenciatura-em-quimica/documentos/projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-quimica-utfpr-campus-londrina.pdf/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática campus - Pato Branco. Pato Branco, 2017. Disponível em: [Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR](#). Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - campus Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017. Disponível em:

<http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/ponta-grossa/pg-licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/projeto-de-abertura-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-biologicas/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - campus Santa Helena. Santa Helena, 2016. Disponível em:

<http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/santa-helena/sh-licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/ppc-ciencias-biologicas-sh-versao-final-2016.pdf/view>. Acesso em: 05/04/2023.>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês - campus Curitiba. Curitiba, 2016. Disponível em:

<https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-ingles/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-letras-ingles/ppc-letras-ingles.pdf/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - campus Dois Vizinhos. Dois Vizinhos, 2016. Disponível em:

<http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/dois-vizinhos/dv-licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/novo-ppc-biologia-versao-aprovada-pelo-cogep-03-01-2017-1.pdf/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química - campus Medianeira. Medianeira, 2016. Disponível em:

<https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/medianeira/md-licenciatura-em-quimica/documentos/ppc-lq.pdf/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática - campus Francisco Beltrão. Francisco Beltrão, 2014. Disponível em:

https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/francisco-beltrao/fb-licenciatura-em-informatica/documentos/projeto_pedagogico_licenciatura_informatica.pdf/view. Acesso em: 5 abr. 2023.







UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física - campus Curitiba. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-fisica/documentos/documentos-do-curso-de-licenciatura-em-fisica/projeto-pedagogico-do-curso/view>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UTFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português - campus Curitiba. Curitiba, _____ sem _____ ano. Disponível _____ em: http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/documentos/02-ppp_letras-portugues.pdf/view. Acesso em: 5 abr. 2023.





A BNCC COMO INSTRUMENTO
DE MANUTENÇÃO DA
ALIENAÇÃO DOCENTE

Kerlyn Tatiana Schulz NIESVALD⁵

Marina Garcia LARA⁶

Palavras-chave: BNCC. Alienação. Trabalho docente.

⁵ Doutoranda em Educação (UNIOESTE). E-mail: kerlyn.niesvald@unioeste.br.

⁶ Doutoranda em Educação (UNIOESTE). E-mail: marina.lara@unioeste.br.

INTRODUÇÃO



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) é um documento normativo que norteia e padroniza a formulação dos currículos a nível nacional. Além disso,

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

A retórica apresentada à sociedade brasileira, difunde a ideia de que a implementação da BNCC se faz necessária para que, efetivamente, tenhamos condições de desenvolver uma educação de qualidade no país. Sob a roupagem da neutralidade e objetividade, argumenta-se que o papel do professor consiste em restringir-se ao ensino de conteúdos desprovidos de influências político-ideológicas, concentrando seus esforços na garantia de que os alunos se apropriem de conhecimentos e habilidades úteis necessários para enfrentarem situações cotidianas da vida e do âmbito do trabalho (DUARTE, 2020).

A BNCC impõe o relativismo epistemológico como regra, atribuindo status de Ciência à valorização da experiência individual e de conteúdos pragmáticos que respondam as necessidades da realidade imediata. O professor é um elemento vital para a concretização das propostas presentes no documento, portanto, seu processo formativo deve estar alinhado às concepções vigentes no currículo. Dessa forma, o objetivo é que ocorra a sua implementação através da assimilação teórica e do desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada nos princípios da pedagogia das competências. Segundo Ramos (2001), a noção de competência se refere a uma forma de interpretar o mundo, que constitui um complexo de saberes articulados que expressam uma compreensão e um posicionamento do indivíduo perante a realidade no qual ele está inserido, promovendo assim a sua adaptação a efêmera e instável vida na sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, a pesquisa, cujos resultados prévios são apresentados neste trabalho analisou a introdução e os marcos legais que embasam a BNCC. O objetivo é fazer uma análise documental do projeto educativo sugerido na base, problematizando: como o documento reforça a ideia de alienação docente? Para isso, além da análise dos trechos supracitados, a investigação dialoga com as categorias trabalho, divisão do trabalho e alienação, embasada em Marx (2008) e Gramsci (1982).





METODOLOGIA

Por se tratar de uma investigação que analisa diretamente o documento da BNCC como fonte primária, trata-se de uma pesquisa documental. Segundo GIL (2002), “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Além disso, trazemos para esta pesquisa as reflexões de autores como Marx (2017) e Gramsci (1982) para auxiliar no embasamento teórico das discussões propostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Fragmentos da base

A BNCC apresentada pelo CNE em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), prevê a formação de professores capazes de “pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica” (BRASIL, 2017, p. 8). Entretanto, a contradição está inserida justamente no fato de que a formação por competências não contempla uma formação crítica, criativa e autônoma para os docentes. Contrariamente, a condição histórica do professor é mantida através dos manuais, aulas prontas, e formação voltada para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Ademais, o exercício intelectual tem declinado a ponto de o trabalho do professor ser reduzido a algo simples, fácil, e executável por qualquer pessoa. A importância do exercício intelectual atrelado ao labor é evidenciada por Gramsci (1982):

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual – não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, *contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo*, isto é, para promover maneiras de pensar (p. 8)

Para a BNCC, a definição de competência é prescrita na “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

Com a valorização da experiência pessoal em detrimento ao conhecimento científico, a lógica da competência submete a escola aos ditames econômicos, amparando uma formação de trabalhadores genéricos, facilmente substituíveis, alinhados a um modelo de conduta que



internaliza valores éticos e políticos que levam os indivíduos a um processo permanente de adaptação às instabilidades econômicas e sociais que assolam a classe trabalhadora.

Não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista. É incutido à sociedade, e especialmente à juventude, que os conhecimentos são passageiros e provisórios e que a prioridade deve ser estar na atualização constante e no atendimento de situações técnicas de rápida absorção e realização. Entendemos isso como inversão de valores educacionais, ou seja, em vez de valorizar a apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e o desenvolvimento social (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 146).



O recuo teórico e a visão pragmática e utilitária que sustentam a BNCC, inibem tentativas de desenvolvimento de pensamento crítico. O foco na formação que promove habilidades e competências está dissociado da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. A ausência de um planejamento referenciado em um conjunto específico de objetivos, e a falta de clareza sobre o real projeto de nação e projeto formativo que se desejam, a BNCC é a grande norteadora das políticas educacionais do MEC, que interfere não apenas no que se refere à aprendizagem dos alunos, mas também no que se espera do corpo docente (XIMENES; MELO, 2022).

A divisão do trabalho e a fragmentação do trabalho docente

O trabalho do professor está passando por um processo de transição semelhante ao ocorrido com os artesãos no período da manufatura. Os trabalhadores, que antes eram responsáveis pela criação, elaboração, execução e produto, com o processo de fragmentação do trabalho passaram a ser responsáveis por uma parte do todo. Da mesma forma, o trabalho do professor tem se tornado diretivo, descritivo, simplificado:

[...] o resultado do desenvolvimento da divisão do trabalho educacional é a parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão. Tal desagregação significa, ao mesmo tempo, a exploração do saber concentrado no professor e sua localização no capital ou nas empresas esta tais. É dessa característica que resulta a constatação empírica da "desqualificação" ou "incompetência" do professor (SÁ, 1986, p. 24)

Neste sentido, há uma relação evidente entre a divisão técnica do trabalho pedagógico e a expansão do capitalismo, que visa taylorizar o trabalho em todas as frentes da vida social. A escola não é exceção, e reproduz as dicotomias presentes no trabalho fabril, sobretudo, no



que diz respeito aos sujeitos que pensam (especialistas) separados das mentes executoras dos pensamentos de outras pessoas (professores). Há, neste cenário, uma perda de sentido do fazer pedagógico (FRANCO, 1988).

A fragmentação do trabalho e consequente perda de sentido que o produto tem para o trabalhador gera um descontentamento, uma falta de identificação, reiterada por Marx:

Primeiro, que o trabalho é externo (äusserung) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se firma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho (...) O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. (MARX, 2010, p. 82-83)



Segundo Duarte (2008), o ato educativo pode ser ao mesmo tempo um processo de humanização e de alienação. A reprodução do ser social é uma relação dialética entre apropriação e objetivação, não é possível ao homem criar nada novo sem se apropriar do existente.

A educação enquanto um fenômeno concreto, síntese de múltiplas determinações, tem na BNCC a expressão de elementos de uma sociedade que exerce suas relações sob a determinação do capital. Nesse sentido, a divisão técnica do trabalho na sociedade capitalista assume fundamental importância na reflexão sobre a relação entre trabalho e educação na formação dos indivíduos.

Alienação do trabalho docente como ferramenta do capitalismo

A relação entre a educação e o sistema de produção capitalista é evidenciada quando as mudanças políticas e econômicas respondem aos interesses da acumulação do capital e de uma educação alienante, em oposição à uma educação emancipadora. Neste sentido, o termo alienação é aqui compreendido com base em Marx (2008) e seus estudos sobre a divisão do trabalho na manufatura:





Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina capitalista. O trabalhador da manufatura, incapacitado, naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. (MARX, 2008, p. 415-416).

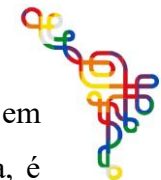

É aqui que os períodos históricos se encontram, e o que parecia característico de uma sociedade capitalista manufatureira, torna-se plenamente atual quando inserido no contexto da educação do século XXI. O projeto formativo em vigor no Brasil concebe a educação e a escola com a racionalidade econômica de uma empresa, o que justifica um currículo pragmático, fragmentado e destituído de conhecimento teórico como algo necessário para atender as efêmeras necessidades da sociedade hodierna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos iniciais sobre a BNCC como instrumento de manutenção de uma educação alienante evidenciam que o Estado educa para o consenso da classe dirigente, detentora do poder hegemônico, no sentido da busca por um controle político, econômico e cultural. Ao observarmos as reformas da educação, é necessário olhar não somente para quais reformas são essas, mas sobretudo para que tipo de consenso elas apontam.

As discussões sobre currículos escolares se referem a discussões sobre conhecimento e perspectivas de mundo. Ter a BNCC como foco de análise exige uma compreensão da importância dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos na formação das novas gerações. Baseada na pedagogia das competências, a BNCC é um instrumento que enfraquece, fragiliza e empobrece o currículo da escola pública, o que impacta objetivamente na vida da sociedade brasileira, sentenciando-a a uma prática social alienada. A desqualificação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade que a BNCC promove, contribui na formação de incompetentes sociais, restringindo sua compreensão e ação a realidade imediata, justificando e perpetuando a exclusão cultural, e a dominação política e econômica da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Frente a este cenário, cabe aos professores a função de analisar e compreender teoricamente este documento, identificando a direção ao qual ele se dirige e que tipo de homem e sociedade ele pretende atingir através da educação. O professor não é, por sua mera existência, um intelectual consciente e capaz de transformar a realidade, ele é fruto de um contexto





histórico e de uma formação alinhada aos interesses do capital. Contudo, a realidade está em constante construção, é um processo em curso que pode ser alterado. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor, por meio de uma prática coletiva, se reconheça como membro da classe trabalhadora e se coloque em movimento com o objetivo de desenvolver uma educação que vise promover o homem.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita.” Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P; J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores e Associados, 2020.
- FRANCO, A. C. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**, trad. Carlos Nelson Coutinho, 4 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982, p.7-8.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 26. ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.
- SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 57, p. 20-29, 1986.
- ZANK, D. C. T; MALANCHEN, J. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P; J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores e Associados, 2020.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739–763, 2022.





OS ARGUMENTOS DO BANCO
MUNDIAL PARA CULPABILIZAR
OS PROFESSORES SOBRE A
CRISE DE APRENDIZAGEM

Rogério de Almeida de SOUZA⁷

Simone SANDRI⁸

Maria Sandreana Salvador da Silva LIZZI⁹

Palavras-chave: Trabalho docente; Banco Mundial; Crise de aprendizagem.

⁷ Mestrando em Educação; Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: rogerioteol@hotmail.com.

⁸ Doutora em Educação; Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: simonesandri@unioeste.br.

⁹ Doutora em Educação; Instituto Federal do Paraná; sandreanajp@hotmail.com.



INTRODUÇÃO



No presente texto abordamos algumas considerações do Banco Mundial (BM) sobre a culpabilização do professor no que diz respeito aos resultados acadêmicos dos estudantes em avaliações em larga escala, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), testes aplicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, os exames em larga escala são realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, em 2021, foi reformulando e entre outras mudanças, incluiu a etapa da Educação Infantil no sistema.

Estudos que tratam da carreira docente no Brasil, fazem referência frequentemente, à influência do BM no direcionamento formativo e no exercício da docência. Sob o pretexto de erradicar a pobreza e promover a eficiência da gestão pública, o organismo internacional envidou esforços para influenciar de maneira determinante a profissão docente no país. Nas orientações que tem apresentado para que, em sua concepção, a educação desenvolva qualidade, equidade e eficiência. A entidade pauta suas propostas na perspectiva gerencialista que tem o setor privado como referência e fundamenta-se na teoria do capital humano.

O êxito do setor educacional, portanto, está relacionado a maximização dos resultados e a diminuição de investimentos. Assim, as prescrições do BM para a política educacional a ser efetivada no Brasil, pautam-se na lógica da redução de custos, guiada pelo princípio do máximo de resultado com o mínimo investimento.

Na esteira dessas propostas, o organismo multilateral coloca em relevo a figura do professor como responsável pelos resultados de aprendizagem mensurados em avaliações externas à escola, sem observar as condições de ensino num contexto de redução de recursos públicos. Em suas proposições, o BM procede culpabilizando os profissionais da educação pelas mazelas educacionais do país.

A discussão apresentada nesse texto é decorrente de um estudo de abordagem qualitativa, bibliográfico e documental.





DISCUSSÕES

Respalgadas pelo modelo gerencial, as propostas do BM sujeitam a educação a lógica de corte de custos das forças de mercado e sugerem um ajuste estrutural, sob um involucro de pretensas soluções para uma possível crise de aprendizagem dos estudantes. Guerra, Gonçalves, Sandri e Figueiredo (2022, p. 602), destacam que um dos argumentos do BM, sendo que uma das

[...] a primeira dimensão da crise de aprendizagem se relaciona, para o BM, aos resultados pouco satisfatórios obtidos nas avaliações externas, causados por um sistema educativo ineficaz, incapaz de desenvolver nos/as alunos/as as competências necessárias para uma vida saudável, produtiva e significativa. Um dos obstáculos para a aprendizagem é a ausência total de escolarização, pois, apesar de os/as estudantes passarem vários anos na escola, aprendem pouco e carecem de competências básicas de leitura, escrita e aritmética.

Nessa direção o BM apresenta um diagnóstico sobre o ensino no Brasil que desqualifica o trabalho docente. Nas recomendações voltadas para a área educacional, a organização internacional apresenta propostas que contemplam reformas radicais e, que segundo a instituição, devem ser efetivadas pelos países periféricos, constituindo-se na fórmula para uma educação que promova equidade social e desenvolvimento econômico. De acordo com Dermeval Saviani:

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto (SAVIANI, 2011, p. 13).

No ano de 2014, os pesquisadores Barbara Bruns e Javier Luque, a serviço do Banco Mundial, produziram um relatório cujo título é Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. No estudo realizado como mais de quinze mil professores de sete países da América Latina e Caribe, incluindo docentes brasileiros, como em outros documentos da entidade, repete-se a proposta de culpabilização dos profissionais do magistério pelo “baixo desempenho” educacional, conforme menciona o excerto abaixo:



Todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região. Baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. A migração para um novo equilíbrio será difícil e exigirá o recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor (BRUNS; LUQUE, 2014, p.50).



De acordo com o relatório de Bruns e Luque (2014), no atual contexto, as exigências acerca do trabalho docente são desafiadoras e complexas, sendo assim, o BM criou instrumentos para “quantificar o trabalho docente”, constatando que a qualidade dos professores é um fator preponderante para o aprendizado dos discentes. Entretanto, ao analisar os resultados apresentados no relatório supracitado, as pesquisadoras Márcia Ângela Patrícia e Rosângela de Fátima Cavalcante França afirmam, “A pesquisa desqualifica as questões de classes, diferenças socioeconômicas e culturais, mesmo em se tratando de escolas públicas, ou seja, a responsabilidade pela suposta qualidade da educação pública recai sobre o professor” (PATRÍCIA; FRANÇA, 2021, p.7).

Nos documentos que tem produzido, o BM tem envidado esforços para demonstrar a “ineficiência” da educação, elegendo como vilão do processo educativo, o professor. Segundo o relatório “Um ajuste justo: uma análise da eficiência e a equidade do gasto público no Brasil” (2017), a principal causa do baixo desempenho educacional brasileiro, é a falta de qualificação docente, isto é,

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação. O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

O professor é apresentado nesse documento, como um entrave para progresso da educação, havendo clara tentativa de desqualificação do trabalho docente. Ao apresentarem um perfil negativo do professor: acomodado, desmotivado e incompetente e vincular de forma direta a qualidade dos professores com a qualidade da educação, o documento já menciona a





necessidade de se pensar na relação entre salário e desempenho. Essa relação, salário, desempenho e produtividade e a questão da isonomia salarial, é um dos aspectos que afetam profundamente a atividade docente, à medida que está diretamente relacionada ao poder aquisitivo do professor. Por outro lado, de forma mais abrangente, impacta na política de valorização do magistério, especialmente nos planos de cargos, carreiras e salários dos docentes, já tão questionados pelo setor privado.

As prescrições do Banco Mundial para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação, contemplam a responsabilização dos professores pelas ações e pelos resultados do processo educativo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2011).

As pesquisadoras Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma, indicam que:

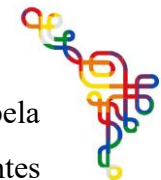

[...] se difunde uma perversa imagem de professor: corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas [...] alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial. Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta-se e que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desempenho. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Em sua investigação acerca dos problemas educacionais brasileiros, o Banco Mundial, elegeu o professor como o principal vilão. Nos documentos em análise, a instituição internacional, apontou como principal responsável pelo baixo desempenho do ensino no país, o docente. A partir dessa premissa, apresenta propostas que encerram o desmantelamento do trabalho e da carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos do BM analisados nesse trabalho, justificam a crise de aprendizagem e o baixo desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações em larga escala, construindo argumentos que culpabilizam o professor pelos resultados finais. Sob essas premissas sustentam a necessidade de novas reformas educacionais propugnando a intensificação do controle sobre o trabalho docente, especificamente, sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir da perspectiva gerencial, que gradativamente, no Brasil, tem diminuído o repasse de recursos públicos para educação e que, localiza no professor o sujeito responsável pelos índices mensurados nas avaliações externas a escola. Os movimentos ensejados pelas



recomendações do BM, não revelam as condições de ensino e aprendizagem, geradas pela escassez de recursos públicos. Cobram mais eficiência da escola, dos professores e estudantes e eximem o Estado de sua responsabilidade no financiamento na educação. A agência internacional ao culpabilizar o professor propõe-se a desviar o foco e minimizar o fato de que a redução do investimento público, tem causado sérios prejuízos a educação.

Destacamos que a responsabilização do professor pela crise da aprendizagem, e de forma mais ampla pelo fracasso escolar, constitui um dos aspectos de um processo maior que é o ataque as instituições públicas estatais. Os documentos abordados nesse estudo, revelam que interesses do Banco Mundial, estão para além do discurso de eficiência e equidade, permeado pela culpabilização docente, relacionam-se a manutenção da ordem socioeconômica vigente e a defesa dos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Síntese.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelente: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D. C, Banco Mundial, 2014.



EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

GERRA, Dhyovana; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; SANDRI, Simone; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Revista Retratos da escola**, v. 16, n. 35, 2022.

PATRÍCIA, Márcia Ângela; FRANÇA, Rosangela de Fátima Cavalcante. Formação de professores no contexto das orientações do Banco Mundial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**.V.9, N.1. p.07-19. jan/jun. 2011.



ESTUDOS PRELIMINARES
SOBRE A EVASÃO DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA
DA UNILA

Gabriela Alejandra Chacon NAVA¹⁰

Palavras-chave: Formação de Professores em Química; Evasão; UNILA.

¹⁰ Licencianda em Química; Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: gabrielachn21@gmail.com.



INTRODUÇÃO



O ensino no Brasil possui cursos de licenciatura que foram criados na década dos anos 30 (SILVA,2009), podemos ressaltar que nas últimas décadas de 1990, 2000 e 2010 houve um aumento dos cursos de licenciatura em química através da lei 9394/96 (SILVA,2009). Podemos encontrar o curso de licenciatura em química definido como pelo portal da UNILA:

Entende-se que é necessário que o professor de química precisa ser, no mínimo, químico com atribuições definidas pelo Conselho Federal de Química (CFQ), para que possa realmente atuar no ensino de forma qualificada e inovadora e assim contribuir para tornar a aprendizagem de química mais atrativa para os alunos de ensino médio e fundamental. Desse modo, busca-se a formação de um profissional capaz de promover as mudanças necessárias no ensino médio, como professor, e na pesquisa, no âmbito científico ou industrial (UNILA, 2017)¹¹.

Por tanto, esta carreira forma cidadãos capacitados para exercer sua função como futuros professores do estado de Brasil, para contribuir no ensino da juventude brasileira, percebendo a importância desta formação é notável a evasão anual em diferentes universidades, onde “Em média, dois em cada dez estudantes brasileiros desistem do curso superior que iniciaram” (SIMAS, 2012 *apud* MAYARA, 2014, p. 694).

Exemplo, podemos a mencionar Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual a evasão do curso de química chegou atingir 80% no final dos anos 80 (MENDES *et al*, 1996), outro caso para considerar e a universidade de Brasília (Unb) 86.32% de evasão no curso de licenciatura em química (APARECIDA *et al*, 1999).

Este panorama acontece desde a criação do curso licenciatura em química e outras licenciaturas na Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), (MACHADO *et al*, 2005) determina que não tem uma causa em específico, isto se deve a vários fatores pela evasão do curso nas diferentes instituições federais de ensino superior. No entanto se podem mencionar falta de interesse no curso, razões financeiras, dificuldade nos primeiros semestres do curso etc.

Diante do exposto, nosso objetivo é compreender e identificar quais são os fatores que têm contribuído para o aumento da evasão dos estudantes no curso de química da UNILA, e quais ações vêm sendo desenvolvidas pela universidade, localizada na tríplice fronteira – Brasil, Paraguai e Argentina -, e recebe alunos advindos de inúmeros países.

¹¹ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/quimica/sobre>. Acesso em: 4 maio 2023.





METODOLOGIA

Este trabalho centrou-se em estudar principalmente os ingressos dos anos 2020, 2021 e 2022. Realizou-se uma enquete para conhecer os diferentes perfis dos estudantes.

O perfil socioeconômico dos estudantes foi traçado a partir de questionário preenchido pelo Google Forms, também os possíveis fatores que possam influenciar na evasão. Porém foram elaborados diferentes gráficos para a discussão de resultados e conseguir quantificar os aspectos que mais influenciam os alunos a evadirem o curso. Além de pesquisa bibliográfica para análise dos dados coletados.

DISCUSSÃO DE RESULTADO

Como se pode observar na tabela 1 (abaixo apresentada), a quantidade de estudantes que trancaram o curso durante os últimos anos é significativa. No ano 2020 é onde se pode observar maior índice de evasão com 57%, continuando 2021 53,84% e 2022 com 44%, ocasionando assim uma média de 51,61% de evasão, estes dados foram proporcionados pela coordenação do curso de química UNILA.

TABELA 1. Estudantes licenciatura em química ativos e trancados

Ano	Estudantes	Trancado	Cancelado	Ativos
2020	38	22	9	7
2021	26	14	1	11
2022	18	8	3	7

Fonte: Autora, 2023.

Na enquete obtiveram-se 12 respostas de 25 representando um 48% dos estudantes ativos considerando esta uma limitação, sendo assim 75% de gênero feminino, 16,7% masculino e 8,3% indefinido também, as idades compreendidas entre 20 a 50 anos, com uma faixa etária de 20 -27 anos.





A enquete mostrou que com estudantes ativos no curso, sim química era sua primeira opção de profissão, onde a resposta foi de 41,66% sim queriam estudar licenciatura em química, um 16,66% medicina, 16,66% estudos relacionados a ciências biológicas e uns 24,99% estudos relacionados nas artes. Podemos ter como hipótese, que o fato de para alguns alunos não ser a sua primeira opção de curso, contribui para evasão no curso de química. Outro fato relevante aos dados da evasão na UNILA, ainda estão relacionados ao fato de ainda termos muitos alunos que não retornaram seus estudos após a Pandemia do COVID-19. Há que se considerar ainda que a universidade citada, localiza-se na tríplice fronteira, Brasil, Argentina e Paraguai, e recebe estudantes de 35 nacionalidades diferentes, provenientes de 26 países, às principais origens são Haiti, Paraguai, Colômbia, Perú e Venezuela, Angola, República Democrática e China (UNILA, 2022).

Outro dado levantado refere-se a qual motivo da escolha do curso de química, onde se obtiveram diferentes respostas que se podem agrupar em três itens: influência, Enem e gosto pela carreira. No item de influência podemos constatar que 25% dos estudantes foram incentivados a estudar química por algum professor em ensino médio, no item do Enem foram um total de 25% e por último o gosto e identificação com o curso, foi apontado por 50% dos estudantes que responderam a pesquisa.

Buscamos também identificar quais às expectativas sobre o curso, por meio dessa questão identificamos que dois estudantes possuem baixa expectativa quanto ao curso, porém o restante tem expectativas positivas.

Dentre os respondentes, identificamos que 41,66% (5 estudantes) dos respondentes querem exercer a profissão docente, outros 16,66% (2 estudantes) apresentam desinteresse em exercer a profissão e 41,66% (5 estudantes) querem realizar outros estudos superiores. Para finalizar, dos estudantes que participaram um 75% trabalham e 25% não trabalham, igualmente um 66,5% não era o principal provedor da sua casa, sendo só um 33,3% o principal provedor. Dando continuidade se percebeu que um 91,7% era de escola pública e 8,3% de escola privada, também que um 50 % dos estudantes recebiam menos do salário mínimo e outro 50% maior a três salários mínimos.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se há ressaltado os fatores que influenciam na evasão do curso pode acontecer por vários aspectos, ressaltando principalmente um desinteresse por parte do estudante de formar-se neste curso, também a maioria tem renda baixa ocasionando diferentes dificuldades.

Analisando os dados primeiro se pode ressaltar que possivelmente não exista um fator sobre evasão do curso (MACHADO et al, 2005), com os resultados obtidos se pode observar que mais 75% trabalha como o curso de química-licenciatura e do período noturno esta não se pode considerar como um possível aspectos da evasão do curso.

Outro aspecto importante na parte sócio econômica é que a maioria dos estudantes do curso de química são de famílias de baixa renda (MACHADO et al,2005), com a enquete realizada um 50% dos estudantes são de baixa renda, onde este pode se considerar um fator importante.

Ressalta-se a importância em criar estratégias de monitoramento e acompanhamento quanto aos fatores que influenciam na evasão do curso de química, bem como, compreender o perfil dos estudantes a fim de despertar mais interesse pela profissão e pela área de atuação.

REFERÊNCIAS

APARECIDA, Miranda; TUNES, Elizabeth; RIBEIRO, Roberto. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Quim. Nova**, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001.

MENDES, Mauro; MIRANDA-PINTO, Clotilde; CARDEAL, Zenilda. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG, **Química Nova**, v. 20, n. 4, p. 438-444, jan. 1997.

MACHADO, Sérgio; MASSENA, João; PINTO, Ângelo. A evasão nos cursos de Graduação de Química. Uma experiência de sucesso feita no instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão, **Química Nova**, v. 28, Supl., 2005.

SILVA MESQUITA, Nyuara; BARBOSA, Márlon. Aspectos históricos dos cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Quim. Nova**, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

UNILA. Unila é a instituição brasileira de ensino superior que atrai mais estudantes estrangeiros. Unila Notícias. [Site]. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-e-a-instituicao-brasileira-de-ensino-superior-que-mais-atrai-estudantes-estrangeiros#:~:text=Estudantes%20de%2035%20nacionalidades&text=Todos%20esses%20p>




[rocessos%20seletivos%20realizados,internacionais%20de%20todos%20os%20anos](#). Acesso em: mar. 2023.

II SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ, 2014, Foz do Iguaçu, concepções dos acadêmicos sob do curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Medianeira, p. 694-698.

UNILA. Graduação, química-licenciatura. Disponível em: <https://unila.edu.br>. Acesso em: mar.2023.





A INTENSIFICAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE NA
PANDEMIA: IMPLICAÇÕES E
REPERCUSSÕES

Franciele Maria DAVID¹²

Isaura Monica ZANARDINI¹³

Marina Garcia LARA¹⁴

Palavras-chave: Trabalho; Intensificação; Trabalho docente; Flexibilização.

¹² Doutoranda em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Membro do grupo de pesquisa GESFORT, e do grupo de pesquisa GEPPES. E-mail: davidfranciele30@gmail.com.

¹³ Doutora em Educação pela UNICAMP. E-mail: monica.zanardim@unioeste.br.

¹⁴ Doutoranda em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: marina.lara@unioeste.br.





INTRODUÇÃO

O trabalho docente vem sofrendo intensas transformações ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir da implementação do Ensino Remoto Emergencial¹⁵ (ERE) durante a pandemia provocada pelo vírus conhecido como COVID de 19. Neste período, o trabalho docente foi inserido nas plataformas digitais para suprir as novas demandas de trabalho, que estavam impedidas de acontecer no espaço físico da escola. Com o início da vacinação e diminuição dos casos, o retorno presencial das aulas foi acontecendo de forma gradativa, e o trabalho do professor foi se adequando às novas formas - que não significou uma redução da carga de trabalho, mas uma flexibilização e até sua intensificação. Algumas escolas, por exemplo, trabalhavam em regime híbrido¹⁶, o que dificultava a aplicação de atividades comuns a todos, alterava os planos de aula e, naturalmente, dividia a atenção do professor. Além disso, o trabalho, que temporariamente havia perdido seu espaço físico, tomou conta do que restava ao trabalhador no final do dia, seu lar. Posto isto, nosso objetivo neste trabalho foi sistematizar algumas reflexões a partir de uma perspectiva histórica, a respeito de como as categorias de trabalho e mais-valia podem auxiliar no entendimento desse processo de exploração decorrente da intensificação do trabalho na pandemia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica embasada em Marx (2010), Antunes (2000, 2018), Neves (2005), entre outros.

METODOLOGIA

O trabalho ora apresentado foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica tomando como referencial de análise uma perspectiva histórica que leva em consideração os aspectos sociais, políticos e econômicos do problema investigado.

A escolha pela pesquisa bibliográfica é justificada por oferecer "meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente" (MANZO, 1971, p.32). O levantamento e revisão de obras publicadas anteriormente permitem o aprofundamento em diferentes temáticas e a criação de novas conclusões (LAKATOS; MARCONI, 2003).

¹⁵ Não deve ser confundido com Educação a Distância, uma vez que o ERE é um sistema criado como uma forma temporária e alternativa de entrega de instruções, em circunstâncias de crise, que envolve soluções de ensino remotas em substituição àquelas que seriam ministradas presencialmente (HOLGES *et al.*, 2020).

¹⁶ Parte dos alunos assistiam aulas presencialmente, e alguns de forma online.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho para Karl Marx



Karl Marx (2022) pressupõe o trabalho sob forma exclusivamente humana, elemento constitutivo, exercido de forma consciente, que altera a relação entre o homem e o meio. Para o autor, o trabalho:

[...] É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 2022, p. 211).

Neste sentido, a ação não modifica apenas a natureza externa, mas também a que diz respeito ao próprio indivíduo, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades adormecidas. Segundo Saviani (2007), essa capacidade de ação do homem sobre a natureza, transformando-a em necessidade humana é o que caracteriza o trabalho:

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

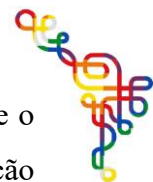
A compreensão da importância do trabalho como essência humana implica também no entendimento da alteração dos processos ao longo do tempo e em como isso afeta os indivíduos humanamente - preocupação esta que não é compartilhada por aqueles que detém o capital, uma vez que a vida humana, no processo capitalista, é descartável,

[o capital] não tem, por isso, a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador, a não ser quando a sociedade o compele a respeitá-la. À queixa sobre a degradação física e mental, a morte prematura, o suplício do trabalho levado até a completa exaustão, responde: "por que nos atormentados com esses sofrimentos, se aumentam nosso lucro?" (MARX, 2017, p. 312)

Ainda, a exploração e superexploração e conseqüente intensificação do trabalho, são elementos constitutivos do sistema capitalista, para tal,

[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa (DAL ROSSO, 2008, p. 22)





Para Marx, o mais-valor absoluto refere-se, sobretudo ao ganho do capitalista sobre o trabalhador, para exacerbar o lucro, acentua-se a intensidade do trabalho “a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais valia, por intensidade do trabalho e ou aumento da produtividade da força de trabalho” (NEVES, 2005, p. 20) A intensificação do trabalho revela as transformações ocorridas no sistema metabólico do capital para a expropriação de mais lucro, ou mais valia, necessita-se intensificar o trabalho do homem para isso “a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, tem acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 17)

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, revelam a necessidade de um novo trabalhador, um trabalhador que se ajuste às exigências no mundo do trabalho, para isso faz-se necessário um sujeito, adaptável, flexível, maleável, empreendedor,

O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato com a superexploração da força de trabalho, além de aumentar o desemprego, ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização de trabalho, processo que não atinge somente só os países do Sul, as periferias do sistema, mas também os países centrais (ANTUNES, 2018, p. 56).

O trabalhador(a) super explorado, sujeita-se às condições de trabalho existentes para sobreviver, com o aumento de desemprego estratégico e ordenado pelo capitalismo, gerência-se um exército de reserva, sendo esta um dos condicionantes para intensificação da exploração do trabalho, "são usados vários mecanismos, como intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada, a restrição e limitação dos direitos, os novos métodos de organização sociotécnica do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 60). Logo, é possível constatar que a exploração da mais valia, discutida por Marx, revela seu caráter metabólico e de adequações conforme as necessidades do capitalismo, mesmo que para isso, seja necessário retirar dos trabalhadores o pouco de humanização que restou nos processos de parcelamento e fragmentação do trabalho, aqui compreendido em seu conceito ontológico.







Intensificação do trabalho docente na pandemia

Durante a pandemia o trabalho docente mudou bruscamente, houve a necessidade de adequação às exigências sanitárias, o distanciamento social levou milhares de alunos a estudar em casa, através de uma tela de celular ou computador, incluindo, muitas vezes, materiais impressos. A realidade escolar ganhou novas adequações, o ensino remoto tornou-se parte do cotidiano docente (PORTELINHA; BORSSOI; NEZ; DAVID; BATISTA; SBARDELOTTO, 2021).

A pandemia de Covid-19 apenas acelerou as mudanças em curso no mundo do trabalho, “estamos presenciando o advento e a expansão monumental no novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes ganharam novo impulso com as TICs” (ANTUNES, 2018, p. 30). O momento histórico fez com que a flexibilização da jornada de trabalho docente atingisse níveis jamais imaginados, “a variação da jornada de trabalho se move, assim, no interior de limites físicos e sociais, porém ambas as formas de limite são de natureza muito elásticas e permitem as mais amplas variações” (MARX, 2017, p. 306). O excesso de demanda de trabalho não se limitava apenas ao fator pandemia. Antes mesmo dela existir, o trabalho docente já sofria com baixos salários atrelados a uma carga excessiva de tarefas que não se esgotava apenas no ambiente da escola. Muitas turmas, necessidade de preparação de aulas diferentes, correção de atividades, provas e com a necessidade da participação em formações continuadas são fatores que auxiliam a intensificação do trabalho docente desde sempre. Como consequência, naturalmente a qualidade do ensino declina, pois o fator psicológico e emocional do professor é somado aos excessos. Como forma de resolução imediata, muitos se voltam a soluções práticas como aulas prontas e seguindo manuais apostilados sem aprofundamento de conteúdo. Segundo Apple:

A intensificação leva as pessoas a "tomar atalhos" de modo que apenas é feito o que é "essencial" em relação à tarefa a ser imediatamente executada. Isso força as pessoas a confiarem de forma crescente em "especialistas" para dizer-lhes o que fazer e elas começam a perder a confiança nas próprias habilidades que desenvolveram ao longo dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada pela quantidade. O trabalho bem-feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre (APPLE, 1997, p. 184)

Além disso, novas formas de sociabilidades foram incorporadas devido à imposição do distanciamento social. Dessa forma, alguns meios de interação, que antes eram vistos como fonte de entretenimento, passaram a ser incorporados ao labor. Não era mais claro para ninguém



o que se limitaria às atividades laborais e o que era destinado ao prazer. A casa, por exemplo, que antes era vista como refúgio, como descanso, como local de retorno após um intenso dia de venda da força de trabalho passou a ser nada além de mais uma extensão do trabalho. Uma interessante contradição consiste no fato de que a temporária perda espacial do trabalho fez com que ele ocupasse todos os espaços na vida do trabalhador,

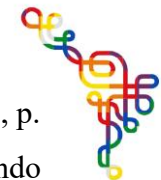

O agravamento das condições de vida da classe trabalhadora, durante a pandemia, inclui as dificuldades de acesso e de acompanhamento de rotinas escolares mediadas por equipamentos, mídias e outros recursos tecnológicos, aprofundando desigualdades previamente instaladas. Dessa forma, a condução oficial da educação pública durante a pandemia consolida o aprisionamento da função social da educação ao ethos mercantil, escancara o processo de mercantilização do setor e o descompromisso do capital com o acesso efetivo das classes trabalhadoras ao conhecimento (GÊA, 2021, p. 40)

O cenário pandêmico propiciou os ajustes necessários para adequar a educação às novas exigências do mundo do trabalho e dos organismos internacionais que regulam os sistemas educacionais, “essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho docente”(ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366). A intensificação do trabalho docente, tem levado professores (as) ao esgotamento físico e mental, “o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Para atender às novas demandas do mercado de trabalho, e aumentar a produtividade intensifica-se o trabalho, na educação, este cenário não é diferente, professores e professoras, sobrecarregam-se de trabalho e ajustam-se às demandas dos órgãos reguladores para responder às exigências,

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Como destacado anteriormente, a pandemia facilitou a entrada das plataformas digitais nas escolas, assim como o controle do trabalho docente por dispositivos eletrônicos “como: a captura de dados da educação pública e o controle da ação de secretarias de educação, escolas



e professores por parte de conglomerados empresariais do setor de tecnologias”(GÊA, 2021, p. 40). Deste modo, as novas configurações do trabalho docente, ratifica as exigências no mundo trabalho, a superexploração do trabalho, para extração da mais valia, configura-se na intensificação do trabalho dos docentes, e na desapropriação do ato de ensinar em detrimento das exigências *modus operandi* da mercantilização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capitalismo em sua constante metamorfose, para manter-se hegemonicamente, encontra novas estratégias para manutenção do *status quo*. Nesta disputa, historicamente uma minoria enriquece em detrimento da exploração da maioria. Exploração e superexploração dos trabalhadores, é a combinação perfeita para lapidar as arestas do sistema, trabalhador super explorado, desumaniza-se, arrefece.

Na educação, a superexploração configura-se na intensificação do trabalho, no estranhamento do ato de ensinar, pois o professor (a), ao final do processo, ficou pelo caminho, envolto nas demandas e urgências do contexto escolar. Estranhado se estranha, perde identidade, perde sentido, essência.

No entanto, compreendemos o trabalho como categoria histórica, social, cultural, assim como, o movimento constante de mutação do sistema capitalista, logo concordamos com Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista, quando afirmam que a história de toda sociedade, é a história de luta de classes, deste modo, o atual situação não é estática, inerte, fixa, ela é devir, e este movimento é tensionado por homens e mulheres, que atravessados pelas mazelas do capitalismo, em determinados momentos organizam-se e disputam lutam por um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. Ricardo Antunes, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho Ricardo Antunes, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. Afinal, de quem é este currículo? *In: Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.



ASSUNÇÃO, A. Á. A.; OLIVEIRA, D. A. O. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 abr. 2023.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!:** a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. 206 p.

CÊA, S. S. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 30-47, abr. 2021. ISSN: 2175-5604.

HOLGES, C. MOORE, S. LOCKEE, B. TRUST, T. BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International License, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 39. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.



MANZO, A. J. **Manual para preparación de monografias:** una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PORTELINHA, Â. M. S.; et al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.





CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE DIDÁTICA
PARA A FORMAÇÃO E
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE

Vitória de Sousa CALADO¹⁷

Palavras-chave: Educação; Didática; Currículo; Planejamento; Avaliação.

¹⁷ Graduada em Geografia Bacharelado e Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). E-mail: vitoria_calado@outlook.com.br.





INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de evidenciar os principais pontos de análises de diversos autores trabalhados durante a disciplina “Didática”; Saviani (2005, 2017); Cabrito (2009), Candau (2011), Freire (1996), Giroto (2017, 2018) entre outros. Trabalhos que dialogam e debatem a dimensão da escola, compreendendo que a educação escolar, didática e formação de currículo, planejamento, trabalho docente e avaliação são frutos de um reflexo histórico, ou seja, uma manifestação de uma trajetória da educação no mundo e em especial, a educação no Brasil.

A escola moderna tem como base a disciplina, a correção e a seleção de alunos que possuem potencial para o mercado ou não. Essa seleção é feita desde o jardim de infância nas primeiras aulas. Com uma certa padronização de ensino nas escolas – anulando a particularidade de cada uma delas, muitos alunos que possuem diversas aptidões distintas, não se encaixam no “modelo quadrado” adotado pelo sistema educacional do Estado, acabando por não desenvolverem tais habilidades. Sem contar que esse modelo também exclui os alunos com alguma deficiência física ou mental. Muitas escolas sequer possuem estrutura física ou profissionais para que possam atender essa demanda que é extremamente essencial quando falamos sobre inclusão na nossa sociedade. Desta forma, Dermeval Saviani em uma entrevista ao “Leituras Brasileiras” comenta a partir da teoria pedagógica histórico-crítica que:

Os alunos entram para a escola, para a sua formação com uma visão sincrética; uma visão confusa. O papel então da escola é fazê-los ultrapassar essa visão sincrética e chegar em uma visão sintética. Passar de uma visão, da percepção sensorial imediata que é o empírico para chegar ao concreto. O concreto é síntese de múltiplas determinações, unidade na diversidade. Portanto, é o ponto de chegada e não o ponto de partida do conhecimento. (LEITURAS BRASILEIRAS, 2017)

O fato das instituições escolares estarem cada vez mais pressionadas para repensarem a sua postura dentro do acelerado processo que faz, refaz e integra o mundo capitalista, onde o sistema de produção do conhecimento ditam e afetam o perfil e a qualificação de profissionais que estruturam e reorganizam os espaços escolares, por meio desta fala do Saviani, refletimos as possibilidades que podemos transformar o ambiente escolar, assim como os métodos de educação no intuito de extinguir o papel reprodutor de condições da sociedade capitalista burguesa, na qual a educação muitas vezes está submetida.



DISCUSSÃO



Sobre alguns autores: o legado de suas obras

Ao começarmos apresentando algumas contribuições de autores para com o ensino e aprendizagem na disciplina de Didática, iniciamos pelo primeiro capítulo do livro de Vera Candau titulado “*A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância*” (CANDAU, 2011) onde notamos a autora colocar o papel da didática em destaque ao mencionar como ela pode se tornar ‘um tiro certo’ para o professor ou ‘o tiro sair pela culatra’. Ou seja, exaltada ou negada, a didática é sempre colocada em questão. Citando Salgado, a autora nos explica que a didática pode provocar a alienação dos professores no que diz em relação ao seu trabalho. No entanto, essa problemática pode ser resolvida analisando o contexto histórico de ensino, social e político a qual se situam. Ainda segundo a autora, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem que é um processo que está sempre presente no relacionamento humano de forma direta ou indireta.

Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. (CANDAU, p. 14, 2011)

Com relação à dimensão técnica, o ensino-aprendizagem é um processo sistemático que quando avaliada percebe-se a dissociação com as raízes ideológicas. Nas palavras da autora “*A questão do "fazer" da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o "por que fazer" e o "para que fazer" e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada*” (CANDAU, 2011, p.15). Por essa razão a autora traz a questão da didática instrumental e didática fundamental. A didática instrumental para Candau é concebida justamente como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico, ou seja, a forma tradicional de ensino onde o professor não permite que o aluno consiga alcançar o saber fazendo com que o aluno o imite, o excluindo da sua prática de aprendizagem. Por isso a autora relata a necessidade de uma didática fundamental e construir uma nova didática é um desafio pois ela deve se comprometer com a multidimensionalidade que envolve o ensino. Nas palavras da autora:



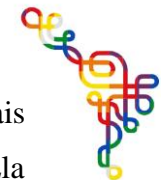



[...] a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não e deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (p. 23-24, 2011)

O autor Comenius e sua obra “*Didática Magna*” (2015) foram apresentados como uma fonte bibliográfica da pedagogia moderna de extrema importância para a educação, onde suas interpretações sobre a didática demonstram uma racionalização dos tipos de ações educativas, a qual o processo de ensino e aprendizagem precisam de um método que seja capaz de ensinar tudo a todos, que seja uniforme, segura e síncrona pelo tempo das etapas escolares, pois para o autor a educação é um direito de todos os seres humanos.

Com Heinrich Pestalozzi, adentramos em seu pensamento de que “a escola não deveria ser só uma extensão do lar, como também inspirar-se no ambiente familiar para oferecer uma atmosfera de segurança, amor e afeto. Para o autor, a função ensinar é ser o facilitador do desenvolvimento da criança, respeitando os seus estágios de evolução, suas necessidades, aptidões, permitindo o movimento natural de crescimentos de dentro para fora e o aprendizado deve ocorrer em sua maior parte na prática” (ARAÚJO, 2011; GRANDES EDUCADORES, 2018).

Para falar sobre a dimensão do *Currículo*, analisamos a obra do autor Tomaz Silva (2005) onde compreendemos o que é a teoria do currículo e como eles se encaixam dentro dos estudos sobre a educação. A teoria para Tomaz seria uma suposição do real, do descobrir. A mesma seria uma representação, uma imagem ou até mesmo um signo de realidade. “*Ao descobrir um ‘objeto’, a teoria de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação*” (SILVA, 2005, p. 11).” Desta forma, o currículo seria um objeto que antecede a teoria, nisso a teoria do currículo vem para supor que existe algo a ser explicado, algo a ser descoberto. O currículo seria o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes, tal qual a seleção por seres humanos desejáveis a um tipo de sociedade. Em seu trabalho, Tomaz aborda três principais teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais buscavam um currículo mais “neutro”, sua base era positivista onde sua prioridade de ensino era pelo viés industrial ou fabril. As teorias críticas já saem desse modelo de neutralidade das tradicionais. Essa teoria acredita que o currículo ajuda na reprodução da estrutura de classes dentro do sistema



capitalista, a começar pela escola e a rede de ensino. Já as teorias pós-críticas está mais interligada ao todo. Ela não se firma na neutralidade e nem na centralidade ao Estado. Ela possui um olhar mais amplo que envolve diversos fatores sociais como gênero, sexualidade e etnia. É a busca pelo entendimento do espaço de relações de poder.

Nos cabe citar as obras de Paulo Freire ao falarmos de teorias críticas, em especial dentro da contextualização da reconceptualização do currículo. Citando um pouco sobre a obra “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*” onde o Paulo Freire nos fala que devemos valorizar não somente os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, mas também levar em consideração a curiosidade humana e a construção de uma convivência afetuosa para que o professor consiga despertar o desejo dos alunos de estudar, os provocando enquanto sujeitos socioculturais com a intenção de seduzi-los pelo objeto do conhecimento.



Ao falarmos sobre Planejamento, temos a obra de Paulino José Orso - “*Planejamento Escolar em tempos de Precarização da Educação*”. Para o autor, o planejamento está ligado intrinsecamente aos elementos que envolvem a vida do ser humano individualmente tanto quanto na sociedade. Dentro do contexto educacional o planejamento deve ser compreendido como um guia para que a ação ocorra.

Planejamento é uma ação sistemática e consciente, que pressupõe a racionalização, a organização e coordenação de um processo, neste caso, do processo ensino e aprendizagem. Ainda que indispensável à prática docente, não pode e nem deve ser confundido como uma fórmula mágica para a obtenção de resultados. (ORSO, p. 267, 2015)

Não é atoa que o mesmo vai nos dizer que o plano de aula não deve ser autoritário, mas um guia que oriente o professor na direção da ação do trabalho, que seja objetivo, coerente e flexível. Dentro dessa mesma perspectiva podemos citar a obra “*Didática*” (2013) de José Carlos Libâneo, no qual em seu capítulo 10 o autor vai dar destaque para o ‘planejamento escolar’. Etapa segundo o autor de grande valor, pois é com o planejamento escolar que as atividades didáticas podem ser organizadas de acordo com os objetivos estabelecidos e as ações dos docentes podem ser programadas e relacionadas as reflexões ligadas diretamente no processo de avaliação (LIBÂNEO, 2013).

Ao falarmos sobre Avaliação, o texto de Cabrito (2009) vem dialogar sobre para que serve a avaliação e para quem serve. A avaliação tem de ir além de um conceito para observar a produtividade, a competição e a qualidade.





Não faz sentido falar-se em “qualidade” se não possuímos um conjunto de instrumentos que permita medi-la e, naturalmente, um referente. Quando se mede algo é, necessariamente, para enveredar num processo comparativo. Quer isto dizer que falar em “qualidade em educação” exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação. (CABRITO, p. 182, 2015)

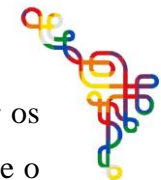

Para além do que dito pelo autor, o que normalmente presenciamos ao longo do processo educacional é que a avaliação acaba tendo uma função de controle nada imparcial, pois reduzir, quantificar e classificar o aluno pelas notas que obtiveram em alguma avaliação não é educar ou promover o seu aprendizado, mas sim tabelá-lo ao “ser ou não ser útil”, “ser bom ou ruim”, reduzindo qualquer estima por uma transformação social principalmente se o indivíduo pertence a rede do ensino público. Nas palavras de Luckesi, para que a avaliação educacional assuma seu verdadeiro caráter “*terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação*” (p. 89, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante elucidar o quão potencializador é para a formação docente e sua construção de identidade profissional conhecer autores que trabalhem com as temáticas de Didática, Currículo, Planejamento e Avaliação, aprender sobre suas perspectivas de trabalhos, teorias e discussões para assim entender como chegaram as suas conclusões de acordo com o que presenciaram na prática em diferentes realidades e em épocas.

Temos em mente que a escola e o modo de ensino sofreram drásticas mudanças ao longo das décadas. Dentro deste contexto podemos entender que, o direito a educação para a grande massa nunca esteve correlacionado diretamente a ideia de “educação de qualidade”, pois a necessidade presente até os dias de hoje é a de preparar a população para o mercado, é a necessidade de colocar os alunos em caixinhas de classificação social e decidir se o aluno tem a capacidade de ser um “bom trabalhador” ou não.

Para tamanha complexidade sobre o ensino, a Didática se caracteriza como uma mediadora entre a teoria científica e a prática do docente para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno de fato aconteçam. O Currículo por sua vez é um conjunto de saberes, de valores e de vivência de uma instituição de ensino. Como diz Silva (2005), é documento de identidade e esse documento deve contar história e a abertura de caminhos para diversos alunos. Colaborando com os demais, é importante que o Planejamento escolar envolva professores,



alunos e a escola já que fala sobre objetivos e ações a serem cumpridas. E para alcançar os objetivos saudáveis, as Avaliações adentram essa rede com o dever de olhar para o aluno e o ajude a aprender e a desenvolver-se, sem o classificar entre ‘inferior’ e ‘superior’ e muito menos promover a competição. É olhar o insucesso e fazer uma nova trajetória para que se tenha um avanço nessa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. C. **A presença do Educador Pestalozzi na Educação**, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3194/1/2011_NataliaCostaAraujo.pdf. Acesso em: 15 jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GRANDES EDUCADORES. Johann Heinrich Pestalozzi. TV Sepe, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EYZM_yy3VOE. Acesso em: 16 jul. 2022.

CANDAU, V. **A didática em questão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COMENIUS, I. A. **Didáctica Magna**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

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

GIROTTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. doi:10.12957/geouerj.2017.23781.



GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

LEITURAS BRASILEIRAS. Episódio 03 - Dermeval Saviani: A pedagogia histórico-crítica, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORSO, P. J. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 265-279, 2015.





SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 12 ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-94.





**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
O CONTEXTO TEÓRICO
E A PRÁTICA**

Fátima ROCHA¹⁸

Vitória de Sousa CALADO¹⁹

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade educacional; Escola.

¹⁸ Graduada em Geografia Bacharelado e Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). E-mail: falibertaria@gmail.com.

¹⁹ Graduada em Geografia Bacharelado e Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). E-mail: vitoria_calado@outlook.com.br.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a avaliação e aprendizagem escolar como um processo essencial no trabalho docente e da instituição escolar, a partir de um estudo de caso. Para isso, a metodologia utilizada foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro um resgate bibliográfico, com referenciais na temática sobre Avaliação e Qualidade educacional como Luckesi (2002, 2012), Chueiri (2008), Cabrito (2009), Neto; Aquino (2009), entre outros para debater o conceito de avaliação, o que seria aprendizagem e como pensar em avaliar a qualidade da educação. Seguindo para a análise dos processos cotidianos na rede regular de ensino para os anos finais do ensino fundamental, o trabalho em questão trará uma abordagem da disciplina de geografia, assim apresentando as experiências de avaliação e didática em sala de aula.

No campo educacional e suas complexidades, o debate sobre avaliação dentro do contexto escolar é amplo e bastante discutido atualmente. Antes de entendermos o que é a avaliação escolar, é necessário compreender o sentido da aprendizagem de acordo com a teoria de Vygotsky (INTENSIVO PEDAGÓGICO, 2022).

A aprendizagem é um caminho que nos leva a um ponto. Saindo do ponto A (nível de desenvolvimento real) para chegar no ponto B (nível de desenvolvimento potencial), durante esse processo temos o que chamamos de aprendizagem ou o que Vygotsky (INTENSIVO PEDAGÓGICO, 2022) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Neste sentido, o professor carrega ‘a voz da experiência’, ‘a voz segura’, o ‘ato amoroso’ para o qual passa informações e orientações para o aluno fazer o percurso da melhor maneira possível. Aqui o papel do professor é ser um mentor.

Com a compreensão do que seria a aprendizagem, entramos no sentido de entender a lógica do que seria a avaliação. Para ela não basta saber qual é o caminho a ser percorrido, é necessário que o aluno se mantenha no caminho certo porque senão a aprendizagem não ocorre.

Ao pensar na pedagogia do exame que Luckesi (2002) aborda, entende-se que a lógica de avaliação que possuímos é de que temos a figura do professor como aplicador de prova. A função dele não é a de ensinar, mas sim verificar a quantidade de acertos que o aluno fez para colocá-lo numa classificação de melhor para pior, para então decidir se ele foi selecionado ou não.

É nítido que por esse processo, professores e alunos ficam preocupados com a aprovação e esquecem sobre aproveitar esse conhecimento construído posteriormente. O ensino de fato



fica em segundo plano. Desta forma, quando se pronuncia sobre o fracasso da educação, Luckesi em “De especialista para especialista” (2012) fala que o fracasso não é só do estudante. Tem uma série de situações sociais, culturais e econômicas que fazem parte da camada desses alunos. Ainda segundo o professor, a instituição também fracassa, “*então nós precisamos observar se o sistema produz o efeito de que promete ou fracassa, observando por exemplo as salas de aula e se temos as curvas de aproveitamento*” (LUCKESI, informação verbal) para diagnosticar e pensar em soluções de melhoria como a avaliação deve ser feita.

DISCUSSÃO

O contexto teórico sobre a Avaliação Educacional



Ao pensar sobre avaliação escolar nos deparamos com diversas interpretações que sempre remete a ideia de que a avaliação escolar está ligada ao propósito da aprendizagem dos alunos que serve para garantir o resultado esperado, ou seja, garantir aquilo que foi proposto pela instituição. Sabemos que quando a avaliação evidencia que os resultados não são satisfatórios, vem a ideia do fracasso escolar e que o professor que “representa a instituição” e os alunos podem ser os responsáveis por tal desempenho ruim.

Diante deste cenário e as dificuldades enfrentadas para conseguir uma melhoria da qualidade da educação, a avaliação se destaca como uma ferramenta de conhecimento que faz parte do cotidiano do docente dentro do processo de ensino e aprendizagem escolar (NETO; AQUINO, 2009).

Aproximando do conceito de avaliação, a autora Chueiri (2008) citando Villas-Boas (1998, p. 21) nos diz que “*as práticas avaliativas podem, pois servir à manutenção ou a transformação social*”, haja vista que a avaliação pode ser utilizada como forma de medir o conhecimento estudado pelo aluno em um determinado período, assim como pode servir como elemento de análise sobre as condições do aluno a serem trabalhadas e melhoradas.

A avaliação apresenta na constituição de três elementos básicos sendo: a técnica escolhida na prática pedagógica; a intencionalidade da ação e a forma em que assume as condutas e habilidades dos atores envolvidos; e o juízo de valor atribuído. Aqui nos cabe relacionar ao que defende Luckesi (“s.d”) sobre ao ato de avaliar:





[...] importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele.

Desta forma, a avaliação envolve a tomada de decisões sobre o que fazer perante os resultados de acordo com o autor, direcionando a uma dinâmica de ação: uma nova trilha ou ainda atuar sobre ele. Mas o que acontece dentro da avaliação escolar é que o ato de avaliar *classifica* e não *diagnostica* como deveria ser (LUCKESI, 2002), com isso o julgamento de valor prevalece e o ‘objeto’ ou de maneira mais clara; o aluno começa a ser classificado como *inferior* ou *superior*.

Com isso adentramos a discussão sobre “*avaliar a qualidade em educação*”, onde resgatamos a obra de Cabrito (2009,) para entender que falar sobre avaliação educacional, temos que conhecer que essa ação nasce com a ideia generalizada de que o serviço público é ruim e como a diminuição do papel do Estado é vista como uma medida aceitável para a satisfação das necessidades coletivas e que desta forma, as ‘garras’ da avaliação recaem sobre a escola dentro de um processo na qual retira o papel do Estado de ser um Estado educador e passa a ser um Estado a serviço do controle avaliativo e subversivo dentro da educação. Desta maneira, a avaliação educacional que conhecemos hoje acaba se tornando um processo de reprodução das exclusões e das desigualdades sociais, causando rivalidades, discriminações, onde vemos as classificações de escolas boas e ruins, alunos bons e outros nem tantos.

Ainda segundo Cabrito (2009), falar sobre qualidade em educação é complexo devido aos diversos fatores que influenciam e condicionam o processo de aprendizagem, por exemplo. Dentro desta posição, o aspecto de avaliar e de compreender a qualidade da educação só faz sentido para ele caso haja um objetivo formativo. Aqui podemos fazer um paralelo com o texto da Leonor Santos (2016), onde ela diz que “*num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar os alunos na aprendizagem*” (p. 640). Assim, o autor nos diz que é importante que a avaliação da qualidade em educação seja utilizada em prol para comparar os desempenhos ao longo do tempo, e a partir dessa comparação, o professor ou o estabelecimento de ensino pode pensar em explicações que respondam o caminho nesses processos de qualidade.



O outro lado da moeda: a avaliação na prática

No ano de 2022, período “pós pandêmico de covid-19”, as aulas puderam ser executadas de maneira presencial, em que os professores puderam observar as condições de aprendizado dos alunos. Aqui destaca-se as experiências vividas a partir do segundo mês do primeiro trimestre em um colégio da rede estadual de ensino, do município de Foz do Iguaçu - PR, com turmas do 6º e turmas do 7º ano do ensino fundamental na disciplina de Geografia. O colégio comporta o ensino fundamental anos finais e ensino médio, técnico e Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo em média de 1.650 alunos ao longo de três turnos, próximo a região central da cidade.

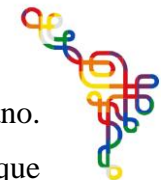

É importante destacar que os alunos do 6 e 7 ano ficaram um mês sem professor de geografia. Além de que ao longo deste ano no Ensino Estadual do Paraná a prática de avaliação em larga escala (PROVA PARANÁ) foi amplamente executada nos três trimestres e que compõem a nota de rendimento escolar. Diante dessas circunstâncias é que senta-se um equilíbrio entre observar os processos de aprendizagem e os resultados que a escola e o Estado almejam alcançar.

Ao 6 ano, estavam no período de compreensões técnica da geografia como orientação espacial e leitura de mapas, formação e composição do planetaria, conceito esses complexos e com duas aulas semanais. Ao 7 ano, os conteúdos trabalhados estava conhecimento do território e a relações entre homem e natureza, entre os conhecimentos técnicos da leitura de mapas e gráficos, análise da formação espacial de leitura cartográfica e análise de dados somados a compreensão do cotidiano em diferentes escalas e nos quais deve tentar relacionar o particular da totalidade espacial.

Partindo desses pressupostos a execução da primeira avaliação diagnóstica da PROVA PARANÁ, com a apresentação desse primeiro resultado apresentado na plataforma *Minha Escola Paraná - Indicadores*, no período de estudo e planejamento foi estipulado duas semanas para nivelamento, partindo dos descritores não haviam alcançados pelos alunos e que esses resultados poderia se analisado por aluno e pela turma em cada disciplina.

Para tanto, essas duas semanas foram de revisão desenvolvida com autonomia da professora, buscando aproximar os alunos dos para desenvolver primeiro da visão oblíqua e visão vertical e alfabetização cartográfica, de forma que para ambos anos de 6 e 7 anos. Primeiro pela categorização de escalas e feições de estudos da geografia de forma que pudessem





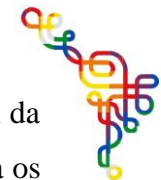

compreender como esses elementos gerais de uma escala maior interferem no seu cotidiano. Esse ponto de ser criar primeiro a possibilidade do letramento cartográfico e sempre que apresentado um elemento novo conectar com essa linguagem cartográfica, para que pudessem reconhecer esses signos no cotidiano.

Sendo então o processo de avaliação e a atribuição de notas deu-se de modo em avaliar o aluno de modo geral, comparando as avaliações objetivas do próprio aluno em diferentes períodos, as provas de recuperação eram desenvolvidas para o sexto ano, foram feitas práticas sobre as linguagens cartográficas com uso de atlas para a localização de escala, medição de pontos nos mapas e conversão de medidas, produção de climograma. As atividades práticas permitem ao professor um atendimento mais direcionado às necessidades dos alunos. E para o sétimo ano, para além das avaliações objetivas, a introdução de vídeos, músicas, rodas de conversa e produção de resenhas permitiram a professora a observação se as linguagens geográficas e da produção textual se desenvolvem articulações entre o que foi estudado e os temas apresentados ao longo do ano: Entre Rios - A urbanização de São Paulo; O povo brasileiro - Darci Ribeiro; Cidade dos Homens: Correio; Disparada rap - Rappin Hood; e por fim o uso de atlas para o estudo e levantamento de dados das regiões.

Ao longo do ano letivo se pôde observar que as atividades que propiciavam esse momento do “saber fazer” permitiam observar seus progressos, a compreensão de conteúdos e eventos do cotidiano, as habilidades de observação, descrição, justificativas, além do avanço na produção escrita, permitiu a comparação. Mas ainda assim havia um grupo em menor número mas que não entregavam os trabalhos propostos, essa resistência na não entrega, fazia com que em os trabalhos com o atlas em sala de aula a professora desenvolve atividades em duplas para observar as limitações e potencialidades do trabalho em grupo, essa tentativa de avaliar o todo do aluno é uma tarefa trabalhosa, mas que visa buscar possibilidades de aprendizagem de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo avaliativo deve se dar no cotidiano escolar. O professor que percebe que o resultado de uma prova não define a capacidade de aprendizado de um indivíduo, deve acompanhar o aluno em sua totalidade. Como os estímulos de aprendizado e resposta por parte dos alunos estão em seu cotidiano, na atenção, na capacidade de articulação dos debates em



sala de aula, no desenvolvimento de exercícios e na elaboração de atividades, textos, além da avaliação, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e de si próprio. Por meio dela os resultados são analisados e comparados com os objetivos que foram propostos e, posteriormente, realizar com base nela uma nova proposta para corrigir e reorientar alguns pontos dessa aprendizagem estudantil.

O ponto crucial ao abordar o tema de avaliação e qualidade educacional é saber mensurar o seu objetivo no ensino, que tipo de sociedade será moldada e para quem esse “projeto” avaliativo educacional servirá. A avaliação que conhecemos hoje em especial a do contexto brasileiro, nas últimas décadas está apoiada em um regime de nivelamento onde não temos a prática do diagnóstico para buscar uma solução de caráter formativo do ensino e sim de classificação de ‘inferior’ e ‘superior’ não só dos alunos, mas das escolas e dos professores também. A Prova Paraná é exemplo desta realidade como podemos observar no relato, pois promove uma competição ilegítima entre as escolas para que atinjam metas determinadas pelo Governo do estado, sem levar em contraponto suas trajetórias e contexto social inseridas, reduzindo o ensino e a prática docente a um mero capricho de controle socio-educacional. Ao passo que a aprendizagem deve ser observada do ponto de partida com o aluno.

REFERÊNCIAS

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CARVALHO, M. P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009
CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, p. 49-64, 2008.

INTENSIVO PEDAGÓGICO. Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Proposições, Cipriano Luckesi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nR3DmB6mKoM>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LEONOR, S. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?**. [s.d], p. 71-80. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1572833/mod_resource/content/1/Luckesi%20-%201990%20-%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20ou%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20O%20Que%20Pratica%20a%20Escola.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Capítulo II. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 26-47. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/avaliacao-aprendizagem-escolar.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

PARO, V. H. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, **Vozes**, p. 01-07, 1998.

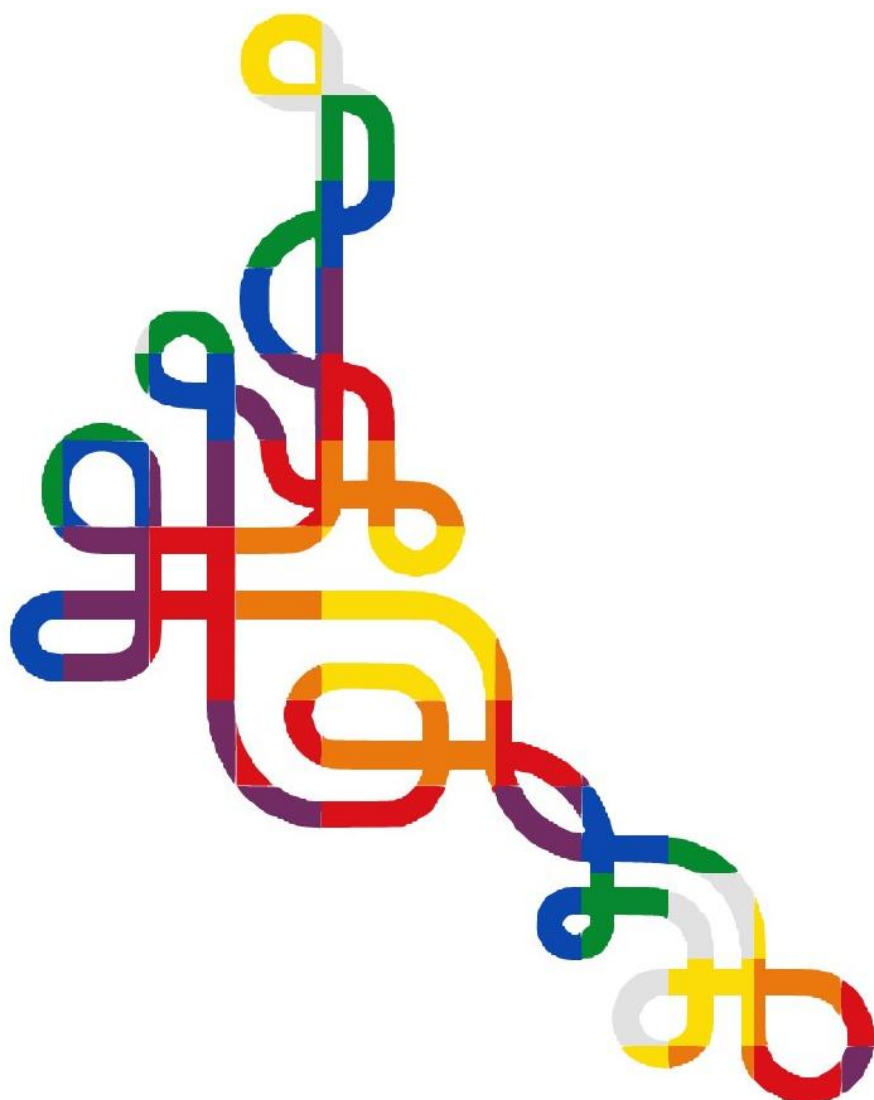
SM EDUCAÇÃO. Avaliação da aprendizagem - Cipriano Luckesi. **De especialista para especialista**. 6 fev. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em: 12 dez. 2022.







EIXO 2

POLÍTICAS CURRICULARES,
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO
E DA ESCOLA





REGULAÇÃO ESCOLAR E
APRENDIZAGEM:
AJUSTAMENTOS E
DESAJUSTAMENTOS

Fátima ROCHA²⁰

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; Aprendizagem; Escola.

²⁰ Graduada em Geografia Bacharelado e Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Email: falibertaria@gmail.com.



INTRODUÇÃO





Este trabalho visa analisar como se efetiva a regulação educacional em seus parâmetros nacionais e sua relação com o processo de aprendizagem com base na experiência cotidiana de aprendizagem. Haja vista, que o sistema educacional vem passando por mudanças normativas, especial nas últimas décadas, a exemplo, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da qual são percebidas mudanças que nos possibilitam compreender sua relação com as políticas de avaliação em larga escala, desdobramentos no trabalho pedagógico, e como estas têm corroborado com a implementação de práticas de gestão pedagógica como instrumento de poder e controle do processo pedagógico desde a gestão escolar a gestão da sala de aula.

O processo de humanização da raça humana, deu-se pela capacidade de homem e mulheres de transformar a natureza e mais do que isso de desenvolver meios, técnicas de reprodução que parte da observação e do desenvolvimento de habilidades cognitivas de aprender, e assim, transformar a natureza e humanizar-se. O ser humano passa a transmitir esses saberes que se acumularam ao longo da história. A capacidade humana em acumular saberes e de ensinar são o movimento da ação, intelectual o que chamamos de ensino, aprendizagem e a didática seria esse campo preocupado em entender as nuances de apropriação de saberes que permita condições às pessoas a capacidade de aprender e ler o mundo.

A educação já passou por diversos períodos, teve sua importância de poder intelectual, e de forma geral vem passando por sucessivas transformações desde seu processo de massificação no começo do século XX. Impulsionado pela modernização dos meios de produção e comunicação, e que tem um lugar de influência política e administrativa representada por países hegemônicos (ARRIGHI, 1996), como exercida pelos Estados Unidos da América com o avanço do modo capitalista de produção e do industrialismo e propagado como modelo para o resto do mundo (MALTA, 2013).

A massificação do ensino buscava a formação da força de trabalho que pudesse lhe dar as condições para operacionalizar trabalhos mais técnicos e tecnológicos que demandam a organização do trabalho e da vida cada vez mais urbana. Assim como em outros períodos de nosso país, o currículo vai ser fruto das condições sócio político-culturais (MALTA, 2013). O Brasil que desde sua redemocratização (1980) vem passando por mudanças no campo econômico, educacional e político, mais demarcadas a partir da década de 1990, com governos





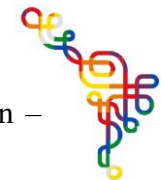

neoliberais. Estas evocam a educação como meio para formação da força de trabalho, com “objetivo” de se adequar às constantes mudanças provocadas pela modernização, nesse sentido, a educação torna-se um serviço ofertado à população, como um serviço cobram-se resultados com foco na eficiência e eficácia, introduzindo a lógica do mercado produtivo e econômico no âmbito educacional.

DISCUSSÃO

Desde o processo de redemocratização no Brasil, a educação vem sendo pensada por diferentes agentes, sendo eles o governo, professores/educadores, instituições privadas, empresas, órgãos internacionais etc. O sistema educacional é um projeto de disputa, pois é nele que se concentra um projeto de sociedade, assim, indaga-se o que é essencial para delimitar os parâmetros do que é educação? A Educação estaria destinada a formação de qual tipo de cidadão, formar para quê?

É nas esferas de decisão e regulação do sistema educacional que podemos observar os movimentos de disputa. Assim, como ocorreu na Constituição Federal de 1988, em que as propostas para a Educação transcorria pelos grupos de trabalho, o qual também foi composto por Demerval Saviani, naquele momento, de projeto em disputa, definiu-se a educação deveria ser construída numa noção politécnica em que a educação e o mundo do trabalho e as práticas sociais deveriam ser ressaltadas, pensando que processo de aprendizagem deve pensar o ser em sociedade (SOUZA; LIMA, 2021). O processo de redemocratização no Brasil, a partir da década de 1985, teve a educação como elemento fundador da democracia, que defendeu a necessidade de articulação entre a sociedade civil e entes federados, para que a democracia fortalece a cidadania e as condições sociais pudessem ser vistas pela via da organização do sistema educacional a ser construído e escrito.

O Estado Brasileiro seguindo o curso mundial, na década de 1990 passa por um conjunto de reformas, a participação de conferências internacionais e assume compromissos e acordos para adequação do sistema educacional de maneira que a apresentação de bons resultados educacionais (SOUZA; LIMA, 2021). O Estado brasileiro poderia, então, acessar créditos externos para reformas estruturais no país, e assim, deveria apresentar a prestação de contas em que os dados educacionais seriam pré-requisitos. Além de responder às necessidades do mercado de trabalho global, encarregou-se da responsabilidade de assumir o compromisso de



tais diretrizes, como proposto na conferência mundial de educação para todos em Jomtien – Tailândia.

Desse modo, aquela necessidade sentida no processo de redemocratização por profissionais da educação e da sociedade civil pela construção de um sistema educacional como meio de desenvolvimento humano e cidadão, torna-se uma aparente construção técnica, mas que seu objetivo foi responder aos interesses de organismos internacionais e do mercado internacional.



Da mesma forma, se deu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação, a LDB 9394/1996, foi executada de forma silenciosa pela equipe de alto escalão do MEC, sendo, o texto aprovado, a versão que não se construiu no debate com a classe educacional, profissionais da área da educação, e sociedade civil, mas atendeu aos anseios de grupos empresariais. O texto da LDB fez-se de forma generalista e adequa-se às necessidades do mundo moderno e nos moldes de Estado mínimo (DOURADO, 2007).

Para desvelar essas evidências, deve-se problematizar os pontos apresentados no modo regulador que a própria Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contribuiu para o Estado Brasileiro legitimar no processo educacional, inúmeras reformas, que pouco contribuíram para a reforçar a formação profissional e criar um sistema educacional que poderia fortalecer a formação cidadã e profissional. No entanto, a forma que foi construída a organização educacional, fragmenta esses dois processos e abdica da possibilidade de construir um Sistema Nacional de Educação que pudesse abarcar todo o ensino básico com vinculação direta com o ensino profissional, institui o ensino regular e de maneira muito generalista o ensino profissional (DOURADO, 2007).

Aos moldes em que o ensino regular está desvinculado ao ensino profissionalizante, há possibilidade de pode criar nichos de trabalhadores com condições de formação díspares, que permite um aceleração na formação do saber fazer desvinculada ao processo de aprendizagem, das áreas humanas e exatas que corroboram com a formação cidadã. Esse desvencilhamento de um sistema educacional único fortalece as demandas neoliberais, em que esvazia o fortalecimento educacional direcionando para sua fragmentação causando aceleração da formação para o trabalho, precarização das condições de trabalho e demanda de resultados rápidos.

Para tanto, o Brasil para atingir os objetivos neoliberais, passa a materializar na Educação um projeto com foco nos processos de avaliação em largas escala, trás consigo um







conjunto normativo e de controle, muito próxima a heranças econômicas, traz consigo a falsa percepção de que a implementação destas políticas educacionais são um bom investimento aos cofres públicos, deve medir a rentabilidade do investimento aplicado (GABRITO, 2009; LIBÂNEO, 2016). A partir delas se estabelecem parâmetros de qualidades, que são indicadas na LDB 9.394/1996, e, que contribuiriam para que o Estado obtivesse condições para medir, avaliar e controlar os índices educacionais. Tendo em vista que o Brasil é um país de dimensões continentais, e que as desigualdades sociais são díspares, demandas distintas, de pequenas e grandes cidades, ainda assim, as avaliações em larga escala avaliam os alunos de maneira igual, ignorando as diferenças presentes no âmbito escolar e de oferta educacional (PASINI, 2023).

A construção do diálogo entre o currículo o que vinha ocorrendo no cenário brasileiro o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação com “as normas se estendem a todos os estados, o que os dispensaria de reiterar normas comuns, bastando estabelecer as normas tendentes a ajustar aquelas regras comuns às particularidades de cada estado ou município.” (SAVIANI, 2010 p. 384), e de acordo com Plano Nacional de Educação de 2014, estabelece a implementação de diretrizes pedagógicas (PNE, 2014), a ser construída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

O que remete a fala Malta, em que a educação e o currículo é de importância para o controle do Estado a delimitação do que se estuda “*trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige uma definição mais exata de um quadro de referência filosófica, histórica e política.*” (MALTA, 2013 p. 342). O currículo é disputado por diferentes agentes e resultado daqueles que disputam por estabelecer que seja garantido principalmente por agentes econômicos, pelos valores religiosos, ideológicos.

O que houve com a BNCC, publicada em 2017, foi o uso do currículo para estabelecer um programa de ensino para os componentes curriculares, além de redefinir a organização de em que momento cada área do conhecimento deveria ser aprendida. Além da implementação de estudos próximos às áreas administrativa e tecnológica em detrimento da redução de carga horária de áreas humanas como sociologia, filosofia e geografia. Também é utilizada para controle e no desenvolvimento de programas e políticas educacionais em nível estadual (PASINI, 2023), tendo a avaliação de larga escala como ferramenta de gestão de resultados.

O Estado do Paraná, como um dos pioneiros, adota desde 1995 o Sistema de Avaliação da Educação Básica e desde de então os esforços por parte de governantes em estabelecer uma gestão educacional que pudesse apresentar resultados e controlar o currículo. O sistema



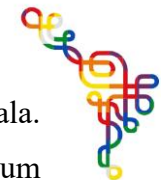

avaliativo passou por ampliação e aprimoramento, as mudanças ocorreram até que pudemos chegar à Prova Paraná (PP), que tem em sua base a lógica do SAEB, com uso de descritores que possam monitorar as políticas educacionais. Sua posição de instrumento de controle pode ser percebida como apontado a seguir.

A PP, diferentemente das outras avaliações, é chamada de diagnóstica por ser uma avaliação permanente e aplicada trimestralmente, no entanto, no ano de 2021, foi incorporada pela rede estadual de ensino como uma das avaliações que compõe o conjunto de instrumentos avaliativos aplicados em cada semestre (PASINI, 2023 p. 185).

Assim, como a PP passa a ser um dos instrumentos de gerenciamento pedagógico, o currículo escolar passa a ser pensado para dar resultados esperados para os gestores. Outra questão, se deve ao arcabouço de tecnologias e plataformas digitais que também passaram a compor os instrumentos de trabalho dos profissionais da educação, impulsionados com a pandemia de COVID-19 e a execução das aulas de modo remoto. Dentre, às plataformas de controle utilizadas pelo estado do Paraná em toda rede de ensino, destaca-se o Livro de Registro de Classe Online (RCO), este pode ser utilizado para realizar a frequência dos alunos em tempo real, controle de notas, planejamento, e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, inclui-se aí a Prova Paraná. Assim, a plataforma permite o acompanhamento da frequência, desistências que pode permitir que a equipe pedagógica, diretores e gestores monitorem alunos e professores, no entanto, poucas ações têm se efetivado com foco no monitoramento dos alunos, já que o foco encontra-se nos professores e em como desenvolver estratégias de controle do trabalho pedagógico na rede estadual de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano educacional, o papel do professor vem sendo alterado de agente do planejamento didático, da elaboração de metodologias, de observador do processo de aprendizagem do aluno, para o espectador da redefinição das práticas docentes e executor do plano de ensino elaborado por uma empresa terceirizada pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED – PR) e os Núcleos Regionais de Educação (NRE), outra forma de controle, são às tutorias pedagógicas, técnicas educacionais vinculadas aos NREs, que visitam semanalmente às escolas a fim de cobrar dos profissionais da educação que cumpram o planejamento enviado, sigam fielmente os conteúdos propostos no referencial currículo do Paraná, cópia e réplica da



BNCC, para que assim os alunos possam obter bons resultados nas avaliações de larga escala. Haja vista, que a PP segue o mesmo modelo das avaliações externas, e tornou-se um instrumento de monitoramento e preparo dos alunos para maiores desempenho em provas nacionais. Contudo, o professor vem perdendo a autonomia no processo pedagógico, em especial está distante de entender as particularidades do processo pedagógico, como a docência, demandas dos alunos, e a aprendizagem significativa, e não em prol de resultados específicos, que desconsideram a realidade local.

Os processos de padronização, o cumprimento de metas por meios das avaliações, afastam o professor da sua missão em compreender os processos de aprendizagem dos alunos, para que possa performatizar, ou seja, aos alunos cabe aprender a reconhecer conceitos e a exercitar a aplicação de avaliações objetivas, sendo esta a maneira obter bons resultados na PP. Ressaltamos que esse trabalho afasta os alunos dos saberes críticos, não respeitam o tempo da aprendizagem, tão pouco contribuem para a emancipação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, G. **O Longo Século XX: dinheiro, poder e origens de nosso tempo**. 5 ed. São Paulo: UNESP, 1996.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M (org.) **A didática em questão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-24.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 921-946, out. 2007.



GABRITO, B. G. Avaliar a Qualidade em Educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para que? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre o currículo e teorias afins visando a compreensão de mudanças. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013.

PASINI, J. F. S. Políticas de Avaliação em Larga Escala e as Plataformas Digitais: estratégias de controle e gerencialismo na educação. *In*: **Ciência Política: uma proposta educativa**. Campina Grande: EDUEPB, 2023. p. 179-202

PESTANA, M. I. G. S. Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB - 2a edição **Rev. Ampl** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SOUZA, F. L. S; LIMA, A. P. M. Reforma da educação profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, e020165, 2021.



ANÁLISE DO IDEB FRENTE
À REALIDADE
SOCIOECONÔMICA DA
REGIÃO CENTRO-SUL DO
MATO GROSSO

Marina Garcia LARA²¹

Jorge BOTH²²

Lilian Cristiane Moreal dos SANTOS²³

Palavras-chave: Ideb; IDHM; Mato Grosso; Perfil Socioeconômico; Educação.

²¹ Doutoranda em Educação (UNIOESTE). E-mail: marina.lara@unioeste.br

²² Doutor em Educação Física (UFSC). E-mail: jorge.both@unioeste.br

²³ Especialista em Mídias Digitais (UFMT). E-mail: lmoreal@gmail.com



INTRODUÇÃO

Mato Grosso é o terceiro Estado em dimensão territorial do Brasil, possuindo 903.207,047 km² de área territorial, o equivalente à 10,61% da área total do País. Além de sua grandeza, o Estado também é nacionalmente conhecido por ser o maior produtor de grãos do país. Neste estudo, analisaremos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), bem como sua relação com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é utilizado para retratar a realidade da qualidade de vida de uma determinada população. O indicador serve como instrumento de monitoramento do desenvolvimento humano e é um recurso imprescindível para a análise das políticas sociais no Brasil (JANNUZZI; BARRETO; SOUSA, 2014). A análise desse indicador sugere um retrato mais próximo da realidade vivida, possibilitando o desenvolvimento de políticas públicas adequadas ao contexto. O cálculo do índice é composto a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e produto interno bruto (PIB) per capita (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2012). O IDH da capital mato-grossense é 0,785, posicionando-se na liderança do ranking do Estado, seguido pelos municípios de Lucas do Rio Verde (0,768) e de Nova Mutum (0,758).

Dentre os 141 (cento e quarenta e um) municípios do Estado de Mato Grosso, Cuiabá também lidera o ranking do Produto Interno Bruto (PIB), que analisa somente o destaque do desenvolvimento econômico (BOTLER *et al.*, 2014). Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento humano no município, trazemos para esta pesquisa, os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), criado em 1998, que considera os números do Censo do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Esses resultados estão disponíveis no Atlas do Desenvolvimento Humano e são realizados a cada 10 anos. Segundo o PNUD, o IDHM é “uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano” (PNUD, 2012).



METODOLOGIA

Consideramos a divisão do Estado em macrorregiões feitas pelo do Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária (Imea), que considera o limite dos municípios, polo econômico e sistema de produção como critérios para a seleção. A Região Centro Sul do Estado é composta por 23 municípios. Entretanto, consideraremos na pesquisa apenas os municípios cujas escolas participaram das avaliações do Ideb no ano de 2017. Os municípios investigados foram: Acorizal, Barra do Bugres, Cáceres, Cuiabá, Denise, Diamantino, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Marilândia, Nova Olímpia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Afonso, Santo Antônio do Leverger, Tangará da Serra e Várzea Grande. Ademais, a região selecionada engloba o município de Cuiabá, que é a capital do estado. Em termos geográficos, Mato Grosso é o terceiro estado em dimensão territorial do Brasil e integra a região Centro-Oeste, já em termos econômico, o estado também pertence à Amazônia Legal²⁴. A capital possui uma área territorial²⁵ de 5.077,181 km² com uma população²⁶ estimada de 623.614 pessoas segundo dados do IBGE (BRASIL, 2020). A cidade possui uma grande importância para o estado em termos de geração de energia, pois abastece outros municípios a partir da termelétrica movida a gás natural, a Usina Termelétrica de Cuiabá.

Como este estudo teve como objetivo analisar a correlação entre o perfil socioeconômico da comunidade educativa e o desempenho dela no Ideb, ela é caracterizada como um estudo descritivo. Este tipo de pesquisa tem sua “premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas (THOMAS e NELSON, 2002, p. 280). Além disso, visa descrever características de uma população, amostra, contexto ou fenômeno a partir de uma abordagem quantitativa, que se refere à identificação e comparação dos índices do Ideb e do IDHM de cada município. Dessa forma, existe neste caso, a intenção de valorizar as análises quantitativas considerando aspectos de ordem social, política e econômica.

²⁴ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (INPEA), o termo Amazônia Legal refere-se à uma área que corresponde a 59% do território brasileiro, englobando a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão.

²⁵ Área territorial brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021

²⁶ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020.



Coleta de dados e população de processo de amostragem

Inicialmente, para obtenção das informações, foram utilizados dados do Censo Escolar de 2017 do site do Inep, referentes ao segmento do ensino médio das escolas das redes pública e privada da região Centro-Sul do Mato Grosso. Os dados do IDHM de cada município foram obtidos a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

A partir da base de dados do Inep, o enfoque foi dado às escolas públicas e privadas do Estado de Mato Grosso que ofertam a etapa da educação básica do Ensino Médio, sendo 47 escolas. Posteriormente, foram selecionados os municípios da região Centro-Sul do Estado a partir da divisão feita pelo Imea, totalizando 23. A população final do estudo é de 47 escolas²⁷, referentes à 17 municípios, assim distribuídas: Acorizal (01); Barra do Bugres (02); Cáceres (3); Cuiabá (18); Denise (1); Diamantino (01); Jangada (02); Nobres (01); Nossa Senhora do Livramento (01); Nova Marilândia (01); Nova Olímpia (03); Poconé (01); Rosário Oeste (01); Santo Afonso (01); Santo Antônio do Leverger (01); Tangará da Serra (04); Várzea Grande (5).

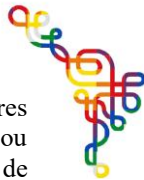

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão da qualidade da educação

A educação foi considerada como um dos primeiros direitos sociais (art. 6º, da Constituição da República Federativa de 1988). Além disso, a Carta Magna assegura, como um de seus princípios básicos, a oferta de educação pública gratuita para todos (art. 206, inc. IV) e garante uma educação de qualidade (art. 206, inc. VII). A qualidade da educação brasileira é tema central de diversos debates e deve ser analisada de maneira sistêmica. Não se trata apenas de analisar a dimensão política que a envolve, mas também a ideológica, econômica e social. Além disso, tratamos a educação como um conceito histórico, uma vez que é alterada a depender do tempo e espaço (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Dessa forma, não haveria possibilidade de se fazer um recorte para afirmar “aqui há educação de qualidade” ou “aqui não há educação de qualidade”. Considerar a educação como conceito histórico, implica também evidenciar as desigualdades regionais, estaduais e locais. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo em que outras variáveis deveriam ser consideradas:

²⁷ Foram excluídas do estudo as escolas que não realizaram o SAEB.





Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205)

Não vamos nos ater à discussão sobre a eficácia dos instrumentos avaliativos, mas buscaremos compreender como os indicadores são utilizados na criação ou alteração de políticas educacionais que objetivam uma educação de qualidade. Se há a necessidade de uma análise histórica prévia, e considerando a realidade desigual brasileira, como assegurar a qualidade do ensino? Observa-se uma preocupação dos gestores da política educacional brasileira para que a qualidade do ensino no Brasil seja, de fato, garantida para todos. A orientação dessas políticas baseia-se, sobretudo, nesses indicadores de avaliação de desempenho dos estudantes para mensuração da qualidade do ensino no país, assegurada pela Lei nº 9394 (BRASIL, 2006).

O Ideb como instrumento de aferição da qualidade da educação

O mais importante instrumento de aferição da qualidade nas escolas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb. O indicador foi introduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2006 a partir do Decreto nº 6.094:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Prova Brasil (BRASIL, 2007).

Para Saviani (2008, p. 11), algumas características importantes precisam ser evidenciadas, uma vez que:

O que confere caráter diferenciado ao Ideb é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos.

O Ideb é um indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007). Esse indicador é o resultado de outros dois números, sendo um referente ao desempenho dos alunos na Prova Brasil e outro de rendimento,





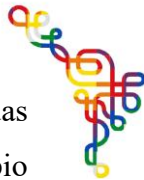

obtido através do Censo Escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece que, em 2022, o Ideb do Brasil seja 6,0, indicador de referência de países desenvolvidos (BRASIL, 2013). Apesar de sua importância como indicador de avaliação, é necessário destacar que somente o Ideb não traduz a realidade escolar, é preciso analisar outros dados subjacentes para contextualização. Segundo Soares (2011), o indicador “sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional” (p. 904). Os dados do Ideb utilizados neste trabalho são referentes ao ano de 2017, enquanto os dados do IDHM são os últimos disponíveis na plataforma Atlas, sendo do ano de 2010. O objetivo desta pesquisa é, portanto, associar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) à realidade encontrada no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos municípios. Além disso, busca interpretar os dados do Ideb a partir dos dados da Prova Brasil e SAEB dos municípios da região Centro-Sul de Mato Grosso. Com isso, será descrita a realidade dos municípios a partir do IDHM, demonstrando sua correlação com os dados do Ideb.

Na análise estatística inicial utilizou-se o programa estatístico *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, versão 20.0 para verificar se houve distribuição normal nas variáveis a partir do teste *Shapiro-Wilk*. Pela análise constatou-se que não havia distribuição normal dos dados. Dessa forma, a utilização do teste Prova *U de Mann Witney* foi necessário para comprovar as diferenças entre as duas amostras independentes e verificação da média e mediana dos dois grupos, bem como foi aplicado o teste de correlação de Spearman para verificar a correlação existente entre o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios com a nota do Ideb das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram que a média do Ideb das escolas investigadas era de 3,80 (desvio padrão=1,27). Entretanto, ao comparar as notas do Ideb das escolas considerando a administração da unidade educativa, constatou-se que a média das notas das escolas de administração privada (média=5,32; desvio padrão=0,81) foi maior que as escolas de administração pública (média=3,09; desvio padrão=0,68) ($p < 0,001$). Ao correlacionar a nota do Ideb das escolas com o computo geral ($r=0,411$; $p=0,004$) e o indicador educação ($r=0,409$;





p=0,004) do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios constatou-se moderadas correlações. A partir disso, é possível sugerir que as condições socioeconômicas do município podem influenciar o desempenho educacional. No entanto, não se pode afirmar que um IDHM mais alto garante um melhor desempenho no Ideb.

Além disso, com relação às baixas notas das escolas públicas, os resultados sugerem que é necessário investigar a fundo os fatores que contribuem para isso, como a falta de recursos, a má gestão, a falta de investimento em formação de professores e outras condições adversas que afetam a qualidade da educação. É importante que sejam implementadas políticas públicas eficazes para melhorar a qualidade da educação pública e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOTLER, A. *et al.* Qualidade na educação municipal: um estudo comparativo entre o IDEB e o IDHM–Educação no nordeste brasileiro. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/2309/1859>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto no 6.064, 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, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portal IDEB**, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cidades e Estados. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em: 15 out. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cedes**. Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.





INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

JANNUZZI, P.; BARRETO, R.; SOUSA, M. Monitoramento e Avaliação do Desenvolvimento Humano: a insensibilidade do Índice de Desenvolvimento Humano às políticas de desenvolvimento social. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, Brasília, DF, n. 5, p. 60-79, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. (2012). Desenvolvimento Humano e IDH. Acesso em 13 de outubro de 2022.



SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 24, jun. 2008, p. 7-16.

SOARES, J. F. Ideb na lei? Simon's Site, 13 jul. 2011. Disponível em: <https://is.gd/YNui09>. Acesso em: 7 out. 2022.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. Métodos de pesquisa em Educação Física. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.





A ALFABETIZAÇÃO NO 3º
ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS
ENFRENTADOS PELA FAMÍLIA
E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
PÓS-PANDEMIA

Nathaly Gabrielly Wermuth ARTECOFF²⁸

Susana Schneid SCHERER²⁹

Palavras-chave: Alfabetização; Pós-pandemia; Estratégias pedagógicas; Mediação do Professor; Papel da escola.

²⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus Cascavel. E-mail: nathaly.artecoff@unioeste.br.

²⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Orientadora do trabalho. E-mail: susana.scherer@unioeste.br.

INTRODUÇÃO



Esse estudo analisa os desafios enfrentados pela família e estratégias pedagógicas pós-pandemia na alfabetização no 3º ano do ensino fundamental. A proposta surgiu da vivência de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2022.

Na pandemia, com a finalidade de redução de contágio, foi orientada a paralisação das aulas presenciais em escolas e universidades, definida como a maior interrupção social e educacional da história (UNESCO, 2020). Diante disso, a ideia norteadora desse trabalho foi a de analisar em que medida o distanciamento social do ambiente escolar interferiu no processo de alfabetização dos alunos, principalmente daqueles no 3º ano escolar, fase prevista para o fim do ciclo de alfabetização. Queria se entender como se deu o processo de alfabetização no retorno das atividades em 2022, quais desafios decorreram e quais estratégias pedagógicas foram adotadas após tais alunos terem estados afastados do ambiente escolar, cumprindo sua carga horária prevista de forma remota, e sendo alunos do 1º e 2º ano exatamente no biênio da pandemia. Logo, 2022, quando este trabalho então se realizou, foi, para muitos, o primeiro momento em que foram regular e presencialmente para a escola.

Este trabalho pretende contextualizar os desafios decorrentes da pandemia em relação à alfabetização. Assim como, analisar os desafios das famílias dos alunos de uma escola da rede de Cascavel, e a estratégia pedagógica do reforço escolar organizada pela rede. Busca-se discutir a importância da alfabetização nos anos iniciais, da mediação do professor e da escola. A pesquisa possui caráter qualitativo, e foi desenvolvida em uma escola municipal da rede de ensino de Cascavel/PR, localizada na região oeste da cidade, via questionários com pais e ou responsáveis de alunos crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2022. O questionário abrangeu perguntas sobre desafios da pandemia e estratégias pedagógicas do período pandêmico a pós-pandêmico. Tal questionário foi protocolado o requerimento na Prefeitura Municipal de Cascavel para autorização da pesquisa, e só depois de autorizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizou-se a entrega dos questionários aos familiares dos alunos, o que foi mediado pela coordenadora escolar.



RESULTADOS E ANÁLISES



Os alunos do 3º ano do ensino fundamental, em 2022, foram, talvez, um dos grupos escolares que mais sofreram com desafios e dificuldades em seu processo de aprendizagem no período da pandemia. Tais crianças, em fase inicial de alfabetização, praticamente, nem tiveram acesso ao ambiente escolar, já que entre 2020 e 2021 as aulas presenciais regulares não aconteceram, assim, em alguns casos, nem tiveram a possibilidade de ter a mediação pedagógica de um professor.

Conforme, Libâneo (2006), o processo de aprendizagem não se dá de forma espontânea, ele depende sempre da mediação de um adulto ou professor em qual a criança é inserida. Para Vygotsky (2007), no que se refere ao processo de aprendizagem, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele o professor pode orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidades de alcançar. Essa é a mediação, defendida por Vygotsky. Para ele, “Os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizagem, em colaboração com o adulto” (VYGOTSKY, 1987, p. 92). Então, pode-se definir que, no seu papel de mediador, o professor explica, dá informações, questiona, corrige o aluno e o tenta fazer construir conhecimentos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) em seu art. 30, diz:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - A alfabetização e o letramento;

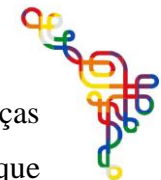

II - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Dadas tais orientações, alunos no 3º ano do Ensino Fundamental deviam estar em fase final do processo de alfabetização, no ano de 2022. Contudo, logo após o retorno das atividades presenciais se evidenciou que esse processo não estava em fase de conclusão para todos, pelo contrário, em muitos casos, alunos se encontravam em fase inicial desse processo, decodificando o que eram letras, e números, assim como havia alguns na fase pré-silábica.

Dos questionários aplicados, na escola da Rede de Ensino do Município de Cascavel/PR, no final do ano letivo de 2022, para a pais/responsáveis, os relatos disseram: a maior dificuldade foi ensinar a criança a ler e escrever, todo o processo silábico inicial nesta







fase; a dificuldade de estabelecer uma rotina de estudo no ambiente familiar, pois as crianças têm em sua mente que lugar de estudar é apenas na escola e não em casa, fazendo com que houvesse falta de atenção nas aulas on-line e o próprio desinteresse pelo aluno em estudar. Também a falta de tempo foi relatada pelos pais como um grande empecilho na alfabetização da criança na pandemia, pois muitos não pararam de trabalhar, e muitos tiveram que trabalhar mais ainda para suprir os gastos mensais da casa. Além da falta de tempo, teve outro fator abordado: a falta de paciência e preparo pedagógico para auxiliar nas tarefas, estudos, e a própria disciplinação das crianças nesses momentos.

Como medidas pedagógicas as famílias relataram que houve por parte da escola o Reforço Escolar, o atendimento mais individualizado para os alunos que necessitam, assim como também, houve um aumento nas tarefas de casa, como forma para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem da turma em si, buscando trazer conteúdos e necessidades específicas vivenciadas em sala de aula.

Uma proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Cascavel para oportunizar aos alunos o acesso a desenvolverem lacunas em sua aprendizagem, foi a reorganização do Reforço Escolar. O Reforço Escolar, conforme documento que se acessou da SEMED (2022), tem por objetivo promover ações que possibilitem a aprendizagem de alunos que enfrentam dificuldades, principalmente no que se refere à apropriação da escrita alfabética e numérica. Seu objetivo geral é o de desenvolver nos alunos condições de realizar interpretação textual, estabelecer relações gramaticais e linguísticas, de forma a produzir argumentos com autonomia, recorrendo aos conhecimentos científicos para compreender e atuar no meio social que ocupa. E por fim, estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como a compreensão das particularidades das operações matemáticas, por meio de textos matemáticos, considerando que tal processo, se dá na estruturação de um pensamento lógico até a resolução de um problema utilizando as ferramentas e procedimentos matemáticos.

Essa prática de reforço é apresentada pelo documento que a orienta, assim como dito em conversas com professores da escola em que foi realizado meu estágio nos Anos Iniciais, como tendo a proposta de acontecer em grupos menores, no caso da Rede Municipal de Cascavel. Assim, seriam previstos no máximo de 8 alunos de cada turma, em uma sala recursal, na qual os conteúdos trabalhados seriam diferentes dos conteúdos trabalhados em sala pelo professor regente da turma, de acordo com dificuldades ou conteúdo dos alunos necessários de



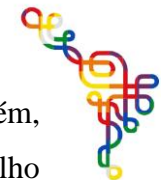

exploração, identificadas pelo professor regente e de reforço. O objetivo é o suprir necessidades de aprendizagem mais específicas de cada aluno.

Desta forma, o documento da proposta de reforço aborda a relação que precisa existir entre a equipe pedagógica (professor regular, professor do reforço e Coordenação Pedagógica) pois, devem atuar juntos e desenvolver instrumentos para diagnósticos, tais como: produção escrita, ditado de palavras de um mesmo campo semântico, de diferentes composições silábicas (monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba) e diferentes estruturas (consoante-vogal, consoantes-consoante-vogal, vogal-consoante, consoante-vogal-consoante), o que permitirá identificar em qual nível o aluno se encontra em relação ao processo de alfabetização. Sobre isso se pode analisar que é importante essa relação de parceria, porém, nem sempre ela é possível dadas a carga de trabalho, as tantas questões individuais que cada professor tem para atender cada qual em suas obrigações, a falta de tempo para planejarem professor regente e de reforço juntos.

A partir disso, o documento aponta que se podem desenvolver estratégias para dar continuidade ao trabalho com a análise linguística, a leitura, a oralidade e a produção textual, de forma a verificar o conhecimento do aluno em relação ao mesmo estabelecer a relação grafema/fonema, a coesão, a coerência, a ortografia, a fluência, a interpretação textual, bem como a compreensão global do texto. A alfabetização não é a aprendizagem de um código apenas, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos – grafemas, representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Como preveem as Diretrizes de 2010, ao final do 3º ano se espera que os alunos apenas reconheçam signos, mas que também vão além, que compreendam o que os signos representam e possam se desenvolver como seres sociais, através da escola.

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam. (SOARES, 2017).

Observa-se então, que a proposta de reforço propõe uma atenção mais específica de forma individual a alguns alunos, dentro do turno de aula. O professor do reforço precisa desenvolver estratégias para atender tais especificidades de seus alunos. Ainda que a proposta da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, diga que vá garantir a formação continuada dos professores, é preciso se considerar as condições em que o trabalho do professor se dá para desenvolver suas funções com a qualidade esperada pelo seu próprio documento orientador.



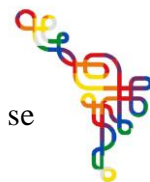
Não restam dúvidas que é preciso considerar a importância da formação continuada, porém, não se pode esquecer que isso deve ser considerado em articulação às condições de trabalho docente e a própria condição da escola, pois se não pode virar em autor responsabilização só de uma parte: a escola e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se analisar sobre os desafios enfrentados pela família e estratégias pedagógicas pós-pandemia no processo de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, no ano de 2022, através das regências realizadas. Para chegarmos e, tais análises e resultados, realizou-se uma coleta de dados, através de um questionário entregue aos pais e equipe pedagógica da instituição de ensino com questões sobre os desafios enfrentados no período da pandemia e estratégias pedagógicas do período pandêmico a pós-pandêmico, com a finalidade de entendermos como se deu o processo de alfabetização desses alunos nesses dois períodos (pandêmico e pós-pandêmico).

A proposta do reforço que se apresentou como uma estratégia da SEMED, a fim de suprir lacunas evidenciadas pelos professores na aprendizagem de alguns alunos. Para tal, em 2022 se presenciou na escola estagiada que houve a proposta de readequação do Reforço, que já é uma proposta da rede, para que ele acontecesse no turno de aula, e não mais no inverso, como ocorria até então. Pela análise do documento orientador desta proposta de readequação, viu-se que embora seja uma proposta compreendida como mais adequada, por acontecer no turno de aula que os alunos já frequentam a escola, não se podem desconsiderar questões como as condições de trabalho do professor regente e do professor de reforço, para que não se tenham processo de cobranças só de uma parte, se esquecendo do papel do Estado, na figura da SEMED ou do governo federal.

Assim, é preciso considerar a realidade da escola e do professor, assim como também as condições de vida dos alunos e suas famílias para uma alfabetização efetiva de todos os alunos, com compromisso com a qualidade e função social da escola. Nas falas das famílias viu-se que houve muito interesse por parte deles em auxiliar nesse processo de alfabetização, mas também, reconhecem que esse processo para ser realizado de maneira adequada, não poderia ser por qualquer um, pois o processo de alfabetização é complexo e requer muito conhecimento didático. Como questões relativas aos alunos não podem ser silenciadas,



sobretudo, no contexto social nacional de crise sanitária, econômica, em que a desigualdade se intensifica, e reflete na educação.

A mediação é uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização infantil, é ela que irá conduzir o aluno ao aprendizado. De tal maneira, compreende-se também a mediação por parte do professor como imprescindível, pois, é ele o responsável por mediar o processo ensinar e levar o aluno a aprender. Assim, é necessário reconhecer o papel do professor, e ter formação pedagógica para tal, com capacidade didática para organizar o processo educacional de aprendizagem do aluno. A mediação só é possível por meio do estímulo à interação social dos indivíduos, conforme aponta Vygotsky, par que a criança, além de aprender por si mesma, também aprenda com os outros a sua volta, de acordo com os espaços que ela tem acesso. Por isso, que a escola é local essencial como espaço de interação social e educacional, e é do professor o papel chave de promover tal estímulo através da mediação pedagógica.

De tal modo, ao pensar em estratégias pedagógicas como a do reforço, no que se refere especialmente à alfabetização, própria dos anos iniciais do ensino fundamental, nota-se o papel desempenhado pela escola e pelo professor, da necessidade de uma mediação pedagógica adequada ser oportunizada ao aluno, promovida pelo professor, para o desenvolvimento já alcançado pela criança e partindo dele orientando-a para que avance em direção a se desenvolver cada vez mais em seu processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n° 5/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2019>. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n° 7/2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 dez. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 9 out. 2022

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p.70-125.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. [E-book].







VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. In: COLE, Michael.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. **Paris**: Unesco, 16 abr. 2020.

Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contr-o-aumento-das> Acesso em: 9 out. 2022.





REFLEXÕES SOBRE O TEMPO DE
LAZER E DE TRABALHO DOS
ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE
MEDIANEIRA/PR

Ana Carolina Neumann **BARBIERO**³⁰

Palavras-chave: Contexto social; Infância; Trabalho infantil; Questionário contextual.

³⁰ Discente em nível de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguazu - UNIGUAÇU- FAESI e Geografia pela Universidade Paulista – UNIP.

INTRODUÇÃO



Este estudo, parte da necessidade de compreensão do perfil cultural e social dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das três escolas do município de Medianeira/PR com menor índice no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ano 2019. A análise das características coletivas de cada escola permitiu a aproximação de elementos da prática socializada entre os sujeitos.

O município de Medianeira pertence a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), assim como outros 53 municípios do estado do Paraná, que atua em conjunto com as administrações públicas municipais fornecendo auxílio nas áreas técnicas para o funcionamento das atividades públicas.

O currículo baseia-se na concepção crítica de educação com base materialista histórico-dialética. Sendo assim, o conhecimento científico originado nas relações do homem com a natureza e dos homens entre si, “Constitui-se na sua dimensão histórica, demarcada pelo tempo e pelas condições em que é produzido, sistematizado e socializado” (AMOP, 2020, p. 66).



Neste cenário, o saber é gerado por meio da troca de conhecimentos entre professor e aluno, sustentado em atos históricos entre as relações sociais dos indivíduos com a natureza. Todo conhecimento é resultado de um processo histórico da prática socializada entre os homens e por isso, deve-se reconhecer que a educação assim como outros segmentos da sociedade, possui uma perspectiva política.

Para tanto, é preciso compreender que a educação escolar não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitando-se à relação professor-aluno. O ato pedagógico não é neutro, mas carrega implicações sociais, haja vista que está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas (AMOP, 2020, p. 43).

O ensino é a atividade mediadora da prática social, logo, educação é trabalho, atividade cultural que permite o desenvolvimento do processo de humanização dos indivíduos. Portanto, a aprendizagem histórica da sociedade de forma coletiva, permite a humanização do estudante em seu carácter dialético de transformação e modificação da realidade.

O aluno é caracterizado como um ser culturalmente inserido em um espaço social conduzido por uma história. Os questionários contextuais aplicados em conjunto com o SAEB, permitem a aproximação da comunidade escolar e do público em geral, da realidade vivida por cada aluno.





Na sequência serão apresentados dados de três questões do questionário contextual dos 147 alunos participantes dos quintos anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais das três escolas municipais de Medianeira com o menor índice do IDEB no ano de 2019, com intuito de compreensão das atividades realizadas fora do ambiente escolar em dias de aula, que acabam refletindo na rotina de estudos dos alunos.

Este resumo utilizou-se de dados da pesquisa de dissertação intitulada “Análise das condições socioeconômicas e culturais de alunos de três escolas municipais de Medianeira/PR a partir dos questionários contextuais do SAEB” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, produzida pela autora no ano de 2022.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve cunho bibliográfico e documental de caráter quali-quantitativo dos dados gerados pelos questionários contextuais do SAEB do ciclo de 2019, disponíveis no site do INEP. As tipologias descritiva e comparativa foram escolhidas com intuito de aproximar as informações das escolas pesquisadas com as características do município de Medianeira e a nível estadual e nacional.

A escolha pela tipologia descritiva foi atribuída devido ao instrumento de estudo, questionário contextual do SAEB, em razão deste abordar conceitos da realidade social, econômica, cultural e escolar dos estudantes que propiciam a interpretação de dados numéricos mais amplos visualizados nos índices de qualidade da educação, como é citado por Gil (2002):

Têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...] Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (GIL, 2002, p. 44).

A descrição dos dados obtidos fundamenta os resultados numéricos dos testes, proporcionando um recurso a mais para interpretação dos índices de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES



De acordo com a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 2º considera-se criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Logo, os alunos pesquisados ainda são crianças e necessitam de um tempo maior para o lazer e atividades fora da escola.

A lei, no entanto, não assegura as condições de ambiente, recurso, tempo e acompanhamento de um adulto. As diferenças nas condições socioeconômicas e culturais das famílias refletem no tempo de lazer das crianças, de acordo com a organização das funções desempenhadas no ambiente familiar.

Observou-se que 11% do total de 147 alunos pesquisados não utiliza o tempo fora da escola em dias de aula para lazer (televisão, jogar bola, música, entre outros). Após as quatro horas letivas, a criança realiza quais tarefas que ocupam seu tempo, mas que para ela não são consideradas como lazer?

Com esta mesma preocupação as autoras Oliveira e Francischini (2003), realizaram uma pesquisa com sete crianças na faixa etária de 7 a 11 anos, divididas em dois grupos: o primeiro composto por crianças inseridas no mercado informal de trabalho; o segundo composto por crianças de uma creche pública, com idade limite de 9 anos, não inseridas no mercado de trabalho.

O estudo de caráter exploratório nomeado “A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras”, objetivou investigar as condições ambientais e socioculturais das crianças em relação à concepção de brincadeira.

As autoras instigaram as crianças por meio da história do Pinóquio, questionando se para ser um “menino de verdade” ele precisava brincar. As crianças que trabalhavam não apontaram o brincar no seu cotidiano, alegando não ser necessário essa atitude para se tornar um “menino de verdade”.

Isso ocorre devido a condição social e econômica das famílias, visualizada no discurso das crianças que diziam estabelecer como prioridade as obrigações diárias e em segundo momento destinar o restante (quando houvesse) para o lazer.

Silva et al. (2011, p. 42) contextualizam a organização do tempo das famílias:

O fator econômico é determinante desde a distribuição do tempo disponível entre as classes sociais até as oportunidades de acesso à escola, e contribui para uma apropriação desigual do lazer. São as barreiras interclasses sociais.





A escolarização de mais da metade dos familiares dos pesquisados nas três escolas é até o Ensino Fundamental I, significando que a grande parte dos estudantes já estão ultrapassando a escolarização dos pais ou responsáveis. Este fato acaba desencadeando condições de trabalho nem sempre valorizadas e com remunerações abaixo da necessidade. Todo este cenário reforça a demanda das crianças em auxiliarem dentro de casa nos trabalhos domésticos, cuidar dos irmãos e até ao trabalho remunerado que acaba diminuindo ou até cessando o lazer das crianças.

As médias municipais seguem quantidades semelhantes as três escolas pesquisada. Já em âmbito estadual, 7% não usam o tempo para o lazer e 20% usam menos de uma hora e nacional, 12% não usam o tempo para o lazer e 22% usam menos de uma hora, indicadores que apontam a falta de lazer como um problema social.

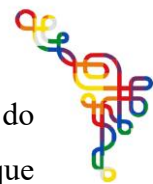
Nesse sentido, buscou-se compreender as atividades executadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Uma das questões do questionário contextual destaca a destinação de tempo para a execução de trabalhos domésticos como lavar louça, limpar o quintal e cuidar dos irmãos, o que foi afirmada por grande parte dos estudantes sendo que 22% destinam mais de duas horas diárias.

Em âmbito nacional e estadual as médias permaneceram em 12% demonstrando que nestas três escolas pesquisadas há a ocorrência de uma jornada mais ampla de trabalho doméstico, causando a redução do tempo de lazer e de estudo dos alunos. Somente com a quantidade de tempo destinado aos afazeres, não é possível concluir qual é o tipo de trabalho realizado pela criança.

Alberto et al. (2011) diferenciam o Trabalho Infantil Doméstico em três categorias: o Trabalho Infantil Doméstico Remunerado, aquele que a criança recebe dinheiro em troca com a relação de trabalho empregador/empregado bem definida; o Trabalho Infantil Doméstico Ajuda, onde a ação realizada pela criança na manutenção da casa é essencial para que os familiares possam ter um trabalho externo, as relações de trabalho não são definidas e muitas vezes camuflam a exploração dos menores; e o Trabalho Infantil Doméstico Socialização, que está presente na dinâmica familiar como uma contribuição onde ocorre a divisão de tarefa entre os membros da família e estas são em um tempo reduzido.

Considera-se de extrema importância saber distinguir cada forma de trabalho realizado para que a criança não sofra as consequências. A pesquisa realizada pelos autores com 100 alunos entre 7 e 18 anos de idade, concluiu que além da maioria das crianças realizarem o Trabalho Infantil Doméstico Remunerado ou o Trabalho Infantil Doméstico Ajuda, elas





apresentavam altos níveis de defasagem de conteúdo em decorrência da duração diária do trabalho que acarretava a diminuição do lazer e dos estudos. Inclusive os alunos que desempenhavam o Trabalho Infantil Doméstico Socialização demonstraram também atraso escolar, evidenciando as implicações negativas de qualquer tipo de trabalho na vida das crianças (ALBERTO et al., 2011).

Sendo assim, vale salientar que por meio desta questão do questionário não foi possível identificar o formato do trabalho desempenhado pelo aluno, mas é possível refletir que a maioria realiza algum tipo de afazer, seja ele mais reduzido ou mais longo.

Levando em consideração que a criança está em desenvolvimento físico e cognitivo, o fato desta, ser obrigada a designar mais de duas horas do seu dia para ocupar-se em tarefas como lavar louça, limpar quintal ou cuidar dos irmãos, certamente irá acarretar o atraso ou até o cancelamento das tarefas escolares, estudos, cursos e lazer.

O que se pode analisar, então, é a quantidade excessiva da jornada de trabalhos domésticos de algumas crianças, podendo influenciar na rotina de estudos e na aprendizagem escolar. Além do trabalho doméstico, há também o trabalho fora de casa sendo este remunerado ou não.

Qualquer forma de trabalho infantil é proibida no Brasil até os 14 anos, conforme o Art. 60 da Lei nº 8069 que dispõe o ECA. Logo, o trabalho alegado pela faixa etária dos alunos desta pesquisa, que não tiveram nenhuma reprovação durante o período escolar, se encontra dentro da idade não permitida.

Em 2019 o Brasil tinha 38,3 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos e destes, 1,8 milhão estavam em situação de trabalho infantil. Nesta faixa de idade, “96,6% estavam na escola, mas entre as crianças e adolescentes em trabalho infantil, essa estimativa cai para 86,1%” (AGÊNCIA BRASIL, s/p, 2020).

Esses dados confirmam que esta pergunta do questionário contextual do SAEB acaba sendo superficial, devido ao número de crianças que sofrem com o trabalho infantil estarem fora da escola não participando da pesquisa.

Entre as três escolas pesquisadas, uma apresentou 11% dos alunos participantes que destinam algum tempo do seu dia ao trabalho fora de casa e a única onde alguns trabalham mais de duas horas diárias.

Os dados a nível nacional revelam o abandono dos estudos devido ao trabalho infantil, em alguns casos, porém, muitas crianças unem a vida empregatícia aos estudos como é o caso





dos participantes da pesquisa. A inserção de mais uma tarefa na vida das crianças e dos adolescentes gera danos negativos na rotina de estudos.

Costa, Souza e Kirst (2015) realizaram uma pesquisa com nove adultos que sofreram com o trabalho precoce na infância, investigando os motivos que os levaram a tomar esta atitude e os danos biopsicossociais causados. Os participantes disseram ser ver obrigados a trabalhar para sobreviver em meios as dificuldades da família. As autoras alertam sobre a vulnerabilidade pelo qual as crianças são submetidas ao trabalho em uma lógica capitalista, onde elas são vistas como um elemento natural de produção, oferecendo uma mão de obra desprotegida pelas leis trabalhistas de uma pessoa adulta, causando-lhe danos físicos e mentais.

O trabalho precoce, segundo os adultos participantes da pesquisa, prejudicou sua cognição devido ao afastamento de muitas atividades escolares e até das brincadeiras necessárias para o desenvolvimento enquanto criança. A criança priva-se da socialização com outros indivíduos da mesma idade gerando um enfraquecimento da infância e acaba tendo que assumir precocemente a responsabilidade de trabalhar para o sustento da família.

Muitas famílias ainda alegam a importância do trabalho infantil como uma atividade positiva e construtiva aos filhos, desprezando a vivência da infância em sua essencialidade para o desenvolvimento das crianças (COSTA; SOUZA; KIRST, 2015).

Aproveitando a reflexão abordada pelas autoras, nota-se que qualquer atividade que a criança realiza fora da escola, em dias de aula, seja auxiliar nos afazeres domésticos ou trabalhar (com uma jornada curta ou longa), impacta em sua escolarização.

Além do tempo que o aluno está em sala de aula aprendendo, há a necessidade de um momento de lazer, de descanso e para tarefa escolar que complementa os conteúdos ensinados. É possível que esta rotina gere um atraso em seu desenvolvimento cognitivo, um impasse para alcançar os objetivos previstos para a faixa de idade e as médias nas avaliações, resultando em reprovações e até em abandono escolar.

Todo este debate ressalta o quanto de informações tem por trás de um questionamento acerca do tempo destinado a determinadas atividades fora da escola. O contexto social que a criança está inserida, sugestiona o grau do desenvolvimento que esta terá por meio dos estímulos e da motivação dos responsáveis nesta fase que é a base da construção social e cultural das crianças.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas forneceu elementos de aproximação entre as escolas, possibilitando a reflexão do alto número de alunos que destinam tempo diário ao trabalho doméstico e ao trabalho fora de casa. Em relação ao lazer, notou-se que alguns alunos não destinam tempo nenhum para esta atividade, elemento preocupante devido a necessidade que a faixa etária dos pesquisados demonstra.

O contexto cultural dos alunos acaba enfraquecendo quando há esta inversão do tempo destinado ao estudo/lazer com o tempo destinado ao trabalho. Os índices numéricos apresentados pelo IDEB, necessitam ser analisados juntamente as informações do questionário contextual que proporcionam a aproximação do leitor acerca da vivência social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira *et al.* O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, p. 293-302, 2011.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. – AMOP. **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais) rede pública municipal.** AMOP, Cascavel, 2020.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

COSTA, Elenise Martins; SOUZA, Ricardo Luis Vieira de; KIRST, Patrícia Beatriz Argollo Gomes. Trabalho infantil: um estudo sobre os danos biopsicossociais percebidos pelos pesquisadores. **Aletheia**, Canoas, v. 46, p. 131-141, 2015.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE: Brasil tem 4,6% das crianças e adolescentes em trabalho infantil. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 17 de dez. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-12/ibge-brasil-tem-46-das-criancas-e-adolescentes-em-trabalho-infantil>. Acesso em: 1 mar. 2022.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. **Psicologia: teoria e prática**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 41-56, 2003.



SILVA, Débora Alice Machado da *et al.* **A importância da recreação e do lazer.** Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.





A CATEGORIA APRENDIZAGEM EM DOCUMENTOS DA UNESCO

Dhyovana GUERRA³¹

Karoline Marcely DEVES³²

Margarete Chimiloski DOLLA³³

Palavras-chave: Educação para todos; Qualidade; Aprendizagem; Avaliação; UNESCO.

³¹ Doutoranda em Educação. E-mail: dhyovanaguerra@hotmail.com.

³² Mestranda em Educação. E-mail: karoldeves@hotmail.com.

³³ Doutoranda em Educação. E-mail: allodped@hotmail.com.





INTRODUÇÃO

Este trabalho³⁴ apresenta reflexões suscitadas pelo projeto de pesquisa “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”³⁵, que se dedica ao mapeamento do uso das avaliações externas na América Latina, particularmente nos países envolvidos no projeto. Aqui sistematizamos a exploração inicial da categoria aprendizagem para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO

Os documentos abordados são: *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990); *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* (UNESCO, 2007); e *Educación 2030 - Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible* (UNESCO, 2016).

No âmbito teórico-metodológico, entendemos que documento é história e deve ser lido e analisado em confronto com outros documentos, considerando não só o que está explícito, mas também o que está implícito nas suas discussões e orientações (EVANGELISTA, 2012).



As reformas educacionais empreendidas na América Latina, a partir de 1990, fazem parte das proposições de organismos internacionais que são assumidas internamente pelos países. Ao propor reformas estruturais e setoriais, os organismos internacionais propunham a satisfação das necessidades básicas como forma de aliviar os efeitos da pobreza e prestar auxílio para a população vulnerável, que mais sofreria os impactos dos ajustes.

DISCUSSÕES

A *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990) pontua que, mesmo com a garantia do direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, os esforços para assegurá-lo ainda não abrangem a todos. Milhares de crianças e adultos se encontram nas estatísticas do

³⁴ Orientado pela Professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, irenifigueiredo@hotmail.com

³⁵ Coordenado pelo Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos. Participam do projeto as seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; Universidade Federal da Grande Dourados/UGD; Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul/UEMS; Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; Universidade do Chile/Uchile – Chile; Universidade Distrital Francisco José de Caldas/UDistrital – Colômbia; e Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social/CIESAS – México.



analfabetismo funcional ou absoluto. Há ainda um contingente dos que não prosseguem os estudos, deixando de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais que possibilitariam melhorias na qualidade de vida (UNESCO, 1990).

As necessidades básicas de aprendizagem compreendem

[...] tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a fala, o cálculo, a resolução de problemas) como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos sobrevivam, desenvolvam plenamente as suas capacidades, vivam e trabalhem com dignidade, participem plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões informadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 3, tradução nossa).



A educação básica é vista como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre ela poder se construir novos níveis e tipos de educação. Em linhas gerais, o marco da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) está vinculado aos instrumentos essenciais tanto para a aprendizagem quanto para os conteúdos básicos de aprendizagem, tidas como imprescindíveis para a Educação do século XXI.

No documento *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* (UNESCO, 2007) é enfatizado que a educação, compreendida como mecanismo essencial para a produção e reprodução da ordem social, deve ser considerada não mais exclusivamente na perspectiva do direito a escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem.

O acesso é um primeiro passo no direito à educação, mas seu pleno exercício exige que seja de qualidade promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem (UNESCO, 2007, p. 32).

Nesta perspectiva, o documento enfatiza que o investimento na educação deve centrar-se mais nas oportunidades de aprendizagem, privilegiando mercados de formação que promovam a disseminação de competências individuais. Adequando-se aos receituários dos organismos internacionais, o documento destaca a aprendizagem por competências, conceito este intrínseco aos processos mecânicos de trabalho com a perspectiva do crescimento econômico. Além de destacar a importância dos currículos, as avaliações são destacadas como fator primordial para diagnosticar as principais dimensões da aprendizagem (UNESCO, 2007).

No documento *Educación 2030 - Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible* (UNESCO, 2016), a grande discussão está no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 – ODS04, que trata de garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem permanente



para todos. A declaração afirma que, após termos conseguido a ampliação do acesso à educação, é necessário alcançar importantes resultados de aprendizagem.

A aprendizagem ao longo da vida permeia as discussões da Unesco (2016) e a educação é considerada como a chave para alcançar o pleno emprego, aumentar a renda das famílias e assim erradicar da pobreza. Se comprometer com a educação, para a Unesco, é buscar pela melhora da aprendizagem fortalecendo os insumos, os processos avaliativos dos resultados e mecanismos para medir os avanços na aprendizagem. A ênfase nas avaliações é um ponto chave do documento, pois é necessário que essa aprendizagem seja aferida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que tudo indica, a busca pela aprendizagem para todos está na pauta da UNESCO como forma de alcançar a melhora na qualidade de vida e a erradicação da pobreza. O acesso à educação é o primeiro passo, mas é necessário garantir a aprendizagem, sendo que a ênfase está posta na aprendizagem de habilidades e conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo e nessa direção, a educação básica é compreendida como a base para o desenvolvimento humano. A preocupação com o analfabetismo e a pobreza das pessoas em situação de vulnerabilidade social também é um aspecto que chama a atenção, pois a educação é entendida como a chave para resolver problemas sociais que tem causas estruturais no próprio sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 51- 71.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Educación de calidad para todos**: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 2007.

UNESCO. **Educación 2030**. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. 2016.





EIXO 3

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO,
FINANCIAMENTO,
PRIVATIZAÇÃO E
GERENCIALISMO





O ESTADO AVALIADOR E O TRABALHO DOCENTE

Jaqueline Bonfim de Souza **LIMA** ³⁶

Thays Trindade **MAYER** ³⁷

Isaura Monica Souza **ZANARDINI** ³⁸

Palavras-chave: Reforma Estado; Estado Avaliador; Trabalho docente.

³⁶ Doutoranda em Educação. E-mail: jakelinepaulo@hotmail.com.

³⁷ Doutoranda em Educação.

³⁸ Doutora em Educação. E-mail: monicazan@uol.com.br.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre o Estado Avaliador e suas implicações no trabalho docente. Optamos por uma abordagem qualitativa para este estudo e utilizamos referências de pesquisadores que trabalham com essa temática para fundamentar nossas considerações a respeito de algumas questões que são tratadas pelo Banco Mundial (2018) e pela Unesco (2010). Ao tratar das categorias Estado avaliador e trabalho docente pautamos nossas reflexões, partilhando da compreensão de Afonso (2010), Zanardini (2008), Evangelista e Shiroma (2015, 2019). A reforma do Estado na década 1990, orientada pelos princípios neoliberais, engendrou a redefinição do papel do Estado, no qual deixou de ser responsável direto na manutenção das políticas públicas, passando a atuar como regulador e avaliador. Pode-se perceber, pela análise realizada na pesquisa, que com a instauração desta lógica que visa a superação da crise dos sistemas educacionais, a formação, a carreira e o desempenho docente são transferidos da esfera política e social para a esfera do mercado. Neste contexto, o Estado Avaliador tem participação garantida avaliando e rotulando escolas e professores de excelência, que tenham descoberto o caminho que leva à qualidade educacional.

A POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O TRABALHO DOCENTE

As políticas de avaliação em larga escala emergiram sob a justificativa de solucionar a ineficiência do Estado na oferta e gerenciamento da educação e o desperdício de recursos públicos. Entendemos que a constituição de um Estado avaliador, que preza pelo controle de resultados, acaba por impactar o trabalho docente, pois consideramos que o objetivo do trabalho do professor está para além de alcançar e/ou superar resultados.

De um modo geral, é possível perceber que estão explícitos na Reforma do Estado e da Educação Básica os critérios necessários à implantação da pretendida modernização, eficiência e flexibilização da gestão pública, a fim de torná-la ágil e eficiente sob o ponto de vista mercadológico, capaz de alcançar bons resultados com a racionalização de recursos[...] (ZANARDINI, 2006, p.108).

A intensificação do controle exercido pelo Estado em relação aos serviços públicos tem se aprofundado à medida que percebemos um recrudescimento dos instrumentos avaliativos no Brasil. Nesta direção, buscamos destacar a pressão que vem sendo imposta aos docentes, que são pressionados a alcançar as metas estabelecidas externamente, discutindo-se o sentido de responsabilidade que esses profissionais enfrentam.





Os professores e educadores [...] desenvolvem sua atividade profissional em meio a pressões e demandas fortemente contraditórias, tendo de prestar contas, simultaneamente, a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), aos pares e supervisores, aos estudantes em muitos casos, bem como aos pais, comunidade educativa e sociedade em geral (AFONSO, 2010, p. 155).

O trabalho docente é permeado pela “instabilidade, insegurança, baixos salários e precárias condições de trabalho” (Shiroma e Evangelista, 2015). Ainda em relação ao trabalho docente, as autoras destacam que o governo tem utilizado a comparação como estratégia da gestão. No entanto é importante destacar que: “Comparam-se indicadores escolares sem mencionar, obviamente, as condições objetivas em que foram produzidos nem as condições de trabalho dos professores em contextos tão distintos” (Shiroma; Evangelista, 2015, p.329).

Dessa maneira, destacamos que o trabalho docente é apontado na maioria dos documentos que tratam desse tema, como uma das questões críticas dos sistemas de ensino, e que em países de capitalismo periférico estes padecem de competências e motivação para ensinar, segundo nos mostra o documento do Banco Mundial,

[...] los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas. En Estados Unidos, los estudiantes que tienen muy buenos docentes avanzan 1,5 grados o más en el transcurso de un año escolar, en comparación con solo 0,5 grados en el caso de los estudiantes con docentes ineficaces[...]. En los países en desarrollo, la calidad de los docentes puede ser incluso más importante que en los países con mayores niveles de riqueza. Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos no atraen postulantes con perfiles sólidos (BANCO MUNDIAL, 2018, p.10).

Logo, há um protagonismo no papel desempenhado pelos docentes apregoado por este discurso, no sentido de alcance de uma educação de qualidade, que vai para além de melhorar a aprendizagem dos conteúdos exigidos nas provas standardizadas, mas incide sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento do Capital Humano. Portanto, as proposições das políticas educacionais que possam promover condições de trabalho e uma formação inicial de qualidade, arrolam a preocupação com a gestão e avaliação que fortaleça os docentes no ato de ensinar.

Pero sin duda, en todos los países se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, nuevas instancias de desarrollo profesional y una gestión y una evaluación que fortalezcan a los docentes en su labor de enseñanza (UNESCO, 2010, p. 154).

O fazer docente tem adoecido e desestimulado, pois tem se intensificado a precarização e a desvalorização do trabalho docente. Segundo o que Shiroma e Evangelista (2015), não seria exagero afirmar que:





[...] nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 316).

Compartilhando do pensamento de Evangelista e Shiroma (2019, p.84), “Se compreendemos a realidade como síntese de múltiplas determinações, podemos pensar a Educação como constituída e constituinte dessas mesmas relações sociais”. Neste sentido, as autoras destacam que “Esse movimento é mais complexo do que poderia parecer, pois está em questão o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de homem que se deseja formar”. Entendemos que o trabalho docente tem por finalidade a transmissão do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, com vistas à formação integral do sujeito, capaz de dialogar com criticidade e autonomia mediante as contradições existentes no modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensificação do controle exercido pelo Estado em relação à qualidade da educação e dos serviços públicos prestados pelo Estado, tem se acentuado à medida que percebemos um recrudescimento dos instrumentos avaliativos. O controle e regulação têm sido uma constante na educação, evidenciando a forte influência dos agentes financiadores na tomada de decisões do nosso sistema educacional. Anuímos da compreensão de que, com aplicabilidade dessa política de controle e regulação implementada pelo Estado, a competição e a meritocracia ocupam um lugar de destaque, sendo reforçada por um sistema de prêmios e castigos baseado no mérito. Os professores, atualmente, têm sido culpabilizados pelo desempenho verificado por meio das políticas avaliativas aplicadas a nível, federal, estadual e municipal. Nesta direção, buscamos destacar a pressão que vem sendo imposta aos docentes, que são pressionados a alcançar as metas estabelecidas externamente. Com o intuito de formar um indivíduo capaz de dialogar de forma crítica e autônoma diante das contradições existentes, o trabalho do professor tem como propósito socializar o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, porém o que se verifica, é que o trabalho docente tem sido desenvolvido em meio a pressões e demandas antagônicas.





REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. *In*: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147 -173.

BANCO MUNDIAL. **Aprender para hacer realidad la promesa de la educación**. 2018. Disponível em: http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.



EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. *In*: CÉA, G. S. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). **Trabalho e educação: Interloquções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019. 186 p. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 12 dez. 2022.

UNESCO. **Metas educativas 2021: desafios y oportunidades – Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010 – UNESCO**. 2010. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/fr/informe-sobre-tendencias-sociales-y-educativas-en-america-latina-2010-metas-educativas-2021-desafios>. Acesso em: 3 fev. 2022.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação, História e Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.





AS POLÍTICAS
PRIVATIZANTES PARA
A EDUCAÇÃO PÚBLICA
ESTADUAL DE
MATO GROSSO:
A INTERLIGAÇÃO
PÚBLICO-PRIVADO NA
COMPRA DE SISTEMA
PRIVADO DE ENSINO (SPE)

Bruna Bragagnolo PEREIRA³⁹

Cassia Alessandra DOMICIANO⁴⁰

Palavras-chave: Privatização; Parceria Público-Privada; Financiamento.

³⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de Políticas Educacionais. E-mail: brubsbppg@gmail.com.

⁴⁰ Doutora em Educação pela Unicamp-SP, professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, membro do Greppe/PR, do Núcleo de Políticas Educacionais e da Rede Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE)



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva compreender os processos pelos quais ocorrem a privatização da educação pública na rede estadual de ensino. A definição do objeto de pesquisa provém da problemática: Como ocorre a pactuação e financiamento da Fundação Getúlio Vargas pelo governo do estado de Mato Grosso com a compra do Sistema Privado de Ensino (SPE) que pode denotar processo de privatização em diferentes dimensões da educação, como da gestão e do currículo (ADRIÃO, 2018), além disso, prevê-se verificar quais as intencionalidades e impactos imediatos que tais sistemas podem trazer para educação pública estadual. Teremos como foco central a compra do Sistema Privado de Ensino (SPE) realizada entre o governo do estado de Mato Grosso e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), no ano de 2021.

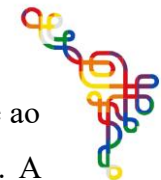

METODOLOGIA

A pesquisa é de tipo qualitativa, por estar adequada ao objeto em estudo, é de cunho documental e bibliográfico, especialmente pela possibilidade de aproximação com as características específicas da realidade social em sua totalidade, segundo Bogdan e Biklen (2003). Esse enfoque nos permitirá analisar as propostas e as ações para definição das políticas públicas educacionais em Mato Grosso, compreendendo-as não de forma isolada, mas, como um produto histórico resultante das tensões, percepções e demandas de diferentes sujeitos sociais, políticos e econômicos. Desse modo, nos guiará a concepção materialista “[...] que se funda no imperativo do modo humano de produção social da existência” (FRIGOTTO, 1994, p. 75).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entendermos os processos de privatização que permeiam o setor público no Brasil, que atinge também a educação pública, é necessário apreender o que se denomina como liberalismo e como afeta o direito à educação no Brasil, enunciado explicitamente na Constituição Federal de 1988, é necessário que saibamos que o marxismo, corrente ideológica sustentada na teoria criada por Karl Marx, é uma ideologia que pensa a sociedade, inclusive a educação, por meio da organização antagônica das classes e a partir de suas lutas. Essa ideologia





problematiza o cenário das desigualdades sociais e aponta para os modos de produção, que ao mesmo tempo que sustentam a burguesia, produzem a miséria da classe trabalhadora. A exploração da força de trabalho é, portanto, a mola propulsora que alimenta o maquinário de produção de desigualdades sociais.

Tal corrente ideológica prima pela ruptura das relações de poder estabelecidas pela classe dominante e conseqüente libertação da classe trabalhadora, para que possa defender seus direitos. Segundo Marx e Engels (2008), “[...] a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (p. 8). Isto implica que o confronto de interesses tem coexistido ao lado da própria existência humana, em que cada grupo tem desenvolvido mecanismos para defender e propagar suas ideias. Historicamente, a educação tem sido instrumentalizada como recurso de dominação da classe burguesa, além disso, ela tem sido usada como ferramenta de legitimação dos processos de desigualdades gerados pela exploração capitalista.

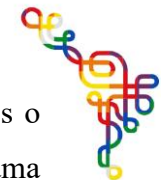

À vista disso, como o liberalismo compreende a educação como mercadoria e defende a privatização, inclusive da educação pública, Adrião (2018) classifica a privatização da educação, conforme enunciamos, em três dimensões, sendo elas: privatização da oferta educacional, privatização da gestão educacional e a privatização do currículo. Contudo, seja qual for a forma de privatização, ela instaura conseqüências irreversíveis, já que afetam de maneira profunda a democratização da educação, dificultando a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária, rompendo com a função social da educação, que é acesso aos bens culturais historicamente produzidos.

Dimensões da privatização da educação pública no estado de Mato Grosso

O estado de Mato Grosso, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreende uma extensão territorial de 903.207,047 km², com população estimada em 3.567.234 pessoas, conta com a capital sendo Cuiabá e com Mauro Mendes Ferreira como governador. No que tange a educação estadual, o IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental é de 5,6 e nos anos finais do ensino fundamental é de 4,5, e no ensino médio, o índice é de 3,4. Sendo assim, o governo estadual anuncia projetos para aumento dos índices educacionais.

Dessa maneira, o Governo de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), assinou no dia 09 de dezembro de 2021 o contrato do Sistema Privado





de Ensino com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) para implementar nas escolas estaduais o material estruturado no Ensino Médio e Ensino Fundamental, renunciando ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pelos próximos cinco anos. Este contrato firmado entre o público e o privado, segundo Leão (2021) tem como investimento R\$ 549 milhões de reais, e em seu preâmbulo, estabelece que suas metas e resultados são mensuráveis, a fim de melhorar os índices educacionais do estado.

Ribeiro (2021), por meio do portal de notícias da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso salienta que:

O projeto compreende um ciclo de gestão de aprendizagem composta por ações direcionadas à formação continuada com duração de 120h por ano, avaliações bimestrais, material didático e plataforma digital. O sistema estruturado auxiliará no desempenho dos estudantes e melhoria dos índices educacionais. Mato Grosso é o primeiro Estado a assinar o Contrato de Impacto Social (CIS), que implica em cumprimento de metas de melhoria de nível de aprendizagem dos alunos para o recebimento do valor contratado. O conteúdo programático será regionalizado, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) (RIBEIRO, 2021, s/p).

Ainda, segundo a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em seu termo de referência, essa contratação da empresa responsável pela elaboração e distribuição do material estruturado ocorreria por meio de Contrato de Impacto Social (CIS). Dessa maneira, estabelece ainda no mesmo documento, a justificativa para este tipo de contrato, como

[...] parte da premissa de que as intervenções poderão simultaneamente gerar: a) Impacto social positivo, isto é, aprimoramento de atividades e serviços sociais de alguma forma já prestados pelo estado; b) Retorno financeiro ao setor privado que suporta financeiramente a operação de impacto social; c) Economia ao poder público, que terá seus custos reduzidos em caso de sucesso das intervenções e melhor eficiência de gastos no setor. (GOVERNO DE MATO GROSSO, 2021, p. 4).

Entretanto, apesar do anunciado pelo governo estadual, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) demonstra⁴¹ que o material estruturado não alcança a diversidade na educação escolar da rede estadual e retira a autonomia dos educadores. É necessário delimitar também, que o termo “parcerias público-privadas”, comumente utilizado pelos governos e instituições privadas para nomear os acordos entre o público e o privado, servem mais para acobertar um processo de privatização do que realmente indicar uma “parceria”, já que não é uma relação colaborativa e sim processos em que a

⁴¹ Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363.



educação pública brasileira se torna subordinada a setores privados, como ressalta Adrião (2022).

Importante ressaltar, ainda, que o planejamento, a definição dos conteúdos a serem ensinados nas escolas, bem como a avaliação e controle do trabalho realizado pelos profissionais da escola pública é transposto para a empresa privada. Nesses termos, é o privado que passa a planejar e definir a organização do trabalho pedagógico da escola pública (ADRIÃO, BORGHI e DOMICIANO, 2010, p. 292).



A educação pública como um dever do Estado brasileiro, é transferida, em muitos casos implicitamente e, possivelmente por isso a aceitação, para o setor privado, desvencilhando o compromisso da garantia de educação pública gratuita de qualidade firmado na última Constituição Federal de 1988. Adrião (2022) demonstra como essa transferência pode acontecer, sendo elas, a privatização da oferta educacional, a privatização da gestão educacional e/ou escolar e a privatização do currículo.

A presença do setor privado como “parceiro” na elaboração da política educacional local pode ser percebida prioritariamente de duas maneiras: pela aquisição dos chamados “sistemas apostilados de ensino” e pela adoção de “tecnologias” ou assessorias privadas para reorientação da gestão educacional. A primeira refere-se à compra, pelas redes públicas, de “sistemas de ensino” privados. Essa modalidade de parceria representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado tratar-se de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada (ADRIÃO, 2009 *apud* ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010, p. 291).

Dessa maneira, a educação como direito social, deve ser consolidada por políticas educacionais, que em sua grande maioria são conquistas da classe trabalhadora da sociedade brasileira, e previstas em nossa última Constituição Federal. Sendo assim, podemos perceber como a educação é também uma política de governo, pois ela corresponde aos interesses, disputas daqueles que detém o poder e aos interesses do capital, tornando, em determinados períodos históricos a educação um privilégio para poucos.

Além disso, a privatização da educação funciona como mecanismo de vigilância da sociedade capitalista, visto que ela é capaz, em troca de lucros, de controlar não apenas a gestão, mas o currículo e a oferta de vagas em escolas públicas. Sendo assim, observamos como:





[...] o caso das parcerias, em que a propriedade permanece pública, mas o privado define o conteúdo da educação e executa sua proposta através da formação, da avaliação, do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. As parcerias trabalham com material padronizado e replicável, o que provoca a separação entre quem pensa e quem executa a educação. Os professores acabam sendo impedidos de prepararem suas aulas, já que o material vem pronto, assim como as avaliações. Eles são responsabilizados se os alunos não aprendem o conteúdo externamente prescrito (FALABELLA; PIRES; PERONI, 2019, p. 1824).

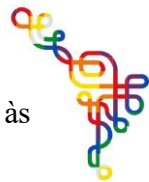
Dessa forma, é possível perceber como a privatização pode levar muitos nomes e um deles é a interligação público-privada, com o propósito de dar conta da estrutura educacional que o Estado supostamente não consegue, é o que observamos no caso do estado de Mato Grosso, no que tange a privatização do currículo, com o material estruturado, e da gestão, com a formação de professores. Entretanto, o que ocorre é uma sobreposição da iniciativa privada, no caso a Fundação Getúlio Vargas, sobre os interesses do Estado e sobre um projeto de educação com qualidade social. Isso, com a finalidade de lucros e atendendo os interesses do capital definindo as formas de formação que serão ofertadas e, ainda, buscam que a classe trabalhadora tenha uma educação voltada para o projeto societário que defendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a educação é disputada pelo segmento privado e, contraditoriamente, pode ter papel fundamental na manutenção do poder das classes dominantes e ser potencialmente transformadora. No entanto, quando se trata do currículo, estamos lidando com interferência direta no conteúdo que se está desenvolvendo podendo moldar os indivíduos aos interesses sociais de uma classe específica. Dessa forma, quando se está diante de processos de privatização, parece haver uma tendência de que é a classe trabalhadora a maior afetada, visto que há insuficiência de recursos para a educação pública, sendo eles insuficientes, sendo um desafio materializar a igualdade entre os sujeitos na difícil sobrevivência criada pelo capital, reforçando cada vez mais as desigualdades entre as classes.

Compreendemos, então, em consonância ao objetivo geral do trabalho, que discutir as políticas de privatização para a educação pública é importante, visto que a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é um direito previsto em lei, principalmente após a Constituição Federal de 1988 e esta deve ser ofertada pelo Estado à toda população brasileira. Dessa maneira, discutir os meios pelos quais acontecem a privatização da/na educação, é necessário para compreendermos como o Estado tenta transferir sua

responsabilidade para uma instituição privada, como um projeto próprio do liberalismo, às custas de um discurso sobre a ineficiência dos poderes públicos.



REFERÊNCIAS

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

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, ANPAE, 2022. ISBN: 978-65-87561-25-7.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Educação infantil, ensino fundamental: Inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

FALABELLA, Alejandra; PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. As formas de privatização no Brasil e no Chile e as implicações para a democratização da educação pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 1813-1828, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOVERNO de Mato Grosso. Superintendência da educação básica. **Termo de referência nº 001/2021**. Programa LOA, 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Termo+de+Refer%C3%Aancia/21c1d602-d5c5-9a70-8ada-58d05cee73d3>. Acesso em: 26 jun. 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em 26 jun. 2022.

LEÃO, Natália. Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual. **Secretaria de Estado de Educação**, 2021. Disponível em:







<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RIBEIRO, Evelyn. Seduc e FGV fazem primeira reunião de alinhamento para implantação do Sistema Estruturado de Ensino em MT. **Secretaria Estadual de Educação**, 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18651077-seduc-e-fgv-fazem-primeira-reuniao-de-alinhamento-para-implantacao-do-sistema-estruturado-de-ensino-em-mt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RIEHELMANN, Roseli. Sistema Estruturado de Ensino da Seduc/MT retira autonomia dos educadores. **Sintep-MT**, 2022. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363. Acesso em: 29 jun. 2022.





**CARACTERIZACIÓN Y
CONSIDERACIONES
SOBRE LAS POLÍTICAS
CURRICULARES EN COLOMBIA**

José Antonio Salgado **GARIZADO**⁴²
Cristel Dayhana Restrepo **RAMÍREZ**⁴³
Juliana Fatima Serraglio **PASINI**⁴⁴

Palavras-chave: Currículo; Educación; Bachillerato; Historia; Colombia.

⁴² Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza Biología, Física y Química UNILA / Foz de Iguazú. Estudiante en la Universidad Federal de la Integración Latino-Americana (UNILA). E-mail: jas.garizado.2020@aluno.unila.edu.br.

⁴³ Licenciatura en educación popular Universidad del Valle. Cali. Instructora del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)/Regional Valle. E-mail: cristeldayhana09@gmail.com.

⁴⁴ Pos-doctorado por la UNIOESTE/Cascavel; Doctorado en Educación por la UNISINOS/RS; Mestra en Educación por la UNIOESTE/Cascavel . Docente en el área de la Educación – UNILA. E-mail: jfserraglio@gmail.com.



INTRODUCCIÓN

Colombia es un país ubicado en el extremo noroccidental de América, cuenta con una población de más de 50 millones de habitantes según estimativas del Departamento Nacional de Estadística (DANE,2023), desde el Comienzo de su historia fue un país habitado por diferentes poblaciones, después de la llegada de los Europeos a las Américas, la constitución y formación y estructuración del país fue cambiando gradualmente.

Colombia ha pasado durante su historia por diferentes cambios desde su contexto social, económico, político y educativo; el objetivo de este texto es hacer un breve recorrido principalmente en la estructuración del currículo, analizando su autonomía, gestión, evaluación y financiamiento, etc. Utilizando para eso referencias teóricas colombianas e internacionales, y haciendo uso de la experiencia de los autores y algunos gestores educacionales entrevistados.

En ese orden se hace necesario un breve estudio de algunos referentes teóricos en este asunto, abarcando un pequeño tramo de la historia de la gestión escolar; y abordar algunos gestores educacionales.

Desde los años 80 donde la educación comienza a ser descentralizada y comienza a hacer parte de una obligación del estado hasta mediados de los 95 cuando surge la “Ley N° 115/1994. Ley General de Educación” en el estado recientemente constituido como laico:

[...] define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural, y social; regula el servicio público de la educación acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y en su carácter de servicio público (Poder Legislativo, 1994, p 1.).

METODOLOGÍA

Este estudio es el resultado de una investigación bibliográfica y la investigación de campo, a través de la cual utilizamos entrevista presencial y la plataforma Google Meet, para poder entender el devenir de las políticas curriculares en Colombia. Para ello se entrevistó a dos directivos, una docente que trabaja en educación en la educación para el trabajo (SENA) y un ex alumno de educación básica de Colombia, quien actualmente es alumno de la Unila y está en la autoría de esta pesquisa. A continuación presentamos los resultados obtenidos.



ANTECEDENTES TEÓRICOS O DISCUSIÓN: CONTEXTO HISTÓRICO



Colombia es un país ubicado en el extremo noroccidental de América, cuenta con una población de más de 50 millones de habitantes según estimativas hasta el 2023 (DANE, 2023), Colombia es un país diverso culturalmente, multiétnico y pluricultural conformado por poblaciones de diferentes etnias y ascendencias, el cual está dividido en seis regiones, y 32 departamentos con un distrito Capital (Bogotá), sede del gobierno nacional.

Con la llegada de los años finales del Milenio, también vienen cambios para la educación en Colombia, como por ejemplo durante la presidencia de Virgilio Barco (1986-1990), se promueve en Colombia un proceso de descentralización de la administración pública que buscaba darle mayor autonomía política y administrativa a los entes territoriales, el cual le otorgaba a los entes territoriales mayor recursos y funciones directamente (Téllez, J; Ramírez, M, 2006).

En 1988, la Ley 24 reestructuró el Ministerio Nacional de Educación (MEN) de tal forma que sea capaz de afrontar los retos de la descentralización y asignó a los municipios la función de nombrar, trasladar, remover y, en general, administrar el personal docente. Esta Ley redefinió las funciones de los Fondos Educativos Regionales (FER) y las Juntas del Escalafón y entregó a los departamentos la administración de los Establecimientos de Educación Nacional y las escuelas secundarias que estaban a cargo del Ministerio (Tellez, J; Ramirez, M, 2006).

Luego con el surgimiento de la nueva constitución (1991) se da un nuevo impulso al proceso de descentralización de la administración pública y consagra a la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. Por mandato constitucional el artículo 67 establece

La educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, debe comprender por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica y es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia (CONSTITUCIÓN POLÍTICA COLOMBIANA, 1991, p 11-12).

Fue así que un tiempo después se expidió la Ley 115 de 1994 o “Ley General de Educación”, que ha sido objeto de algunos cambios realizados desde la rama legislativa con toda una carga política encomendada según necesidades de cada gobierno que han pasado por la presidencia del país, la ley aún sigue vigente y establece lo siguiente:

En cuanto a Evaluación en el capítulo 3 artículo 80:





Establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

En cuanto a Financiamiento se establece en el TÍTULO IX, Capítulo 1, Artículo 173-174-178-179, respectivamente:

Financiación de la educación estatal. La educación estatal se financia con los recursos del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios, según lo dispuesto en la Ley 60 de 1993. Naturaleza de los recursos financieros. Los recursos financieros que se destinen a la educación se consideran gasto público social. Pago de educadores por los municipios. A partir de 1994, los municipios podrán, entre otros gastos, pagar educadores que en el momento de entrar en vigencia la presente Ley, estén financiados con recursos de su presupuesto ordinario, con cargo al incremento de los recursos recibidos por concepto de transferencias de la Nación. Fondos educativos regionales, FER. Los Fondos Educativos Regionales, FER, harán parte de la estructura de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales respectivas, o de los organismos que hagan sus veces en los términos establecidos en la Ley 60 de 1993 [...].

En cuanto a privatización la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) junto a otras organizaciones de trabajadores del magisterio presentan distintas denuncias entre ellas:

La educación Secundaria ha sido objeto de agresivos recortes presupuestales mediante reformas constitucionales como los Actos Legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007; se adoptó la política del subsidio a la demanda y para ello se estableció un insuficiente per cápita por alumno que congeló la construcción de nuevas aulas, paralizó el crecimiento de la planta de personal docente y administrativo, hacinó a los estudiantes en estrechas aulas, sobrecargó de trabajo a los maestros; todo lo anterior generó “fallas de Estado” en la oferta educativa oficial, que le ha servido al gobierno como justificación para la privatización de la educación (FECODE, 2010; p 5).

También denuncia al estado de la siguiente manera:

Es ya vieja costumbre del gobierno atentar, contra la calidad educativa, incluso modificando y atentando contra la libertad de cátedra eliminando de los pensum académicos básicos, la historia, la cívica, fusionando todo en las ciencias sociales teniendo implicaciones muy graves en la memoria histórica de los futuros ciudadanos del país. El gobierno tiene la frecuente costumbre de desprestigiar y generar crisis en las instituciones públicas (empresas estatales, salud, pensiones, educación), es decir, el propio Estado patrocina y propicia las “fallas de Estado” para que la mano invisible del mercado aparezca como única alternativa de solución, esta criminal estrategia que atenta contra el Estado Social de Derecho en materia educativa ahora cuenta con nuevos instrumentos jurídicos que le dan mayor vigor, para eso se expidió la Ley 1294 de 2009 y su Decreto Reglamentario 2355 de 2009 (FECODE, 2010; p 5).





Y que el gobierno tiene varias maneras de privatizar la educación:

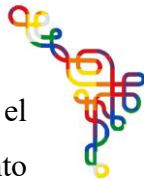

La primera forma de privatización denominada concesión del servicio público educativo, se hará aplicando el numeral 4º del Art. 32 de la Ley 80 de 1993. [...]. La segunda modalidad de privatización denominada Contratación para la Prestación del Servicio Educativo se registrará por lo establecido en el literal h del numeral 4 del Art. 2º de la Ley 1150 de 2007. [...]. La tercera modalidad de privatización ha sido denominada por el gobierno “Contratación de la Administración del Servicio Educativo con las Iglesias y Confesiones Religiosas” (FECODE, 2010; p. 5-6).

Además de lo anterior citado, es de suma importancia nombrar una figura política colombiana reconocida nacional e internacionalmente, 8 años presidente y activamente participativo en la política colombiana, y generó un movimiento político de extrema derecha autodenominado *uribismo* que imperó en el país durante los gobiernos siguientes, y hasta el día de hoy dicho movimiento y expresidente continúa siendo representativo en la política, sujeto que durante varios años realizó varios comentarios en contra de la educación pública.

Con lo anterior se pretendió realizar un breve recorrido por la historia de la educación secundaria que está intrínsecamente relacionada con la educación básica y la educación superior, fueron citados sólo algunos nombres de personajes que influyeron en la educación, y algunos eventos relevantes, lo que no significa que solo son esos, hechos que tienen representatividad en la historia de la educación Colombia, basta solo volver atrás y mirar, las diferencias entre partidos políticos que de una o otra manera terminaron influyendo en la educación, los distintos grupos armados, las diferentes catástrofes que afectaron el país entre otros que moldearon la identidad cultural y de alguna manera deja su huella en el área de la educación.

De acuerdo con la historia podemos percibir cómo la iglesia católica siempre tuvo y aún tiene influencias en la educación en el país, se entiende la educación como un campo de disputa constante entre pueblo y estado, entre un bien público y bien común que desde diversas ideas de liberación, de pensamiento crítico y conciencia lógica del trasegar histórico llegaron al país, diferentes personas y sectores en Colombia han tomado la iniciativa de luchar por una educación pública y de calidad y impedir que tal derecho sea vulnerado y violado por interés del estado y entes nacionales e internacionales que son conocidos como mercedes de la educación, como Colombiano ahora, todo cobra más sentido del por qué de las cosas en mi país y el por qué de tanta desigualdad social en todo el sentido de la palabra, y la necesidad que la educación pública y de calidad sea resarcida, pueda y continúe siendo un derecho del pueblo y no como un negocio o un mecanismo de control de masas sino como una herramienta de





transformación del ser, educación de calidad, educación gratuita, porque la educación es el camino a la prosperidad de un país, sin intereses ocultos más sí como un factor de crecimiento y desarrollo mutuo solidario y humano al interior del país.

PERCEPCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE EL CURRÍCULO

Información recopilada de las vivencias en el proceso de transformación de una escuela en espacio de protección, vínculo, respeto que permite enamorarse del ejercicio educativo, desde todos los actores del ámbito escolar, hablas de gestores educativos en la ciudad de Cali.

Relato de gestores educacionales

Todo empezó como un sueño, que se impulsó desde la necesidad de fortalecer la escuela y recuperar población educativa que se estaba desplazando hacia los sectores privados, pero principalmente, desde reconocer la escuela como espacio transformador de realidades y donde se empiezan a forjar muchos sueños que permite salvar vidas y seres humanos. La intención fue transformarse, y pasar del modelo del desarrollismo al aprendizaje dialógico, fue una transición de muchos esfuerzos y luchas internas, pues es difícil modificar estructuras que se han adoptado por profesores, administrativos, estudiantes, familia y comunidad durante muchos años, y cambiar es un reto.

Este reto se relaciona fundamentalmente con la forma de cómo se concibe el sujeto que aprende y qué instrumentos y estrategias utiliza la escuela para lograr que el sujeto se motive y quiera aprender para desencadenar efectivamente la posibilidad de que se transforme.

Esto ha pasado por distintos momentos entre ellos comprender que se debe buscar la mejor manera de enseñar para que realmente se pueda aprender. y en este ejercicio se ha experimentado el acercamiento al saber hacer y a promover la práctica de lo teorizado para promover los aprendizajes significativos, por que la escuela debe permitirle a quienes aquí se educan salir con herramientas que les permitan desenvolverse en el mundo que los espera fuera; así mismo este proceso ha dado insumos para identificar la evaluación como un instrumento formativo y que da la oportunidad para el aprendizaje, superando la barrera de la evaluación como la manera de medir y de descartar a los estudiantes, aquí la evaluación permite corregir reflexionar y retornar a la praxis para adquirir mejor la competencia.

El decreto 1421 de 2017, habla de inclusión pero es el colmo en el ámbito educativo que se tenga que pelear para que se nos incluya cuando estamos en un mundo que también nos pertenece. Y la pregunta es ¿Qué sería del mundo sin la escuela? (la escuela es un espacio de protección que encuentran los estudiantes, cuando tienen a su alrededor lugares de riesgo, incluso sus hogares a causa de las ausencias por distintos factores entre ellos el económico y la falta de disciplina con amor).

La escuela ubicada en Cali desde hace 8 años viene en una transformación enmarcada en el aprendizaje dialógico basándose en una caracterización de la vida escolar y pasando por tres momentos : 1. La reorganización curricular por ciclos; 2. Comunidades de aprendizaje; 3. Modificación del PEI.

Inclusive el manual de convivencia fue construido de manera democrática y participativa denominado como Acuerdos del Buen Vivir, y es un reto permanente seguir construyendo con cada uno de los actores de la escuela un lugar donde podamos dignificar la vida y el buen vivir, aproximándonos a la ética política y a la solidaridad como lo diferenciaba el filósofo Carlos Vasco.

Relato de instructora SENA durante su paso por la educación Colombiana



Al conocer algunos de los procesos que ha adelantado en una escuela en Cali, como practicante en la caracterización de la vida escolar, también como promotora del trabajo de recuperación de la biblioteca, y aportando a la construcción de este documento empiezo a confrontar mi vivencia como estudiante y egresada de una institución privada, después de haber pasado por varios colegios públicos y privados en la ciudad de Cali, ya que mi núcleo familiar consideraba que los colegios privados eran mejores que los públicos, y que nunca entraban en paro, con mi rol como profesora y la necesidad de soñar en la educación como el lugar que cultiva seres humanos que impactaran en la realidad del país.

Fui una estudiante promedio, luego de haberme formado como Lic. en Educación Popular, teniendo como referentes a múltiples autores y autoras que promueven el diálogo, el reconocimiento de saberes, la praxis reflexiva para volver a hacer, el pensamiento crítico, la ética educativa, y la educación como un acto político que trasciende la realidad inmediata y que permite construir sociedad, creo que la educación debe transformarse y se debe asumir como una responsabilidad ciudadana, no solo desde los entes educativos y gubernamentales.

Ahora, como ciudadana y profesora de profesión, e instructora de oficio entiendo el por qué de los paros del magisterio, por qué no solo debe ser la educación al servicio de los negocios innovadores del momento, sin pensar detalladamente qué impactos podrán tener estos para la sociedad, entiendo por qué en ocasiones hay que parar para avanzar con paso lento, pensando y reflexionado pero seguro, entiendo por qué vale la pena insistir en sembrar semillas de consciencia en cada accionar educativo, labrado desde la pedagogía del amor y la liberación.

Como redactor del texto y estudiante de una Lic. y natural colombiano puedo decir:

Como egresado y educado que estuvo en el proceso educativo durante 11 años y habiendo experimentado desde el rol de estudiante la escuela después de haber estudiado durante todos estos años, las áreas de la educación, queda claro el porqué de muchas cosas en el ámbito escolar, (Rio Viejo, un principio que comenzó como una colonia de pescadores, grupos armados impactaron la cotidianidad de esa región, inclusive la educación, cuando ellos llegaban tomaban cuenta de predios, principalmente educativos, y maltrataban a los profesores, dicho por experiencias de ellos, sumada la distancia que separaba el municipio de la capital del departamento, sin ley y sin orden ellos eran los que dominaban esa región, para el tiempo de escuela, como lo estipula la ley 15 de 1994 la educación era obligatoria hasta el grado 9, mas eso no era regido, porque habían jóvenes que optaban por no estudiar por varios motivos factores que incidían en la deserción de los estudiantes, por otro lado, era siempre de escucharse en el colegio que no había dinero para pagar el personal, porque la secretaria, municipio, departamento o estado no había facilitado los recursos.

En conclusión, tal vez por ser un municipio distante, todo era más difícil, y la presencia del gobierno no era visible, y el poder prácticamente impera en los grupos al margen de la ley.





CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con el estudio de la ley 115 de 1994 vemos como el estado Colombiano está en su total obligación de brindar educación gratuita y de calidad, desde sus distintos niveles, vimos además las grandes dificultades que presentó la educación durante los ciclos pasados, si bien fue la iglesia que comenzó a educar a los colombianos, no era el mejor enfoque, luego de haber perdido un el control, ella intentaba sabotear, diversas políticas que surgían como manera de descentralizar la educación, Colombia pasó por varios conflictos armados, políticos, económicos sociales, y es de entender, el porqué del bajo rendimiento académico entre países de Sudamérica, cuando los niños y adolescentes se preocupan más con ayudar a sus padres, huir del conflicto armado, etc. Aunque los tiempos hayan cambiado, y algunos conflictos hayan sido disipados, la desigualdad, conflictos y problemas siguen estando presente en la vida de muchos colombianos principalmente en las zonas rurales.

Con respecto a la descentralización fue un hecho importante, pero eso a veces solo quedaba en el papel, porque muchas veces los recursos no llegan al destinatario, luego los entes territoriales culpan al estado. La descentralización sin una eficiente inversión de recursos, integración de todos los participantes resulta en nada, porque todo termina en un desorden donde nadie es responsable, y todos se culpan.

Si bien no todo está perdido, siempre hay una esperanza está el ejemplo de un Colegio en la Ciudad de Cali, que ha buscado reinventarse y intentar brindar una educación de calidad, buscando la transformación del ser, si bien es un gran ejemplo para los otros colegios, no todos tienen la oportunidad de modificar su PEI, sea por falta de interés, demasiadas ocupaciones laborales o otros motivos. Si bien el colegio modificó su PEI, eso no significa que ellos, dejaron de rendir cuenta al MEN, ellos siguen mostrando sus resultados cuantitativos principalmente que el gobierno exige, preparando los estudiantes para pruebas, que es lo que el MEN les exige en palabras de gestora; pero en proyectos del colegio siempre se busca formar un ser pensante.

Luego no todo está perdido hay mucho por hacer, por luchar, la educación necesita y debe seguir siendo un bien cultural, del pueblo, herramienta de transformación, transformación social.



REFERENCIAS

DANE. **¿Cuántos somos?** Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>. Acceso en: 28 abr. 2023.



DNP. Departamento Nacional de Planeación (1991). **La revolución pacífica**. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994.

FECODE. Federación Colombiana de Educadores. La privatización de la educación en Colombia y Chile. **Revista Educación y Cultura**, p. 5–6, 2010.

COLOMBIA. **Ley N° 115/1994**. Ley General de Educación. Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion>. Acceso en: 27 abr. 2023.

TÉLLEZ, J.; RAMÍREZ, M. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. [S. l.]: 2006.





INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS
NA EDUCAÇÃO, CURRÍCULOS
ESCOLARES E A UNESCO:
INDICATIVOS DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS NA
AMÉRICA LATINA

Renan Antonio Pais de GODOY⁴⁵

Márcia COSSETIN⁴⁶

Palavras-chave: Políticas Públicas; UNESCO; Currículos escolares; Educação e IA 's.

⁴⁵ Discente de História licenciatura na Universidade Federal de Integração Latina Americana.

⁴⁶ Doutora em Educação, docente da área da Educação na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br.



INTRODUÇÃO



O fato de que as chamadas Inteligências Artificiais (IA 's) foram inseridas no fazer humano é inquestionável. Essa inserção dá-se também no campo educacional, em que já estão sendo produzidas pesquisas e orientações de como deve e pode ocorrer, assim como, a ação dos Governos no sentido implementação de políticas públicas que as promovam. Assim, a problemática que entendemos como essencial é: para que projeto educativo, para que educação e com que objetivos as IA' s vão concorrer? Todavia, nesse texto, não temos a pretensão de responder a esse questionamento, mas na perspectiva de tangê-lo para respondê-lo com maior precisão e aprofundamento, esta pesquisa, em fase inicial de elaboração, apresenta o desenvolvimento das novas IA's, sobretudo nos indicativos de seus usos na educação em documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO).

O objetivo é apresentar como esses documentos indicam a inserção das IA 's na educação, com ênfase à educação pública e as ações direcionadas pelas políticas públicas educacionais emanadas do Estado. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo documental e bibliográfica.

Para tanto, utilizaremos como fontes primárias em nossa análise o documento “Consenso de Beijing - sobre a inteligência artificial e a educação”⁴⁷ (2019) em que foram apresentadas propostas e previstos impactos no desenvolvimento de currículos. Trazemos, ainda, o documento publicado pela UNESCO – “Currículos de IA para a educação básica: Um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos” (2022a), que traz análises de currículos que indicam o uso das IA's implementados na educação básica em Estados membros da Organização das Nações Unidas.

Para apresentar elementos sobre o monitoramento das políticas públicas brasileiras voltadas a iniciativas de educação em IA's, consultamos o documento produzido pela UNESCO “Computational Thinking, Artificial Intelligence and Education in Latin America” (2022b), em que se apresentam aspectos para o desenvolvimento do ensino em IA's, portanto, os currículos em desenvolvimento, infraestrutura escolar e projetos de formação continuada de professores,

⁴⁷ Documento final da Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial e Educação “Planejando a educação na era da IA: liderar o avanço”. Elaborado de 16 a 18 de maio de 2019, em Beijing, República Popular da China e publicado pela UNESCO.



que deverá orientar ações sobre iniciativas latino-americanas para educação em IA's, no qual o documento destaca o Brasil, a Argentina e o Uruguai. Outras fontes usadas para construir essa pesquisa foram retiradas do Ministério da Educação (MEC) assim como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

DESENVOLVIMENTO

No documento produzido em Beijing (2019), ao tratar-se de “Monitoramento, avaliação e pesquisa” nos itens 31 e 32, apresentam-se orientações aos países sobre o uso das tecnologias de IA's na educação:

31. Lembrar da falta de estudos sistemáticos sobre os impactos das aplicações de IA na educação. Apoiar a pesquisa, inovação e análise sobre os efeitos da IA nas práticas e resultados da aprendizagem e no surgimento e validação de novas formas de aprendizagem. Adotar uma abordagem interdisciplinar para pesquisar sobre IA na educação. Incentivar pesquisas comparativas e a colaboração transnacional. **32.** Considerar o desenvolvimento de mecanismos de monitoramento e avaliação para medir o impacto da IA na educação, ensino e aprendizagem, a fim de fornecer uma base válida, robusta e baseada em evidências para a formulação de políticas (BEIJING, 2019, p. 11).

Evidencia-se, neste excerto e no documento como um todo, a importância da inserção das IA's na educação em nível global, ultrapassando os limites nacionais e por meio de políticas públicas a serem promovidas pelos Governos.

No documento publicado pela UNESCO em 2022 “Currículos de IA para a educação básica - Um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos” propõe-se que haja uma alfabetização em IA, e o propósito seria a possibilidades de questionamentos para os usos e impactos a fim de beneficiar a população, e que, portanto,

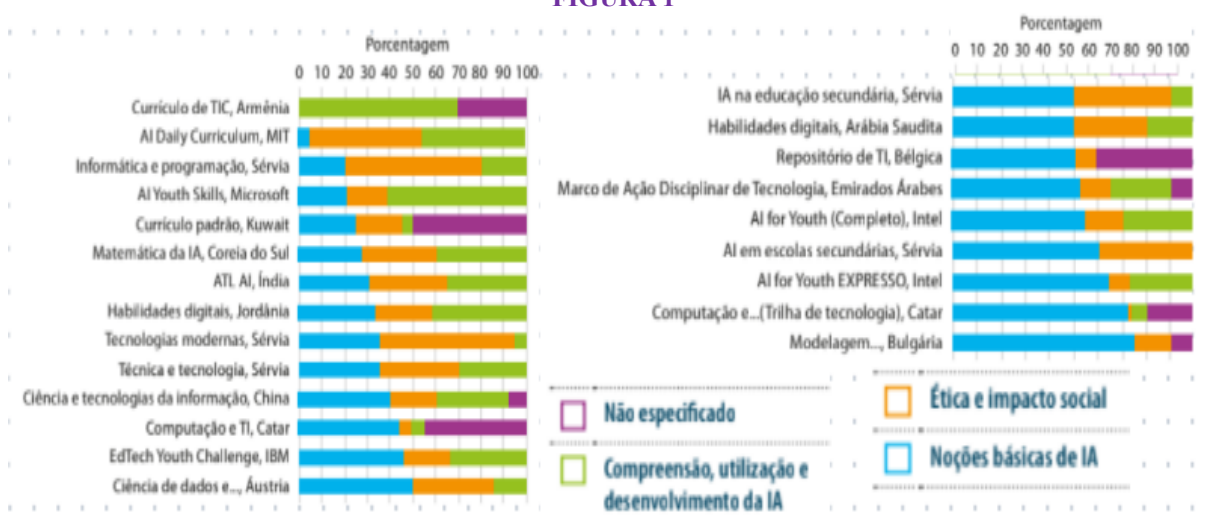
[...] exige que todos alcancem algum nível de competência em relação à IA incluindo conhecimento, compreensão, habilidades e orientação de valor. Juntos, esses elementos podem ser chamados de alfabetização em IA. A alfabetização em IA compreende a alfabetização em dados, ou seja, a capacidade de entender como a IA coleta, limpa, manipula e analisa dados; e a alfabetização em algoritmos, ou seja, a capacidade de entender como os algoritmos de IA encontraram padrões e conexões nos dados, que podem ser utilizados para interações de um humano com uma máquina. (UNESCO, 2022a, p. 11).

No mesmo estudo, a UNESCO (2022a) apresenta levantamento sobre currículos que foram aprovados por Governos da parte da ONU, em que, em análise da Figura 1 revelam-se a disposição das grades de IA's por seu tempo e eixo temático:





FIGURA 1



Fonte: UNESCO (2022a, p. 33).

Apesar de dados limitados sobre os resultados dessas políticas educacionais e em qual estágio se encontram em relação a suas projeções, esses currículos entram em consonância com as afirmações das necessidades propostas pela UNESCO sobre o uso das IA's na educação.



A UNESCO (2022) realiza a problematização para o desenvolvimento de uma tecnologia com usos voltados para os benefícios da humanidade, introdução à linguagem processual das IA's e compreensão dos processos para o desenvolvimento dos bancos de dados inteligentes. Os currículos analisados anunciam atender as demandas de uma sociedade que necessitará alfabetizar as pessoas em IA's.

Ao tratar-se da situação das escolas públicas brasileiras durante o período do enfrentamento da pandemia da COVID-19⁴⁸ demonstrou-se a fragilidade do uso das IA's na educação. Dados divulgados por pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), indicaram que 93% das escolas brasileiras apresentaram dificuldades técnicas e materiais para entrar em conformidade com as exigências do ensino remoto (CETIC, 2021), o que denota parte das dificuldades no uso das IA's na educação quando tratamos do contexto brasileiro.

No documento da UNESCO (2022b), em relação ao Brasil, apresentam-se projetos desenvolvidos pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), ambas organizações que se identificam como não governamentais e sem fins lucrativos. A SBC se preocupou com a elaboração de documentos que deem suporte

⁴⁸ No ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a COVID-19 como Pandemia Mundial de Coronavírus. Tal pandemia afetou a educação na medida em que restringiu as possibilidades de frequência escolar de forma presencial.





para a estrutura curricular na incrementação do ensino em IA 's nas escolas brasileiras tendo como foco 3 eixos principais: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital (UNESCO, 2022, p. 18). Enquanto isso, a CIEB, se preocupou em elaborar projetos que sejam aplicados por políticas públicas para construção de:

[...] develop concepts, prototype tools and articulation of agents specific to the Brazilian basic education system, Early Childhood and Primary education. This support seeks to achieve a systematic transformation in the learning processes, seeking greater educational quality through the effective use of digital technologies. The organization is convinced that technology can generate quality, equity and contemporaneity in education (Raabe et al., 2018). To include computational science in the educational system, CIEB generated a reference curriculum for basic education. This is organized in three axes: 1. Digital culture, 2. computational thinking, and 3. digital technology (UNESCO, 2022, p. 18).

Para os currículos propostos a UNESCO (2022b) indica o desenvolvimento de aplicativos, jogos e robótica educacional gratuita (UNESCO, 2022, p. 19). As IA 's seriam ensinadas como um tema transversal nas escolas brasileiras, junto a outros recursos que seriam necessários para a demanda da educação nacional. Tomando como base os dois documentos da UNESCO (2022a e 2022b), haveria ainda no Brasil, a necessidade de se ensinar os estudantes não somente a encaixar peças para se entender a lógica de programação, apesar de ser uma prática inicial de desenvolvimento cognitivo, é necessário se pensar nas consequências sociais, usos e todas as problemáticas que envolvem esse tema, e por fim, trazer nos currículos de ensino básico o resultado prático dessas discussões.

Quanto à resultados dessas propostas, a UNESCO apresenta que:

According to the authors, nearly 150 students have already completed the online course. The majority of the students indicated that they found the course easy and fun. Also commented at the end that they understood what Machine Learning is and the majority indicated that they think that they are now able to develop a ML model for image classification, yet recognizing that developing a ML model may not be easy. (UNESCO, 2022, p. 22)

Ou seja, essas iniciativas tendem a ter dificuldades em atingir o público que frequenta as escolas brasileiras.

Tal fato evidencia-se ao buscarmos dados da educação no Brasil quanto às condições materiais e tecnológicas das escolas públicas, que apontam para uma infraestrutura que não atinge de forma igual a todos os níveis das redes educacionais como nas escolas municipais onde o acesso à internet pelos alunos soma cerca de 32,6% de cobertura, enquanto nos Institutos Federais esse número se aproxima do total, somando 93,6% (INEP, 2023, p.54).





FIGURA 2

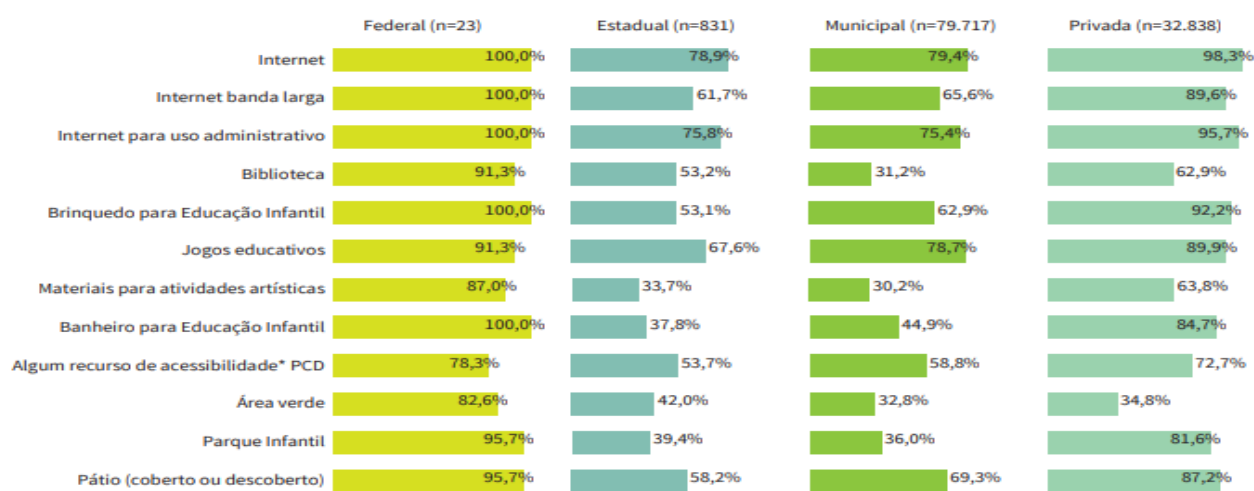


GRÁFICO 51

RECURSOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA E À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL – 2022



Fonte: elaborado pela Deed/Inep, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Destarte, refletir sobre as aplicações do ensino em IA's nas redes públicas brasileiras perpassa a necessidade de repensar as políticas públicas voltadas a infraestruturas das escolas, ou seja, financiamento da educação, para essa nova realidade e estabelecer redes de diálogo entre o governo Federal, Estadual e Municipal a fim de que de adequação tecnológicas das escolas.

Um exemplo de propostas de políticas pública sólidas de investimento é apresentado no Plano Conectividade Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL), no documento da UNESCO (2022), desenvolvido no Uruguai no ano de 2007, que mostra como políticas públicas com foco em proporcionar tecnologias para ambientes escolares devem ser contínuas e estabelecer uma visão clara do que propõe. Em 2015, 100% das escolas uruguaias tinham equipamentos como tablets, computadores, projetores e acesso à internet necessários para o desenvolvimento de outras etapas que foram sendo implementadas. O plano busca estabelecer metas anuais a cumprir, como no ano de 2017 em que nasceu o projeto voltado a ensinar os jovens a programar nas escolas públicas (UNESCO, 2022).

No levantamento feito pelo Inep, apresenta-se no gráfico (INEP, 2023, p.54) disposto com o percentual de professores que tiveram formação continuada dos anos de 2018 a 2022 (INEP, 2023, p. 49), em que é possível notar um crescimento de 36% para 40,5% no último ano analisado. Apesar de um crescimento, os dados não nos mostram o que se é necessário sobre a qualidade da oferta de formação continuada.





O financiamento da educação, que perpassa as infraestruturas é parte essencial do desenvolvimento de uma educação em IA's, mas é insuficiente pensar-se em um plano de investimento público para tecnologias nas escolas brasileiras se este não estiver alinhado com um projeto educativo que busque a qualidade social da educação, articulada também ao desenvolvimento dos profissionais que atuaram nessa área.

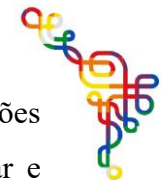

CONCLUSÕES

Com a análise, preliminar, das fontes delimitadas, sobretudo os documentos da UNESCO (2022a e 2022b) sobre a educação em IA's, apresentamos como esses documentos indicam a inserção das IA's na educação, com ênfase à educação pública e as ações direcionadas pelas políticas públicas educacionais emanadas do Estado e procuramos saber quais são as movimentações sobre a educação em IA's que estão acontecendo no âmbito internacional, para que possamos compreender o contexto nacional e orientar as políticas públicas voltadas a essa área.

Para isso, limitamos nossa pesquisa sobre três eixos principais, constatação de currículos aprovados por estados membros da ONU acerca de educação em IA's em comparação as discussões presentes no âmbito nacional brasileiro, dados sobre investimentos públicos em novas tecnologias para escolas brasileiras, priorizando exemplos como o do CEIBAL, do Uruguai sobre projetos de políticas públicas voltadas à modernização das estruturas escolares e por último, como as propostas de formação continuadas de professores.

No contexto brasileiro, ao tratar-se da infraestrutura, há uma clara dificuldade em atingir com igualdade as diferentes instâncias do ensino básico, sobretudo nas escolas municipais. O problema enfrentado aqui é a falta de uma política pública nacional norteadora e focada para a construção desse processo, instrumentalizar as escolas deve ser um objetivo a ser construído continuamente em consonância com as mudanças sociais e culturais que essas tecnologias vêm fazendo nos últimos anos.

Assim como, na formação continuada dos docentes da rede educacional brasileira, o processo de incrementação do ensino de IA's não deve estar pautada em conjuntos de competências e habilidades dos professores. A fim de construir uma educação em IA's que seja ditada em seus conhecimentos teóricos-científicos e do fazer docente, é necessário portanto conhecer as realidades distintas de cada escola, estabelecer diálogos entre as instituições de



ensino e desenvolver pesquisas e formações que estejam pensando sobre o acesso e utilizações em seus cotidianos dessas novas tecnologias, de uma forma a humanizar, problematizar e formar cidadãos capazes de entender as lógicas propostas no consenso de Beijing do que seria uma educação em IA's.

Podemos notar claras tendências a tecnicidades, no Brasil, dos três eixos temáticos tratados. Quando tratamos sobre políticas dos currículos em elaboração, nos deparamos com um distanciamento de discussões mais focadas nas transversalidades do tema IA's, ou seja, não há uma clara problematização das preocupações expostas no documento do Consenso de Beijing, tais como, a necessidade de se pensar sobre as consequências, ética e aplicabilidade desses usos na educação para uma formação humanizadora.

As discussões ora apresentadas mostram-se necessárias para pensarmos os currículos da educação básica no Brasil o que perpassa, essencialmente, a ampliação e aprofundamento da pesquisa e o estudo da problemática que envolve o projeto educativo, o para que da educação e os objetivos as IA's como instrumento presente na prática educativa.

REFERÊNCIAS

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Currículos de IA para a educação básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos. Paris. UNESCO. 2022a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Computational Thinking, Artificial Intelligence and Education in Latin America. Paris. 2022b.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Consenso de Beijing:** sobre a inteligência artificial e a educação. Beijing. Paris. 2019.

TIROLI, L. G. JESUS, A. R. de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p.1-24, 2022.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo escolar da educação básica 2022:** resumo técnico. Brasília-DF. 2023.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

Dificuldade dos pais para apoiar alunos e falta de acesso à Internet foram desafios para ensino remoto, aponta pesquisa TIC Educação. Disponível em:

<https://cetic.br/pt/noticia/dificuldade-dos-pais-para-apoiar-alunos-e-falta-de-acesso-a-internet-foram-desafios-para-ensino-remoto-aponta-pesquisa-tic-educacao/>. Acesso em: 28 abr. 2023.





O ENSINO SUPERIOR E A
PARCERIA ENTRE ESTADO E
CAPITAL

Áquilla Carolina Garcia BASSACO⁴⁹

Luiz Fernando REIS⁵⁰

Palavras-chave: Estado; Capitalismo; Ensino Superior.

⁴⁹ Mestranda em Educação pela UNIOESTE, *campus* Cascavel e Assistente Social na UTFPR, *campus* Londrina. E-mail: aquillabassaco@gmail.com.

⁵⁰ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE, *campus* Cascavel. E-mail: reisluizfernando@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O presente texto procura apresentar elementos para uma discussão teórica sobre dois programas de fomento ao ensino superior, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado às instituições privadas, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. A partir do levantamento de dados referentes às matrículas na educação superior, procuramos relacionar esses dados com as novas demandas impostas pelo capital, bem como a contribuição de tais programas à expansão da educação superior no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da década de 1970, como resposta à crise de acumulação do capital que se manifestou no final dos anos 1960, inicia-se a reestruturação produtiva que objetivava a flexibilização da produção, com a redução dos custos e uma reorganização do processo de trabalho. Com essa mudança do mundo do trabalho, altera-se também o perfil de trabalhador exigido pelo capital. Em meio às estratégias desenvolvidas nesse contexto, ganhou destaque o processo de ajustes neoliberais do Estado às necessidades do capital (SANTOS, 2016, p.23). As funções dos Estados nacionais são reformuladas para cumprir novas exigências no processo de acumulação do capital. As universidades passam a ser alvo dessas reformas. No Brasil, esse processo foi intensificado a partir de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, durante o governo Lula. Tal programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo é o estudante sem diploma de nível superior (BRASIL, 2005). A transferência de recursos públicos, de forma indireta, a essas instituições, se dá por meio da isenção de quatro tributos: Imposto de Renda (IR), Programa de Integração Social (PIS), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, de acordo com decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha como objetivo

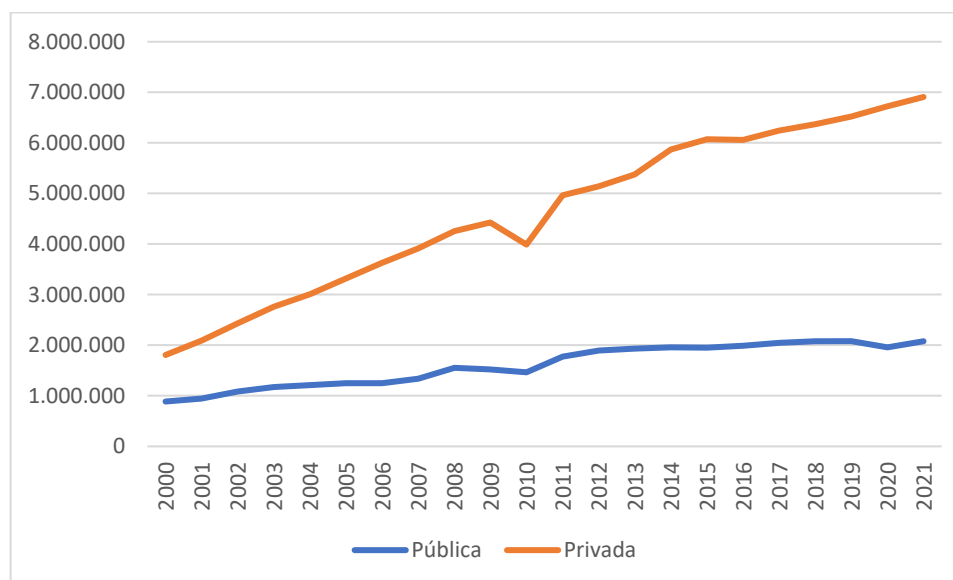


“criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

O REUNI, vigente no período de 2007 a 2012, repassou recursos financeiros as instituições, mediante a apresentação de planos para a reestruturação, tendo como prioridade a estrutura física, compra de bens e despesas de custeio.

O investimento nas universidades públicas, por meio do REUNI, resultou no aumento das matrículas na primeira década deste século, conforme demonstra o Gráfico 1. Entretanto, a partir de 2012 o número de matrículas nas instituições públicas reduziu o ritmo de crescimento. A Meta 12 do PNE previu que até o ano de 2024 o Brasil deverá elevar a taxa líquida de matrícula na educação superior (pública e privada) para 33% da população de 18 a 24 anos, “assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Para atingir tal meta, o PNE previu estratégias que incluíam a expansão do setor privado e o financiamento público de tal setor por meio do FIES e do PROUNI.

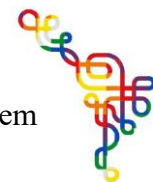
GRÁFICO 1. Evolução de matrículas na educação superior em instituições públicas e privadas: 2000 - 2021



Fonte: Censo de Educação Superior de 2004, 2009, 2020 e 2021.

Os dados acima evidenciam que as diretrizes da política neoliberal que vem orientando a reforma da educação superior no Brasil, desde a década de 1990, permanecem em vigência na atualidade. Mesmo durante governos de caráter democrático-popular, o estímulo à expansão





privada da educação superior e a criação de instituições não-universitárias prevaleceu, em grande medida, como uma das diretrizes da política educacional.

No período de 2005 a 2012, o Reuni fomentou o crescimento das matrículas nas universidades federais. Nesse período, as matrículas em instituições federais apresentaram um crescimento de 82,7%: de 595.327 matrículas para 1,087 milhão. Porém, o setor privado também se expandiu. O apoio governamental às instituições privadas, por meio do Prouni e do Fies, alavancou as matrículas em 34,4%: de 3,321 milhões de matrículas para 5,104 milhões. Em 2012 o Reuni foi encerrado. Sem o apoio governamental, o ritmo de crescimento das matrículas nas universidades federais desacelerou nos anos seguintes. O setor privado continuou se expandindo, mais que as universidades federais, graças ao apoio do poder público.

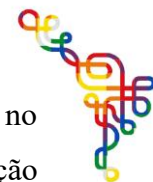
No período de 2005 a 2021, as matrículas nas universidades federais apresentaram um crescimento de 130,3% contra uma expansão de 108% no setor privado. O crescimento das matrículas nas universidades federais ocorreu especialmente no período do Reuni. De 2005 a 2012, as matrículas nas instituições federais apresentaram um crescimento de 82,7% e no período de 2012 a 2021, o crescimento foi de 26,1%, abaixo do crescimento verificado no setor privado que foi de 34,4%, entre 2012 e 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deste estudo revelam a estreita vinculação da educação superior à ofensiva neoliberal. No Brasil, a partir de meados dos anos 1990, verificou-se uma grande expansão da educação superior privada. O Estado “reformado”, de acordo com o ideário neoliberal, tem cumprido importante papel nesse processo de expansão. A oferta da educação superior por grandes grupos educacionais privados tem se convertido num novo espaço de acumulação do capital. Para tanto, o aporte de recursos públicos por meio do Prouni e do Fies, por exemplo, tem sido fundamental para financiar a expansão dos grandes grupos privados educacionais em detrimento do ensino público públicos

O PNE previu que até o de 2024 o Brasil deveria elevar a taxa líquida de matrícula na educação superior (pública e privada) para 33% da população de 18 a 24 anos. Porém, esta meta prevista no PNE, dificilmente irá se realizar. De acordo com o Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2023), apesar do apoio do governo federal à expansão das matrículas na educação superior, por meio dos Programas Reuni, Prouni e Fies, em 2021 a Taxa Líquida de





Escolarização na educação superior era de 25,5%, relativamente distante dos 33% previstos no PNE. Quanto à participação do segmento público na expansão de matrículas na educação superior, de acordo com o INEP (2023), em 2020 as instituições privadas eram responsáveis por 75,5% da expansão de matrículas, pós 2014, enquanto as instituições públicas eram responsáveis por apenas 24,5%, bem abaixo dos 40% previstos no PNE.

A educação superior privada tem se convertido cada vez mais em espaço de valorização do capital. No ano de 2021, era responsável por praticamente 77% da oferta de matrículas na educação superior no Brasil. O apoio do Estado brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990, por meio da legislação educacional e do repasse de recursos públicos (Fies, Prouni, dentre outros) foi fundamental para a exponencial expansão do mercado educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do PNE**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 10 abr. 2023

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 8 abr. 2023

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 8 abr. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho 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 9 abr. 2023

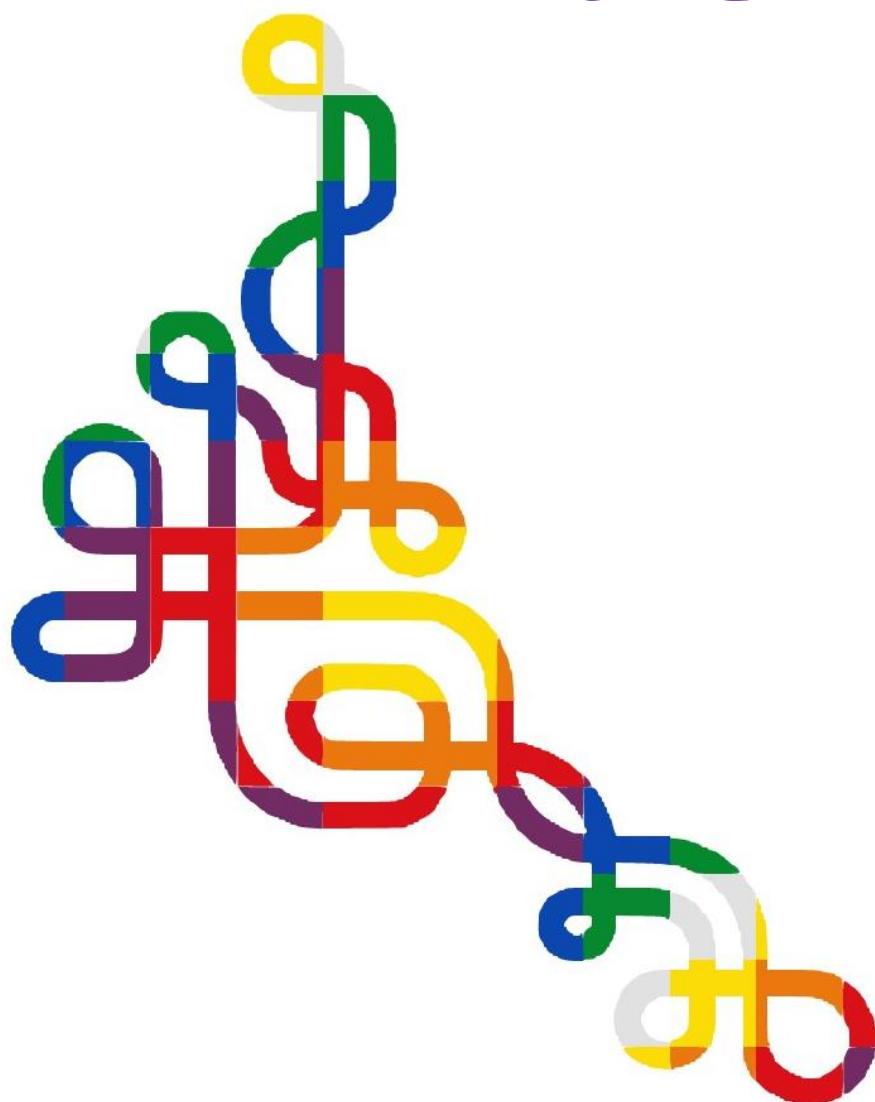
SANTOS, Elton Moura. **Expansão da educação superior: um estudo da Universidade tecnológica Federal do Paraná-Campo Mourão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.





EIXO 4

POLÍTICAS DE INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS





PERSPECTIVAS DE LA
ENSEÑANZA DE HISTORIA Y
CULTURA AFROBRASILEÑA
POS BNCC

Marcos Hernán CASTELLANO ⁵¹

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Cultura e história afro-brasileira.

⁵¹ Estudante de Letras – espanhol e português como línguas estrangeiras. Instituto Latino-americano de Artes, Cultura e História. E-mail: marcosmelifluo@gmail.com.





INTRODUCCIÓN

En este trabajo haremos un breve recorrido por los procesos históricos que desembocaron en la promulgación de la Ley 10.639/03 que vuelve obligatoria la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en las redes de enseñanza públicas y privadas de Brasil.

A partir de esa contextualización, nuestro objetivo es hacer un análisis crítico de la BNCC (2018) considerando el contexto de ascensión del conservadurismo en Brasil desde el 2016 y la precarización y flexibilización del mercado laboral. Para esto, nos basamos en investigaciones realizadas por Silva y Silva (2021), Cunha (2022), Fontenele y Cavalcante (2020) y otros documentos que serán citados a lo largo del texto.

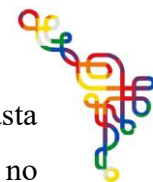
EL MOVIMIENTO NEGRO EN BRASIL Y LA LUCHA POR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Podemos trazar los orígenes del Movimiento Negro en Brasil ya durante el período colonial y bajo el régimen esclavista, considerando las diversas luchas y resistencias que llevaron a cabo para reivindicar su derecho a la libertad. Sin embargo, es a partir de la Abolición de la esclavitud en 1888 que podemos identificar procesos incipientes de institucionalización legal de este movimiento.

A principios del siglo XX comienzan a tomar forma movimientos más organizados con objetivos claramente definidos, como la Frente Negra Brasileira (FNB) fundada en septiembre de 1931, cuyo objetivo era la elevación moral e intelectual de las personas negras. En 1944, se destaca en Rio de Janeiro el Teatro Experimental Negro (TEN), cuyo principal foco también era la educación (CUNHA *et al.*, 2022, p. 193).

Posteriormente, en 1978, durante la redemocratización, identificamos el Movimiento Negro Unificado (MNU), organización “com perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade” (PEREIRA, 2017 *apud* CUNHA *et al.* 2022, p.194), reconocemos también el importante rol que jugó el MNU durante el proceso de redacción de la Constitución Federal de 1988, al organizar la Convención Nacional “O Negro e a Constituinte” en 1986, que se encargó de formular proposiciones para las Comisiones de la Asamblea Nacional Constituyente (CUNHA *et al.*, 2022, p. 194), los documentos elaborados fueron





presentados al Estado demandando políticas específicas para la población negra, ya que hasta entonces las políticas implementadas en el sector educativo tenían carácter universalista que no los contemplaba (SILVA; SILVA, 2021).

Finalmente, otro paso que vale resaltar es la promulgación de la nueva Ley de Directrices y Bases (LDB) n. 9394 en 1996 que en su Capítulo II (Da Educação Básica) artículo 26, párrafo 4º establece que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996).



En el mismo año de 1996, el MEC aprueba los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) en los que se introducen contenidos de historia africana (ABREU; MATTOS, 2008). El texto de los PCN indica que hasta entonces los materiales en los libros didácticos y el contenido de la enseñanza en las clases era de carácter homogeneizador, pensando el Brasil a través de las lentes del “mito de la democracia racial”. Lo que provocaba un silenciamiento de las voces de la comunidad afrodescendiente. A pesar de que los PCN todavía no describen ninguna propuesta específica para combatir el racismo en la escuela, las relaciones etnico-raciales ya eran tomadas en cuenta como trasfondo para la elaboración de este documento.

Como fruto de largas luchas, reivindicaciones y resistencias, en el año 2003 y al calor de los gobiernos que podemos llamar de democráticos populares, se aprueba la Ley 10.639 que vuelve obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en las redes de enseñanza público y privada, tanto en la educación media como en la fundamental. Poniendo especial énfasis en las áreas de artes, historia y literatura.

Sumado a esta ley, en el año 2004 el Consejo Nacional de Educación (CNE) emite el Parecer n° CNE/CP 003/2004 referente a las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* en la que señala la importancia de que el Estado brasileño fortalezca y consolide políticas de reparación, reconocimiento y valorización de la cultura afro brasileña en el ámbito educativo y que reconozca la deuda histórica que posee con la población negra (BRASIL, 2004).

Podemos considerar estos dos primeros documentos como un parteaguas en la discusión sobre el combate al racismo en la educación en Brasil, como nos explica Fontenele y Cavalcante (2020, p.6) ya que “no solamente busca transformar el foco etnocéntrico de los currículos, sino





que busca ampliar ese horizonte para la diversidad étnica, histórica, cultural, social y económica de nuestro país”.

Hasta este punto contextualizamos los procesos históricos que han posibilitado una apertura a la pluralidad cultural de los currículos, a continuación, haremos un breve análisis de la BNCC (2018) y veremos sus implicancias con relación a la Enseñanza de las Relaciones Étnico-Raciales

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BNCC

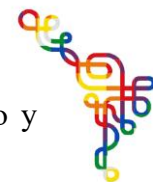
Todo proyecto educativo tiene un proyecto de sociedad de trasfondo. La escuela tiene la particularidad de poder crear subjetividades, por eso señalamos que la composición de los currículos escolares son territorios en disputa (GOES, 2022). Al hablar de la BNCC, debemos recordar que hay interés por parte de la clase dominante de perpetuar una educación que propague sus valores, así como de manera antagónica existe la contestación de las clases populares que luchan por una educación emancipadora.

Teniendo esto en mente, al observar el proceso de elaboración de la BNCC podemos ver una fuerte presencia de grupos del sector privado ligados a los bancos y a los grandes monopolios, por ejemplo: Fundación Leman, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Fundación Bradesco y Grupo Khroton Educativo. Al analizar estos datos, Silva y Silva (2021) declaran que a través de estos grupos de presión, son atendidas las demandas de las empresas comercializadoras de materiales didácticos y empresas especialistas en cursos de formación continuada de profesores.

Cabe resaltar que esta avanzada de los monopolios privados sobre los currículos educativos no inicia en el año 2015, año en el que comienza a gestarse la elaboración de la BNCC. Sino que es un proceso que data desde los años 90 con la ascensión de las políticas neoliberales, particularmente en América Latina. La crisis económica del 2016 que deriva en crisis política, dificulta la incorporación de las demandas de los Movimientos Sociales en el currículo.

En este contexto político, el Consejo Nacional de Educación (CNE), órgano responsable de llevar a cabo la elaboración de la BNCC pasa a ser controlado por sectores conservadores y se convierte en un instrumento que favorece los intereses mercadológicos (Silva y Silva, 2021).





Como resultado de este proceso, tenemos una educación sujeta a las reglas del mercado y enfocada en las evaluaciones a larga escala.

Al hablar de la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana relacionada con la BNCC, Silva y Silva (2021) apuntan que este documento sí contempla la Enseñanza para las Relaciones etnico-raciales para atender las determinaciones jurídicas, sin embargo, también advierten que no presentan elementos concretos que posibiliten una educación antirracista. Evidencia de esto es ver cómo la BNCC considera el aprendizaje de la Lengua Portuguesa y Matemáticas como conocimientos esenciales para la formación del sujeto. Pero se exige de elaborar propuestas pedagógicas que aborden la Enseñanza de las Relaciones Etnico-Raciales. Así vemos que la BNCC prioriza una formación técnica en detrimento de una formación multicultural.

Una investigación hecha por Fontele y Cavalcante (2020), en la que estudian las prácticas docentes con respecto a la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, subraya que se necesita mayor fiscalización de la legislación, ya que una ley prescriptiva es incapaz de eliminar el racismo. El estudio también señala que existen vacíos en la formación docente, lo que los limita a implementar correctamente las directrices curriculares.



CONCLUSIÓN

Vimos que el reconocimiento de la comunidad afrobrasileña como agente de construcción de la historia del Brasil sólo fue posible después de largas luchas y reivindicaciones. Si hoy, es imposible pensar Brasil y por extensión, la educación, sin pensar en la cuestión racial es gracias al Movimiento Negro.

Concluimos, como dicho anteriormente, que una ley prescriptiva o una reforma curricular no acabarán con el racismo, sin embargo, también reconocemos que a través de reformas curriculares apropiadas podremos seguir combatiendo el racismo. Otro punto que también debemos resaltar es la falta de mayor inversión en la formación docente inicial, las matrices curriculares de los cursos de licenciatura deben ser reestructurados para incluir disciplinas que abordan la Enseñanza de las Relaciones Étnico-Raciales.

Por último, al analizar la BNCC podemos ver que hay un trato superficial de la cuestión étnico-racial ya que el documento no menciona estrategias concretas para la valorización de la cultura afrobrasileña o para combatir al racismo. Al considerar este documento no solo como





una serie de normativas que orientan la práctica docente sino como un documento que puede moldear subjetividades, podemos afirmar que existe un proyecto político para obstaculizar el avance y el fortalecimiento del pensamiento crítico, elemento fundamental para la construcción de una democracia que valore la pluralidad.

REFERENCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CNE/CP 003/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

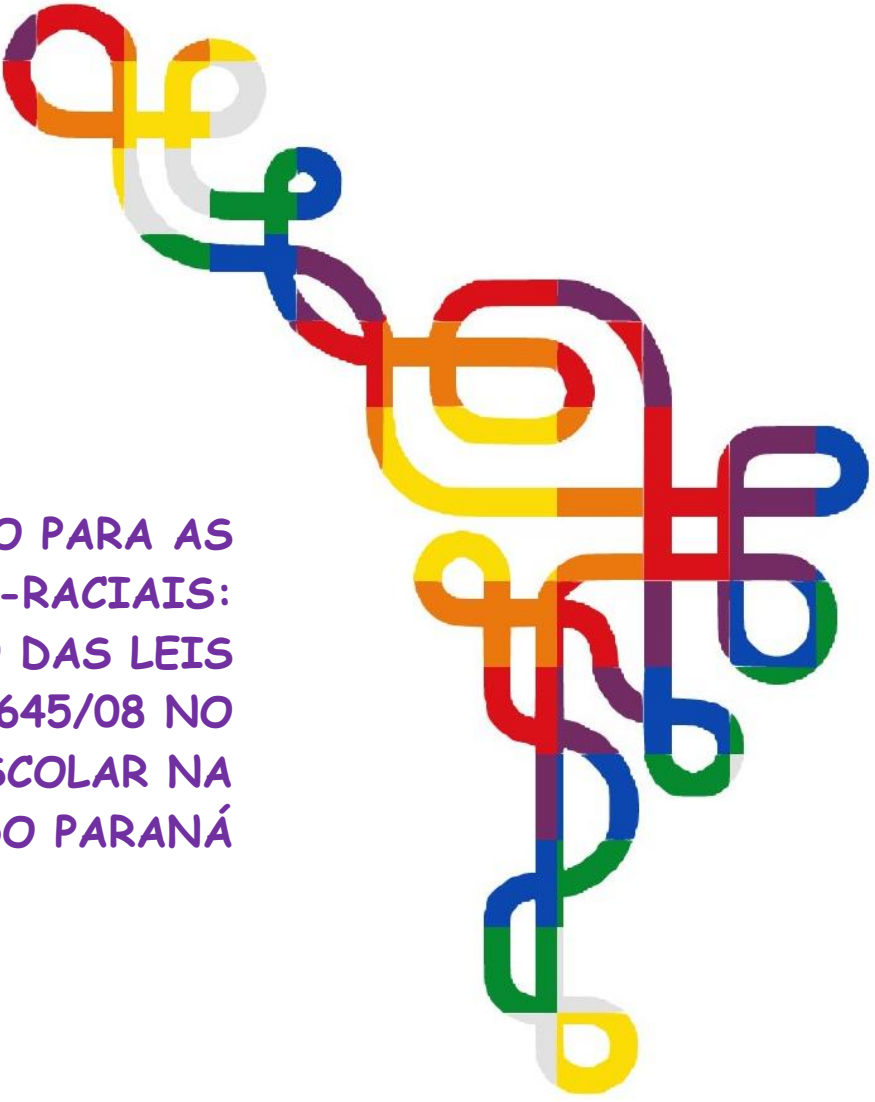

CUNHA, A. S. *et al.* **Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento**. Anais VIII EPEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e204249, 2020.

SILVA, A. L.; SILVA, C. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 13, n. 30, p. 553- 570, maio/ago. 2021

GOES, W. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, n. 7, São Paulo, jan./jun. 2022.





EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
À IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS
10.639/03 E 11.645/08 NO
CURRÍCULO ESCOLAR NA
REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Anna Beatriz CRISTINO ⁵²

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação; Diversidade.

⁵² Graduanda do curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, UNILA, bolsista de extensão PROEX – UNILA. E-mail: abf.cristino.2019@aluno.unila.edu.br.



INTRODUÇÃO





Educação para as Relações Étnico-Raciais: à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná” tem como objetivo a promoção de diálogos, questionamentos e disseminação de saberes entre professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, construindo assim, uma base sólida para identificação e desconstrução de práticas racistas e discriminatórias presentes no âmbito escolar. A aplicabilidade da pesquisa, especificamente a ser trabalhada neste texto, aconteceu no ano de 2020 e se deu através de projeto de extensão da PROEX-UNILA com coordenação da Profa. Dra. Angela Maria de Souza e cocoordenação do Prof. Dr. Waldemir Rosa, foi desenvolvido em formato de curso com módulos que não só abordaram a temática de maneira explícita, mas também aplicaram atividades que estimulassem o comprometimento para criação de estratégias, visando uma inclusão e integração efetiva, educando crianças e jovens conscientes e responsáveis. Este curso teve como público alvo, professores e outros profissionais da educação presentes no ambiente escolar.

Observamos que mesmo as Leis 10.639 e 11.645 sendo dos anos 2003 e 2008, respectivamente, sua efetividade ainda é pouca ou quase nula em parcela substancial da educação básica, o que pode ser percebido na omissão dos conteúdos escolares em relação às culturas das populações negras e indígenas. Ademais, busca-se auxiliar no cumprimento das metas nacionais de redução e na erradicação das desigualdades e de seus efeitos, atuando na diminuição da evasão escolar, promovendo o conhecimento e reconhecimento da cultura negra e indígena, trazendo narrativas com outras perspectivas, para além da visão eurocentrada que predomina na educação.

Este Curso iniciou com o Projeto de Extensão Ações Afirmativas em Debate no ano de 2012, visando um espaço de debate acerca das Ações Afirmativas. Foi criado assim, uma união e colaboração conectando as três vertentes, ensino, pesquisa e extensão. A partir desta experiência, surgiu uma demanda por parte dos docentes participantes, pela criação de um curso com duração anual, que teve sua última edição no ano de 2018. Como resultado desta edição, ficou a solicitação da continuidade dos Módulos, bem como aprofundamento dos trabalhos e ações nele implementados. No ano de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19 viu-se a necessidade de adequação da proposta para que os encontros e atividades aconteçam de forma





não presencial, o que expandiu o acesso, chegando a ter mais de 800 pessoas de diversas regiões, inscritas logo no segundo dia, o que não seria possível em dinâmicas presenciais.

METODOLOGIA

O curso foi desenvolvido nos seguintes módulos:

- 1 - Relações Étnico-Raciais: Conceitos de racismo, discriminação, preconceito, xenofobia.**
- 2 - Educação das Relações Étnico-Raciais: Educação e Racismo, um debate urgente!**
- 3 - Leis 10.639/03 e 11.645/08: Porque precisamos de Leis para trabalhar estes conteúdos no currículo?**
- 4 - História da África: Relação África-Brasil. África Hoje.**
- 5 - A questão racial no Brasil: População negra**
- 6 - A questão racial no Brasil: População indígena.**
- 7 - Populações Quilombola**

Além das 7 Atividades obrigatórias, cada cursista participou de oficinas, que complementaram a carga horária do Curso (120h).

As atividades foram desenvolvidas utilizando plataformas virtuais como Google Sala de Aula, Google Drive, YouTube, Google Formulários para atividades que se compõe de questões acerca de referências bibliográficas como Nilma Lino Gomes (2012), Prof. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2007), Kabengele Munanga (2003), entre muitas outras, já que cada Módulo possuía uma bibliografia própria. Leituras estas disponibilizadas por professores que ministraram as aulas, sendo eles Prof. Waldemir Rosa (UNILA), Profa. Angela Souza (UNILA), Prof. Mamadou Diallo (UNILA), Profa. Delmira Almeida Peres - Tekua Jeju Retáva (NRE - Foz do Iguaçu), Profa. Eliana dos Santos (NRE - Foz do Iguaçu).

Em cada um dos Módulos, o(as) docente responsável, realiza um Formulário (Google Formulários) com questões referentes aos conteúdos trabalhados. Este documento é preenchido e enviado pelo cursista ao final do Módulo e tem como objetivo, registrar a frequência e avaliar o andamento e compreensão dos conteúdos trabalhados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES





A educação para as relações étnico-raciais tem por objetivo a promoção de uma cultura de respeito à diversidade e a construção de uma sociedade livre do preconceito, do racismo e todas as formas de discriminação. A Lei Federal nº 10.639/2003 que altera a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – institui a obrigatoriedade no currículo oficial da Rede de Ensino da temática história e cultura afro-brasileira, e da história do continente africano e seu povo, fora da visão eurocentrada e colonial. Sendo assim, “Neste documento a educação para as relações étnico-raciais pressupõe a necessidade de uma educação voltada ao reconhecimento do “[...] direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Parecer 003/2004, p. 2.). Assim como, o reconhecimento da presença de etnias indígenas e valorização de sua cultura, como propõe a Lei 11.645/08.

Pensando no contexto de Foz do Iguaçu, uma cidade de fronteira que tem seus limites definidos pelo Rio Paraná na divisa com o Paraguai (Ciudad del Este) e o Rio Iguaçu na divisa com a Argentina (Puerto Yguazú), é uma cidade que possui uma população bastante diversificada étnica e nacionalmente, mas esta diversidade é muito pouco problematizada, inclusive na educação. Conforme os dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), Foz do Iguaçu possui em torno de 36% de sua população que se autodeclara pretas e pardas (negras). As mulheres ocupam o número de 51,50% desta população, o que é significativo visto que a grande maioria (94%) das pessoas residentes de Foz do Iguaçu inscritas no curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais são mulheres. Considerando que por ser maior parcela da população, essas mulheres ocupam grande espaço na participação dentro da comunidade, assim como no retorno advindo das atividades de extensão, visto que

[...] neste curso, como em todas as edições anteriores, a composição das pessoas que o frequentaram foi formada pela grande maioria de professoras mulheres, e com elas vieram seus olhares, suas necessidades, suas trajetórias, suas inquietações, suas surpresas, seus conflitos. Numericamente, a grande maioria eram professoras brancas, porém, com a participação mais do que atuante das mulheres negras, ocupando espaços de fala e ação neste contexto de trabalho. (SOUZA, 2019, No prelo).

Como fundamentação teórica para suporte do desenvolvimento do curso, contamos com pesquisas e experiências acadêmicas tanto de docentes e discentes, como de outros pesquisadores da área étnico-racial, assim como observação dos pontos principais de maior dificuldade em relação a abordagem no cotidiano escolar por professoras(es) da rede pública





municipal e Estadual, pedagogas(os) e demais profissionais da educação, estudantes das licenciaturas e cursos de pedagogia das Universidade públicas e privadas e curso de formação de professores do estado. Podemos citar como exemplos de grandes contribuições, o Parecer da Lei 10.639/03 da Profa. Petronilha Beatriz (2010), Djamila Ribeiro (2019), Nilma Lino Gomes (2013) e vários outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diariamente os(as) cursistas compartilhavam com a equipe do projeto, sentimentos em relação às temáticas trabalhadas que os levavam a percepções acerca de suas próprias vivências dentro e fora do ambiente escolar. Também existem dificuldades na realização das atividades por parte dos mesmos, o que deixa claro a falta de hábito em se pensar e trabalhar a questão étnico-racial. Considerando estes pontos, no ano de 2023 o projeto retoma as atividades presenciais com uma equipe maior, empenhada em grupos de estudo acerca das temáticas presentes para mais um ano de realização do curso.

Esta pesquisa e conseqüentemente, o curso representa um movimento de transformação social e reparação histórica, impulsionando educadores a implementarem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas áreas de atuação de maneira eficaz, levando o conteúdo aprendido não somente para o cotidiano escolar como também para o currículo, sanando eventuais adversidades e intensificando assim, questionamentos próprios e de seus estudantes acerca de sua posição na sociedade, como pessoas pretas, indígenas, pardas ou brancas.

REFERÊNCIAS

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

CNE. PARECER CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Conselho Nacional de Educação/CP, v. 10, n. 03, 2004.

SILVA, P. B. G. Parecer da Lei 10.639/03. *In*: MEC - Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2010.







IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2020.

SOUZA, A. M. **Entre mulheres negras:** educação das relações étnico-raciais em Foz do Iguaçu e Região Oeste do Paraná. No prelo.





A CONTRIBUIÇÃO DAS
MULHERES DA CAPOEIRA
PARA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS MAIS
INCLUSIVAS

Cíntia Micaela Amorim FIRMINO⁵³

Palavras-chave: Capoeira; Educação Popular; Mulheres; Cultura afro-brasileira.

⁵³ Pós-graduanda na Especialização em Ensino de história e América latina – UNILA, bacharel em Antropologia – UNILA, bolsista de extensão PROEX – UNILA. E-mail: cintiamicaela@hotmail.com.





INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é baseada na discussão realizada pela autora em seu trabalho de conclusão de curso do bacharelado em Antropologia da UNILA. Partindo da pesquisa intitulada “Caminhos dos saberes nas voltas que o mundo dá - Uma autoetnografia sobre mulheres na capoeira e educação”. Principiando do entendimento de que, a capoeira é uma potente ferramenta pedagógica, tanto como prática, como conteúdo. Assim como, do entendimento de que a capoeira é uma importante aliada na aplicação da lei 10.639 (BONFIM, 2020), que tornou obrigatório ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas em todos os níveis de ensino no Brasil.

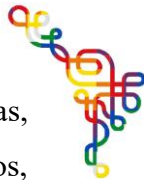

Centraremos neste presente trabalho, nos resultados levantados durante a produção do TCC, a respeito das contribuições e visões pedagógicas de diversas mulheres capoeiristas na educação.

Suas pedagogias populares, centradas em saberes afro-brasileiros, buscam além de ensinar e transmitir os conhecimentos e práticas culturais da capoeira, também engajar seus alunos/praticantes a serem seres pensantes e atuantes socialmente. Além disto, estas práticas pedagógicas são grandes aliadas na inclusão de saberes e pessoas socialmente marginalizadas e excluídas. Sendo as práticas pedagógicas das capoeiristas, importantes ferramentas para reflexão e efetivação de práticas educacionais inclusivas.

Evidenciaremos os resultados encontrados durante o trabalho de campo realizado entre 2020 e 2021, a respeito das formas e práticas pedagógicas utilizadas por educadoras capoeiristas. Dentro da autoetnografia, procuramos refletir sobre as vivências da autora e das participantes enquanto capoeirista e educadoras, em conjunto com as diversas linhas de capoeira e em distintas cidades. Com participantes de diferentes áreas de formação, efetuamos uma reflexão sobre capoeira e educação através do diálogo com Mestre Gegê, Contra-mestra Lissandra, Contra-Mestra Brisa do Mar, Contra-Mestra Maré e Sol. Para construir a pesquisa, realizamos as gravações das entrevistas, e relatos de percepções em caderno de campo.

Efetuamos encontros e entrevistas com as participantes antes da pandemia. Foram em média três encontros com cada uma das participantes. Entretanto, após o começo da pandemia de Covid-19 ocorrida em 2020, a produção da Autoetnografia, sofreu mudanças estruturais e as conversas passaram a ser realizadas de forma remota.

As entrevistas foram estruturadas em forma de conversas, pois se tratando de uma pesquisa qualitativa, buscamos não limitar os diálogos apenas a perguntas fechadas.



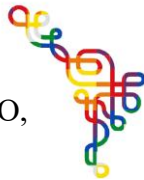

Organizamos assuntos importantes para nossa discussão em forma de perguntas mais objetivas, mas conforme as respostas das participantes iam abrindo novos leques de assuntos, expandíamos os diálogos. Sendo estas perguntas, tratados como elemento norteador e não definidor das conversas. Também procuramos não definir os tons das conversas a partir de definições pre definidas sobre o que é ser mulher na capoeira ou sobre o que é educação e praticas pedagógicas, pois partíamos das noções que essas as participantes tinham destes temas e suas visões de mundo. Os registros no caderno de campo, também incluíam as percepções da autora sobre dimensões mais subjetivas dos encontros. Sendo as anotações do caderno mais subjetivos e organizacionais e utilizando dos áudios gravados das entrevistas, como principal meio de registro das mesmas.

A partir do levantamento dos dados, observamos como a capoeira é transmitida e ensinada para suas(e) praticantes, por diversas gerações de mulheres ativas em seus grupos e comunidades. Percebemos então, a capoeira como um instrumento de formação humano complexo, refletimos as potencialidades da capoeira enquanto uma ferramenta interessante para o desenvolvimento de uma educação popular, inclusiva e transgressora, (HOOKS, 2013). Com o objetivo de fomentar e valorizar concepções pedagógicas não euros centrados e que partam dos saberes populares dessas mulheres. A partir do pensamento da educadora bell hooks, que pontua a transgressão como prática de uma educação libertária. (HOOKS, 2013)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

Dentro da busca por caminhos de ensino e aprendizagem não brancos e totalmente ocidentalizados (DUSSEL, 1980), que não tencionam apagar as contribuições de povos marginalizados nas construções dos saberes da humanidade, encontramos na capoeira, espaço fértil para isso. A capoeira possui uma grande interdisciplinaridade (OLIVEIRA E CANDAU, 2010), e tem raízes práticas filosóficas afro-diaspóricas (ADORNO, 1997). De acordo com Mestre Pastinha (1988), “A Capoeira é tudo o que a boca come”. Capoeira, é assim a malícia de sobreviver a miséria, é a mandinga para escapar do feitor, é dança que alegra, é luta que fortalece, é canto que eleva como prece. Sua origem é africana, contudo, sua construção e início se deu no que hoje é chamado de território Brasileiro. Diante do processo de colonização das chamadas Américas e do cruel processo de escravização de povos africanos para fins mercantis, empreendidos por povos europeus. Sendo deste, contexto cultural e situada região geográfica







que a capoeira surge como resposta e resistência a este sistema de colonização. (ADORNO, 1997)

Denotamos a partir do trabalho de campo empreendido, que a capoeira é transmitida e ensinada por e para suas(e) praticantes, por diversas gerações de mulheres ativas em seus grupos e comunidades, (ZONZON, 2021). A capoeira, pode ser compreendida, como um instrumento de formação humano complexo, (ROSA, 2019,) e por isso, interessante para refletir sobre suas potencialidades como ferramentas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, popular e transgressora, (hooks, 2013). Através da Leitura de livros como o “Pedagoginga” de Allan da Rosa, edição de 2019, percebemos como os conhecimentos da capoeira podem ser integrados aos conhecimentos das ciências consolidadas e ser um instrumento prático de ensino a crianças, jovens e adultos. Rosa, (2019), demonstra em seu capítulo, que a interdisciplinaridade da capoeira, possibilita diálogo com a geografia, quando as cantigas de roda fazem menções a lugares e paisagens, assim como para exemplificar os contextos geográficos onde ocorreram determinados acontecimento narrados nas rodas. Além do ensino de história do Brasil, da África e do mundial de forma geral, a capoeira pode auxiliar no ensino de português, para brasileiros e estrangeiros. A sua prática pode ser incorporada a ed. Física e ao ensino de matemática, através da corporalização de problemas ou de exercícios propostos com seus instrumentos. A infinidade de propostas possíveis para se utilizar a capoeira são gigantescas. Contra Mestre Maré, traz por exemplo, a importância de se efetuar um trabalho mais individualizado de ensino. No sentido de que, é importante também, levar em consideração a individualidade de cada aluno, sua história, limites e capacidades máximo e que esta atenção deve ser mediada pelo grupo como um todo, enxergando-se cada membro como parte importante do coletivo.

Sendo educadoras dentro da capoeira, antes de qualquer formação, as mulheres não apenas praticam, mas refletem sobre a capoeira e produzem reflexões importantes para a área, (ZONZON, 2021). Mestre Gegê inclusive, em uma de nossas conversas, cita a importância do estímulo da autonomia de seus alunos, sobre tudo as mulheres, como forma de superar as desigualdades de gênero existentes na sociedade, que influenciam também a realidade da capoeira. A invisibilidade das mesmas, se dá pela soma de estruturas racistas e sexistas que menosprezam as contribuições de saberes gestados fora e dentro da academia por mulheres negras e ou marginalizadas (COLLINS, 2019). Além da desumanização sofridas por, grupos racializados e colonizados, como apontou Fanon em 1979. Afetando a forma como esses saberes são considerados e disseminados nos debates relevantes da área. Contra Mestre



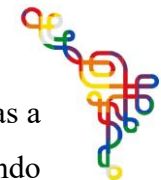

Lissandra, por exemplo, que já trabalho com jovens em situação de privamento de liberdade, nos contou como a capoeira pode ser empoderadoras de jovens marginalizados, mas que ao mesmo tempo, ensina de forma lúdica a importância que a disciplina tem dentro da capoeira, e como esta característica, influencia os alunos e a forma como ela se relaciona com eles e eles com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedagogias pensadas pelas mulheres da capoeira, apontam caminhos necessários para as transformações dos espaços de saberes. Suas concepções a respeito das maneiras de se educar, são práticas pedagógicas constituídas da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, que de através da leitura da obra de bell hooks, entendemos como essas pedagogias propõem uma prática pedagógica transfronteiriça que cria possibilidades, para que as práticas sejam críticas e questionem as desigualdades que reforçam os sistemas de dominação, impulsionando novas maneiras de se educar, (2013).

Hooks com a intenção de se pensar e criar pedagogias mais libertárias, dialógicas, participativas, autenticamente democráticas, antirracistas, feministas e anticoloniais, a autora fundamenta, a partir dos pressupostos de uma pedagogia crítica, seu modo de pensar a educação, que ela vai identificar como uma pedagogia engajada. Pautada por princípios como a participação social, o incentivo do uso de uma linguagem mais horizontal por meio da perspectiva de aprendizado mútuo entre educadores e alunos, e a humanização dos processos educativos que possibilitam uma maior contextualização dos processos de educação visando a transformação social.

A pedagogia libertária, proposta por hooks, também deve dar importância para formas de agir que rompam com o tédio e o silenciamento. Cultivando em oposição, um espaço confortável de expressão e entusiasmo em relação ao conhecimento expresso e pelo desenvolvimento coletivo e individual de cada aluno e aluna. Considerando o elemento do entusiasmo, como um componente central em sua pedagogia, se opondo a ideia de que a sala de aula deva ser um lugar de tédio. Dentro da realidade educacional no mundo ocidental, segundo hooks, as vozes dos alunos não seriam sempre consideradas e ouvidas, o que seria um empecilho diante de sua prática pedagógica com fins para a liberdade. Já que, este posicionamento implicaria “questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação



(como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados de alunos.” (HOOKS, 2013, p. 20) que somente seria possível quando esses seres oprimidos possam ter voz e possam se tornarem sujeitos ativos da própria história através de um entusiasmo transformador. Ao argumentar, que colocando ao centro de nosso fazer pedagógico, o entusiasmo, partiríamos de uma outra perspectiva lógica, para construir nossas práticas pedagógicas, onde se sentir bem e feliz, seriam os maiores objetivos, (2013).

Por meio da jornada da pesquisa de campo, evidenciamos com a Contra-mestra Lissandra, como suas aulas se colocavam como aulas de história, e como a oralidade tem força e importância na construção dos saberes. Com a Contra-Mestra Maré, entendemos como a corporalidade pode ser centro e meio da promoção de saberes. Com Mestra Gegê, elucidamos como a autonomia para aprender é parte fundamental do processo de aprendizagem e que portanto, a mesma deve ser estimulada. De Mestra Janja, absorvemos como as epistemologias pretas na academia e na educação, podem ser potentes ferramentas de emancipação epistemológica. Por fim, com a Sol, podemos perceber a importância de se empenhar estratégias diferentes de ensino, para diferentes realidades. Também denotamos como a noção de humanidade ocidental, a emocionalidade como estereótipo inferiorizado e o apagamento de epistemologias pretas influenciaram no apagamento das contribuições destas educadoras. Para além disso, também podemos aclarar que o poder da autodefinição, (COLLINS, 2019) e de refutar as lógicas coloniais, é o que move estas pedagogias engajadas, holísticas e transgressoras. (HOOKS, 2013)

Almejamos com esta pesquisa, colaborar para que essas práticas pedagógicas sejam pensadas como um meio e fonte de saberes importantes, não apenas dentro de suas culturas de pertencas de capoeira, mas para a sociedade geral como um todo e deste modo, capazes de contribuir e influenciar epistemologias e práticas educacionais, difundidas na sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosangela Costa; **É preta kalungá: A Capoeira Angola como prática política entre os angoleiros baianos – anos 80-90**. 1. Ed. Salvador: FGM, 2015. P. 5-127.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da Lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania**. 2010. (s/d). Disponível em





<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>.

Acesso em: 6 nov. 2020.

COLLINS, Patricia Hill; **Pensamento Feminista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DUSSEL, Erique; **La pedagógica latinoamericana**. 1. ed. Bogotá: Nueva America, 1980.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina Da. **DIALOGANDO AUTOETNOGRAFIAS NEGRAS: INTERSECÇÕES DA VOZES, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**.

Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 32, p. 33-52, jun. 2019.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira angola**. 3. ed. Salvador, Bahia: Fac-similiar, 1988.

ROSA, Allan da; **Pedagogia, Autonomia e Mocambagem**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ZONZON, Christiane Nicole. **O Legado de Ritinha da Bahia: Mulheres no jogo da resistência**. 1. ed. Salvador: ARAÇA, 2021.





POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
DECRETO Nº 10.502/2020:
INCLUSIVA?

Claudia GALLERT⁵⁴
Eliane Pinto de GÓES⁵⁵

Palavras-chave: Política de educação especial; Decreto nº 10.502/2020; Análise do Discurso.

⁵⁴ Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Unioeste-Foz do Iguaçu. IFPR-Cascavel. E-mail: claudia.gallert@ifpr.edu.br.

⁵⁵ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. UNIOESTE-Cascavel. E-mail: eliane.goes@unioeste.br.



INTRODUÇÃO

Em setembro de 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020) (BRASIL, 2020a) e, em outubro do mesmo ano, foi lançado o documento orientador *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020b).

Ainda em dezembro de 2020, o decreto foi suspenso liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal e, enfim, revogado em janeiro de 2023, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu seu terceiro mandato. No entanto, a revogação não encerra as disputas acirradas nas últimas décadas no âmbito da Educação Especial em busca de hegemonia conceitual, política e prática.

Compreender os movimentos da conjuntura social que se manifestam na PNEE-2020 faz-se imprescindível para avançar nas discussões da Educação Especial e na compreensão dos fundamentos de uma sociedade democrática e inclusiva.

Com objetivo de contribuir com esse debate, neste trabalho discute-se como o documento orientador da PNEE-2020 (BRASIL, 2020b) manifesta a perspectiva que subsidia essa política.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica e documental que analisou a capa do documento orientador da PNEE-2020 (BRASIL, 2020b) a partir de uma aproximação do conceito de formação discursiva da Análise do Discurso com base em Pêcheux (1988), Courtine (2016) e Indurski (2005). Buscou-se identificar como elementos presentes nesse material remetem à determinada formação discursiva relacionada à dada perspectiva de participação das pessoas com deficiência na sociedade.



PNEE-2020 E AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS DAS PERSPECTIVAS INTEGRATIVA E INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



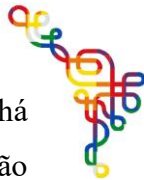

Neste estudo, considerou-se o conceito de formação discursiva conforme Pêcheux (1988) e as contribuições de Courtine (2016) e Indurski (2005) sobre o tema. Com base nesses autores, formação discursiva é definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1988, p. 147, grifos do autor).

Indurski (2005) considera que estabelecer limites para uma formação discursiva a fim de defini-la, é apenas um *efeito de fechamento*, necessário para o trabalho da Análise do Discurso, uma vez que a formação discursiva não é fechada e homogênea. Para Courtine (2016), mais importante que caracterizar separadamente as formações discursivas, é a identificação de como elas se relacionam umas com as outras.

Assim, pode-se definir, para efeito de fechamento, as formações discursivas das perspectivas integrativa e inclusiva relacionadas às pessoas com deficiência como: a) perspectiva integrativa, versa sobre o modelo médico de deficiência e a integração da pessoa com deficiência na sociedade a partir da normalização. Na educação, defende as classes e escolas especiais como espaços preparatórios para participação na escola regular e para o convívio social. A educação especial é paralela e substitutiva à escola regular. Defende o financiamento público para escolas especializadas privadas de caráter caritativo e filantrópicas; b) perspectiva inclusiva, versa sobre o modelo social de deficiência; a necessidade de modificar a sociedade para abarcar e valorizar a diversidade humana; a eliminação de barreiras; a equiparação de oportunidades. Na educação, defende a inclusão de todos os estudantes nas escolas e classes. A educação especial é transversal aos demais níveis e modalidades de ensino, de caráter complementar ou suplementar. Defende investimento público para tornar as escolas acessíveis (PERTILE; MORI, 2021).

Considerando, conforme Orlandi (2010, p. 62) que “a análise do discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.”, para a presente análise elegeu-se a capa do documento orientador da PNEE-2020 (BRASIL, 2020b) como sequência discursiva de referência, uma vez que as imagens são recortes seletivos relacionados a injunções na ordem do dizer/mostrar e, portanto, podem ser gestos de interpretação do analista do discurso (CAZARIN; RASIA, 2014).





A análise da fotografia que ilustra a capa do documento evidenciou que não há referências ao ambiente escolar, aos processos de ensino e de aprendizagem ou à relação professor/aluno. O foco é voltado para afetividade. Da mesma forma, a logomarca da política estampada na capa do documento mobiliza sentidos de abraçar e/ou brincar, que estão mais atrelados ao cuidado e à proteção do que aos processos de ensino e de aprendizagem.

Podemos relacionar tais observações com o direcionamento do lócus da educação da pessoa com deficiência expresso na PNEE-2020 para os serviços ofertados em instituições especializadas.

Sobre esses aspectos, Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 14) consideram que a PNEE-2020 “favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado”.

APONTAMENTOS



Os elementos apontados na análise permitem identificar a formação discursiva que domina a PNEE-2020, a saber, a perspectiva integrativa da pessoa com deficiência. Percebe-se os enunciados em defesa do deslocamento da educação da pessoa com deficiência para instituições especializadas, portanto, o modelo paralelo e substitutivo de educação especial.

Observa-se uma política que, embora educacional, não remete à função da escola. Enfatiza o sentido de proteção da pessoa com deficiência e não da sua capacidade de aprendizagem.

Embora a PNEE-2020 tenha sido revogada pela atual gestão federal, faz-se necessária compreendê-la no contexto das lutas travadas no âmbito da educação especial, principalmente porque ela manifesta o poder de um campo ideológico, prático, político e econômico que busca a hegemonia nessa área.

Trata-se da defesa, ainda corrente, que se fundamenta no conceito biomédico da deficiência e na concepção segregativa como lócus da pessoa com deficiência, não apenas no seu processo educativo, mas na sociedade como um todo. Essa perspectiva não se relaciona com a proposta inclusiva. No entanto, a PNEE-2020 inova nesse aspecto, ao trazer no texto da lei, conceitos como inclusão e equidade, tratando-os a partir de outras bases, deslocando-os de





sua origem na formação discursiva da perspectiva inclusiva e vinculando-os aos conceitos da formação discursiva segregativa.

Essa constatação evidencia a necessidade de se estabelecer com clareza o que se entende por uma escola e uma sociedade inclusiva no que se refere às pessoas com deficiência e quais são os discursos, as práticas e as políticas que precisam ser superadas e quais precisam ser efetivadas para que se avance, efetivamente, rumo a uma sociedade mais inclusiva para todos.

E, ainda, a necessidade de divulgação desses princípios e ações para além de discursos, com vistas a tornar-se, realmente, hegemônico. Pois, o que o Decreto nº 10.502/2020 escancara é que, o discurso inclusivo, e menos ainda a prática inclusiva, não conquistaram a hegemonia pretendida nos últimos trinta anos, período em que se acirrou a defesa pela inclusão das pessoas com deficiência. Pode-se dizer que o Decreto foi revogado, mas os princípios que ele defendeu continuam presentes em todo o país, também nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: DF, 2020a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC/SEMESP, 2020b.

CAZARIN, E. A.; RASIA, G. dos S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. **Letras**. Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 193-210, jan./jun. 2014.

COURTINE, J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Tradução de SOUZA, F. C. de; SILVA, M. L. A. da. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-34, jul. 2016.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: **Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 1-11, 2005.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. A forma-sujeito do discurso. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Unicamp, 1988, p. 145-168.







PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-19, 2021.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.





O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DOS
ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS
ESCOLAS REGULARES NO
ESTADO DO PARANÁ

Ivanir Gomes da SILVA⁵⁶

Adriane Franco DUARTE⁵⁷

Maria Luiza Lourezini SOTELO⁵⁸

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Deficiência Física; Inclusão.

⁵⁶ Docente EBTT no Instituto Federal do Paraná. Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste Campus de Cascavel. Possui Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: ivanirgs@gmail.com.

⁵⁷ Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É servidora pública na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), atuando na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), desenvolvendo ações e serviços na área da Assessoria Pedagógica Universitária. E-mail: adrianefranco Duarte@gmail.com.

⁵⁸ Pedagoga pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas, Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: luizalourezini@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência (PCD) possui um histórico de exclusão, marginalização, abandono, discriminação (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 2005). No entanto, nas últimas três décadas alguns avanços se sinalizavam no contexto escolar frente ao atendimento a esses sujeitos na perspectiva da educação inclusiva.

Neste vértice, tais avanços advinham das lutas tomadas em prol dos direitos da pessoa com deficiência. Em contrapartida, esse processo de inclusão escolar sempre foi permeado de muitas barreiras e desafios, pois estamos inseridos em um modelo de sociedade excludente e, assim como afirmam Bourdieu e Passeron (1982), a escola reproduz a sociedade vigente.

Destarte, mesmo que a passos lentos, as legislações vigorantes no Brasil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), possibilitaram novas formas de organização da escola para o atendimento ao aluno com deficiência. Dentre essas mudanças estão o atendimento em salas de recursos multifuncionais, que objetivam o atendimento no contraturno aos alunos com deficiência; a contratação de professor apoio; a formação continuada de professores; a aquisição de materiais adaptados; a organização de atividades diferenciadas.

O assunto sobre a deficiência física no contexto brasileiro não diferente do global tornou-se uma temática de extrema importância dentro do contexto histórico. Podemos dizer que as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos, ainda não foram totalmente sanadas dentro de diversas áreas, como: social, cultural, atitudinal, física, educacional, etc.

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, a questão do atendimento às crianças deficientes sempre foi tratada, tanto na área governamental como na não governamental, embora ela só tenha sido incluída na política educacional brasileira no século XX.

A educação em qualquer modalidade está a serviço do mercado de trabalho, foi criado em 1930, uma espécie de Colégio Agrícola, onde os sujeitos que lá *estudassem*, desenvolveriam conhecimentos e habilidades em agricultura. Segundo pesquisadores, não havia ainda relação direta ao desenvolvimento econômico do país, embora evidentemente enfatizassem o trabalho



existente na organização social, por isso, nos primórdios dessas instituições o ressaltado foi sempre o desenvolvimento das habilidades manuais.

Segundo Pires (1974, p.100), se tratava de “tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade” e permitir a sua família que trabalhasse e elevasse o nível de renda.

A Educação Especial no Brasil foi se ampliando lentamente e foram criados/ampliados institutos particulares. Os serviços públicos eram prestados através das escolas regulares, que ofereciam classes especiais para o atendimento dos deficientes. Ofereceram serviços a fim de tentar *normalizar* cegos, surdos e deficientes físicos.

Por longos anos, os sujeitos com deficiência quando inseridos em um ambiente escolar, recebiam um atendimento mais clínico do que pedagógico, as instituições possuíam um caráter assistencialista e as pessoas que delas precisavam, continuavam às margens da sociedade.

Em contrapartida, a Educação Especial foi o primeiro passo a ser dado no sentido de se fazer algo pela pessoa com algum tipo de deficiência.

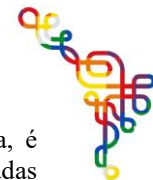
No Brasil, o final da década de 1980 e início dos anos 1990 muitas organizações começaram a fomentar debates acerca da educação das pessoas com deficiência, muitas dessas, organizadas pelos próprios sujeitos, que já possuíam suas associações e representações, vindo a culminar em políticas e esclarecimentos.

No início dos anos de 1990, surgem movimentos mais em massa, na luta pelos direitos de igualdade na sociedade, e acreditava-se que a maioria de seus direitos advinha de ser conquistados a partir da educação, da escola. Assim, despontam os primeiros movimentos que apontam o surgimento da inclusão escolar.

A Educação da Pessoa com Deficiência Física no Paraná

Segundo as orientações da Secretaria de Estado e Esporte do Paraná (SEED) a mudança de concepção sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, possibilitou uma ressignificação da Educação Especial, ampliando-se não apenas a sua abrangência - desde a Educação Infantil até o Ensino Superior -, bem como o público alvo a que se destina: alunos com necessidades educacionais especiais.





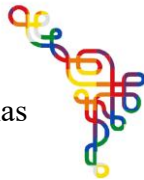

No Paraná, a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, é oferecida tanto na rede regular de ensino quanto nas instituições especializadas conveniadas ou não, com início na faixa etária de zero a seis anos, prolongando-se durante toda a educação básica até o Ensino Superior. A adoção da terminologia necessidades educacionais especiais para referir-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educativas que ele requer. As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de desenvolvimento da aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem, e compreendem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; III - condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; IV - superdotação/altas habilidades (PARANÁ, SEED, 2003, p. 3).

Segundo dados da secretaria, atualmente, há oferta de algum tipo de atendimento especializado em 368 dos 399 municípios, o que representa o índice de 92% de cobertura no Estado. O total de alunos atendidos na área de Educação Especial é de 60.000, sendo que 38.825 recebem atendimento na rede conveniada (instituições especializadas), representada pelas escolas especiais, e 21.175 na rede regular de ensino. A partir de 2003, houve um acréscimo significativo de 15% nas matrículas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A oferta de serviços e apoios especializados na rede regular de ensino visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas das deficiências mental, visual, física, surdez, condutas típicas de quadros neurológicos e psiquiátricos e psicológicos graves e altas habilidades/superdotação.

Em 2010 a Secretaria de Estado e Educação – SEED, por meio do Departamento de Educação Especial – DEE elaborou o relatório de sua gestão, neste, aborda todo um espaço para apresentar os conceitos da Deficiência Física e Neuromotora e caracterizar seus atendimentos.

A Área da Deficiência Física Neuromotora tem por finalidade atender às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência física neuromotora, visando ao acesso, à participação e à progressão, na oferta e na implementação dos Atendimentos Educacionais Especializados. Assim, se faz necessário conhecer os conceitos que fundamentam a base teórica e metodológica dessa área, reconhecer os aspectos da deficiência neuromotora e suas implicações no ambiente escolar, cuja organização da prática pedagógica perpassa pela acessibilidade arquitetônica, de tecnologia de informação e comunicação, de mobiliário, de materiais e recursos pedagógicos à comunicação e de recursos humanos. (PARANÁ, 2010, p. 81).





Nesse vértice, o relatório reforça os espaços de atendimentos a esses alunos e as formas de atendimento.

O atendimento educacional do aluno com deficiência física neuromotora acontece: - na classe comum das redes públicas e particulares de ensino, com ou sem o apoio do professor especializado; - nas classes comuns, com apoio de centros de atendimento especializado; - em escolas especiais para alunos com deficiência física neuromotora associada a múltiplas deficiências. A política de atendimento da área da deficiência física neuromotora pauta-se na compreensão de que o aluno com deficiência física neuromotora é aquele que reflete na escola, a necessidade de mudança na cultura, na política e na prática pedagógica que acolhe os diferentes modos que norteiam a aprendizagem. Uma escola que se organiza e reorganiza, por meio de seu Projeto Político Pedagógico no atendimento às necessidades educacionais e busca eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem. Essas barreiras envolvem a adaptação dos espaços físicos (rampas, portas alargadas, pisos antiderrapantes, banheiros adaptados, corrimãos), acessibilidade de mobiliário (mesas, carteiras adaptadas) e de tecnologia assistiva/assistida (computadores, acessórios adaptados e softwares de acessibilidade à comunicação oral e escrita). (PARANÁ, 2010, p. 82).



Ainda que o documento seja do ano de 2010 e de duas gestões anteriores a atual gestão governamental, os pressupostos teóricos e metodológicos enquanto encaminhamentos de Secretaria de Estado e de Departamento de Educação Especial no que tange o atendimento aos estudantes com deficiência física não se modificaram, como firmam-se também nos pressupostos da Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos do Estado do Paraná (2006) que na sua política educacional, congrega sobre a rede de apoio a permanência para suporte aos estudantes público da Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Santos (2015) a rede de apoio constitui-se em um conjunto de serviços ofertados pela escola e comunidade em geral, que tem por premissa dar respostas educativas às necessidades educacionais do aluno. A oferta de serviços e apoios especializados na rede regular de ensino visa o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na área das deficiências.

Destacam-se alguns serviços de apoio pedagógico especializados ofertados pela SEED/DEE, no contexto regular de ensino.

- Profissional intérprete de libras/língua portuguesa para surdos.
- Instrutor surdo de libras.
- **Professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção [...] (grifos nossos)** (PARANÁ, 2006, p. 54).

Por fim, a Instrução nº 09 – SUED/SEED, de 23 de abril de 2018. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas deficiência física neuromotora, esta normativa delinea como será ofertado o



Atendimento Educacional Especializado a estes estudantes dentro dos aspectos pedagógicos, recursos e afins.

O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Nos estudos sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência e os processos mediacionais e escolares a essas pessoas destinados, os estudos de Vigotski, contribuem para a consolidação de um olhar mais positivo para o desenvolvimento atípico e a efetivação de uma sociabilidade que versa para a inclusão.

Para Vigotski (1987), não é a herança biológica o principal determinante na constituição do humano, ela é fator importante, mas não preponderante, uma vez que a ausência de alguns de seus componentes podem, inclusive, ser compensados por novas conexões sociais.

[...] a convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico a ser humano social, e a aprendizagem nas relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 1991, p. 23).

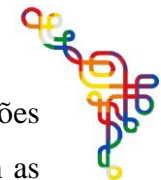

Para a THC, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas – o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas – acontece no processo da vida social da criança, através da atividade infantil, a partir das condições de vida e em processos de educação e comunicação. Assim, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas social e historicamente produzidas.

Na concepção vigotskiana, o desenvolvimento do psiquismo não é dado a priori, não é universal, imutável e passivo. À medida que o ser humano vai se relacionando ao longo da história, as atividades que ele produz e reproduz tende a desenvolver outras atividades, aprimorando-se.

[...] o homem atinge a humanidade não no nascimento, mas através das relações sociais. Nasce homem em se tratando da espécie, mas torna-se humano ao apropriar-se das características ontológicas externas ao seu corpo orgânico, incrustadas nos objetos da cultura material e espiritual. E, para tanto, são as condições de vida e educação as responsáveis pela sua formação como membro da sociedade e como individualidade. Como pessoa, que traz consigo os elementos apropriados nas relações sociais das quais participa e nelas se objetiva e que se mostra singular nesse processo. (BISSOLI, 2005, p. 39).

Segundo o autor, a criança nasce apenas com *funções psicológicas elementares* e, é a partir do aprendizado da cultura, que estas funções transformam-se em *funções psicológicas*





superiores. Entretanto, essa evolução não se dá de forma imediata e direta, as informações recebidas do meio social são intermediadas de forma explícita ou não, pelas pessoas com as quais interage.

Por isso, de acordo com Vigotski (1987), o ambiente no qual vivemos se configura como fator crucial para o desenvolvimento e evolução do gênero humano. Dessa forma, se este ambiente não é propício ao desenvolvimento de todos, devemos transformá-lo a fim de possibilitar que todos desenvolvam suas potencialidades em nível máximo. Logo, nosso desenvolvimento, antes de obedecer a heranças biológicas, é superposto por forças sociais e culturais. Assim, deve ser o papel da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja todo um histórico de exclusão que marcam a trajetória educacional e social da pessoa com deficiência, percebemos sua presença ainda que minoritária ocupando seus lugares. **O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.**

Nessa definição, sugere a necessidade de as escolas redirecionarem o foco do trabalho pedagógico. Muitas vezes as escolas estão preocupadas com a deficiência do aluno e acabam por esquecer a necessidade básica e o principal objetivo daquele aluno que é a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico- Cultural. Marília: UNESP, 2005.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Educação Especial e Inclusão Educacional – oito anos de gestão 2003- 2010**. Curitiba: 2010.





PARANÁ. **Instrução nº09, de 23 de abril de 2018.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba. 2018.

PARANÁ. **Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica.** Curitiba, 2003.

PIRES, N. **Educação especial em foco.** Brasília: MEC/Inep/CBPE, 1974.



SANTOS, S. A. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada:** a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ciudad de la Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





O DIREITO À EDUCAÇÃO:
TENSÕES E DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA
ESCOLA MUNICIPAL DE
NOVA VENÉCIA/ES

Thais Andrade de SOUZA⁵⁹
Ariadna Pereira Siqueira EFFGEN⁶⁰

Palavras-chave: Direito à educação; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

⁵⁹ Estudante da Licenciatura de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Nova Venécia, Espírito Santo, Brasil. E-mail: thaandrade01@gmail.com

⁶⁰ Doutora em Educação e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Nova Venécia, Espírito Santo, Brasil. E-mail: ariadna.effgen@ifes.edu.br

INTRODUÇÃO



A escolarização do público-alvo da educação especial em sala de aula comum tem se tornado um dos grandes desafios atuais no meio educacional, principalmente para docentes que buscam novas possibilidades e alternativas de trabalho visando a garantia do direito à educação desses sujeitos.

Na Constituição Federal de 1988, a matrícula dos alunos vinculados à educação especial ainda era feita “preferencialmente” nas escolas tidas como regulares, desencadeando assim um movimento segregador desses sujeitos na sociedade. Essa segregação era “[...] baseada na crença de que eles seriam bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 387). Assim, a educação especial foi se constituindo diante de uma dicotomia, um sistema educacional diferente dos demais, até o momento que “[...] por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Assim, as políticas públicas se tornam necessárias no âmbito educacional, diante dos direitos e deveres de qualquer cidadão. Dessa forma, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito são garantidos, rompendo as barreiras da ignorância e das desigualdades nessa sociedade.

Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres [...]. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos [...]. (SAVINI, 2008, p. 6)



Ou seja, novas alternativas que possam superar a barreira estrutural do sistema são, justamente, a busca por diferentes vias da garantia do direito à educação para todos, principalmente para esses indivíduos que durante décadas foram tidos como marginalizados (MENDES, 2006).

A defesa em prol da presença e permanência dos alunos vinculados à educação especial dentro da sala de aula comum e do ambiente escolar corrobora o argumento de que a socialização se constitui pela via da educação pois,

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio. (ROGALSKI, 2010, p. 3)

Nesse sentido, defendemos que a escola pública precisa ser democrática, pensada para receber a diversidade da população, sendo ela o caminho para a construção de um sujeito





pensante, possibilitando a transformação de sua realidade com uma leitura crítica do sistema. Cury (2002) explica que:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito de o cidadão adulto ter sido educado. (CURY, 2002, p. 73)



Portanto, repensar as práticas pedagógicas colaborativas no espaço escolar, a organização da gestão e o currículo é o caminho para se efetivar o direito à educação. Destacamos que a construção desse trabalho nasce a partir dos dados coletados em 2022 por meio de entrevistas realizadas com a professora de educação especial da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola municipal de ensino fundamental no município de Nova Venécia. A entrevista fez parte de uma das atividades avaliativas do componente curricular de Educação e Inclusão, do curso de Licenciatura em Geografia ofertado no Instituto Federal do Espírito Santo – campus Nova Venécia –, que consistia em três etapas: a realização da entrevista, a transcrição de falas e a escrita do artigo na disciplina.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL

No início do ano de 2021 a secretaria de Educação e Instituto Federal do Espírito Santo – campus Nova Venécia – realizaram uma parceria buscando a construção e elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Especial no município de Nova Venécia/ES, buscando atender a uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) através de um Projeto de Extensão intitulado “Construção das diretrizes municipais da educação especial de Nova Venécia/ES: formação, construção e elaboração”. Durante o ano de 2022, a minuta das diretrizes tramitou dentro do sistema, passando pela leitura criteriosa e aprovação do Conselho Municipal do Conselho, pelo departamento jurídico e a equipe financeira da prefeitura, pela promotoria do Município, tendo sido lançada no dia 13 de dezembro de 2022. A partir dessa parceria e da construção das diretrizes, pudemos conhecer um pouco mais sobre a Educação Especial no município e participar ativamente das tensões e possibilidades que a envolvem.

Desse modo, buscamos olhar a área da Educação Especial municipal por diferentes olhares. Assim, a entrevista com esta professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nos ajuda a entender a realidade e seus desafios referentes à inclusão escolar e o direito à





educação dos sujeitos, pelo olhar daqueles que praticam e efetivam as diretrizes e a educação especial – um olhar diferente da gestão do município.

Ao realizarmos a entrevista, perguntamos à professora como ocorria a articulação do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula comum; ela responde:

[...] o desgaste do professor de sala de recursos é muito grande, por que, é como se a gente tivesse mendigando a atenção colaborativa, sendo que isso deveria estar sendo inserido pela equipe pedagógica da escola, né? [...], se eu saio da minha sala e vou no planejamento do ensino comum, muitas vezes é como se fosse um incômodo, é como se eu estivesse atrapalhando o professor na ação efetiva de planejamento dele. Os professores do ensino comum, na perspectiva especializada é a mesma situação, não há busca, não há procura, não há interação. (PROFESSORA CLAUDIA, OUTUBRO/2022)

Podemos inferir que a professora se sente preterida pelos demais colegas de profissão quando pensa em trabalhar colaborativamente buscando um ensino aprendizado significativo do aluno vinculado à educação especial; como se o fator da responsabilidade na aprendizagem daquele sujeito fosse inteiramente voltado para apenas um profissional, ou seja, o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais.

Mesmo com todos os desafios, é dever do espaço escolar cuidar, ensinar e garantir com que a inclusão escolar seja efetivada para esses sujeitos, pois é nesse ambiente plural que se torna o caminho para uma aprendizagem significativa. Mittler (2003, p. 20) afirma que a:

[...] inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Batista e Lima (2012) destacam que há uma

[...] constante luta travada pelo capital, para não somente transformar a educação em mercadoria, seguindo sua lógica de expansão, mas, sobretudo, destituir a educação dos trabalhadores de qualquer conteúdo que lhes permita a compreensão da realidade – o que no caso significa compreender a exploração do seu trabalho. (BATISTA; LIMA, 2012, p. 21)

Dessa forma, torna-se necessário o enfrentamento na busca por melhoria de uma escola pública com condições fundamentais para os profissionais da educação, em que o local também seja um elemento de lutas pela superação da sociedade de classes (SAVIANI, 2008).





Outra inquietação relatada pela professora foi o planejamento coletivo com os outros profissionais especialistas e a supervisão, que tinha sido proposto e articulado, mas que foi se distanciando conforme os pensamentos não estavam na mesma direção:

[...] foi uma ideia que nós conseguimos lá no primeiro trimestre, engatinhamos, no segundo trimestre, aconteceu, mas assim, oscilando, hora acontecia, hora não acontecia e a maior parte dos momentos coletivos, a preocupação que era evidenciada nesse planejamento colaborativo, era com questões administrativas, não havia uma preocupação sobre o aprendizado do estudante e sim com relações administrativas. (PROFESSORA CLÁUDIA, OUTUBRO/2022)

A fala em destaque traz a angústia das demandas curriculares e administrativas, levando a entender que no espaço escolar essas barreiras se tornam mais importantes que o próprio aprendizado do aluno. Posto isso, o currículo torna-se um elemento central para se discutir perante os processos de escolarização dos alunos vinculados à educação especial. Mittler (2003, p. 158) afirma que um “[...] currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experimentar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão”.

Dessa forma, o currículo escolar, a avaliação e a prática pedagógica se tornam fator primordial quando se pensa na defesa da inclusão escolar, buscando a garantia do acesso, a permanência e o ensino de qualidade dos alunos público-alvo da educação especial, e o professor é o principal agente nesse processo. Tardif (2014, p. 230) afirma que:



[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Pensar no direito à educação desses sujeitos é também analisar as condições de trabalho e a formação de professores, pois

A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade – tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino –, assim como políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso. (HYPOLITO, 2015, p. 521-522)

Nessa perspectiva, defendemos que a inclusão escolar necessita de um investimento robusto por parte do Estado, pela via do financiamento, para que as condições sejam criadas e





alimentadas, ou então fatalmente produziremos uma exclusão dentro da própria escola. Por outro lado, defendemos que há ações locais que podem ser implementadas de forma a potencializar algumas ações. Assim, argumentamos que é papel da gestão escolar organizar a compatibilidade dos horários de planejamento dos profissionais, buscando alternativas, planos, metas, de maneira que professores da educação especial e professores referência possam ter tempo em comum de planejamento pedagógico e potencializando para que trabalhem de forma colaborativa, de modo a criar as condições da garantia direito à educação nesse espaço.

Portanto, urge a necessidade de se (re)pensar e desenvolver questões e possibilidades emancipatórias relacionadas ao futuro das ações desenvolvidas dentro das escolas, procurando um fortalecimento entre os profissionais sob uma perspectiva progressista, no qual os profissionais possam compreender e acreditar que na troca de seus saberes-fazeres podem transformar o espaço escolar, ou seja, acreditamos que o contágio também possa ser um ponto de partida durante essa troca de conhecimento pedagógico entre os docentes.

[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (TARDIF, 2014, p. 21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar se faz no espaço escolar diante da interação, na relação entre os alunos e todos os profissionais envolvidos. A busca por novos caminhos, ideias e estratégias pedagógicas deve ser constante, e torna-se urgente a procura de se pensar e desenvolver condutas/trabalhos visando à concretização do ensino-aprendizagem desses sujeitos. Mesmo possibilitando ações inclusivas, ainda existem muitas desigualdades e exclusões dentro da escola. Torna-se urgente que as apostas, práticas pedagógicas e olhares sejam voltados para toda a diversidade escolar, possibilitando assim, de fato, um avanço de maneira que o direito à educação seja para todos.





REFERÊNCIAS

- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: Desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.
- HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 517-534, 2015.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006.
- MITLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Quatro Irmãos, v. 5, n. 12, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





TUTORIA DESTINADA A
ESTUDANTES HAITIANOS
DA UNILA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Francielie MORETTI⁶¹

Ralph Luckens ABELARD⁶²

Roberto HYPPOLITE⁶³

Palavras-chave: Tutoria; Haitianos; UNILA.

⁶¹ Mestra em Literatura Comparada pela UNILA e Técnica em Assuntos Educacionais na UNILA. E-mail: franielie.moretti@unila.edu.br.

⁶² Acadêmico do curso de Saúde Coletiva da UNILA. E-mail: rl.abelard.2019@aluno.unila.edu.br.

⁶³ Acadêmico do Curso de Medicina da UNILA. E-mail: roberto.hyppolite@unila.edu.br.

INTRODUÇÃO



Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre as ações desenvolvidas no âmbito da Tutoria destinada a estudantes haitianos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, programa de ensino vinculado à Pró-Reitoria de Graduação dessa instituição, entre os períodos letivos de 2022.1 e 2022.2.

A Tutoria destinada a estudantes haitianos teve início no segundo semestre do ano de 2022⁶⁴, oportunidade em que a UNILA recebeu 158 estudantes haitianos via Processo Seletivo Internacional e Processo Seletivo de Refugiadas(os) e Portadoras(es) de Visto Humanitário (PSRH)⁶⁵.

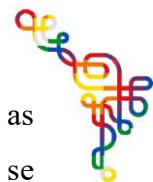
O elevado número de ingressantes contribuiu para se evidenciar a necessidade de ações emergenciais que promovessem apoio pedagógico aos novos estudantes, entretanto a tutoria não nasce apenas como resposta a essa demanda. É importante destacar, nesse sentido, que as experiências vividas pelos estudantes haitianos que já estavam na UNILA e pelos docentes que estavam atuando junto a esses estudantes foram, também, determinantes para a criação dessa proposta de tutoria. Cumpre ressaltar que o Departamento de Apoio Acadêmico ao Aluno, unidade vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UNILA, vinha recebendo, naquele período, pedidos de apoio por parte de docentes que relatavam dificuldades de comunicação com esses estudantes, uma vez que eles, os docentes, não dominavam a língua crioula haitiana e nem a língua francesa, tampouco os estudantes haitianos dominavam a língua portuguesa ou a língua espanhola. Dessa forma, para além dos desafios comuns às relações de ensino e aprendizagem, somava-se o da impossibilidade de realização de uma premissa básica para o ato de educar, o da comunicação.

É nesse cenário que se realiza o primeiro processo seletivo dos tutores da Tutoria para discentes haitianos, no mês de agosto de 2022. Nesse processo foram selecionados 7 tutores bolsistas para atuação no semestre letivo de 2022.1, ou seja de agosto à dezembro de 2022. Já nesse primeiro contato com os candidatos à tutores percebemos, ainda durante os trâmites da seleção, uma fala que era recorrente entre os candidatos haitianos: a de que participar da tutoria lhes possibilitaria oficializar ações que, na realidade, eles já desenvolviam junto aos estudantes

⁶⁴ De acordo com o Calendário Acadêmico da Graduação da UNILA para o ano letivo de 2022, aprovado pela Resolução nº 11/2022/Consun, de 15 de junho de 2022, e alterado pela Resolução nº 21/2022/Consun, de 18 de outubro de 2022, o Período Letivo 2022.1 teve início em 25/08/2022 e encerrou-se em 23/12/2022. Já o Período Letivo de 2022.2 iniciou em 06./02/2023 e se encerra em 09/06/2023.

⁶⁵ Fonte: Coordenadoria de Informação e Regulação Institucional da UNILA, 2023.





haitianos recém chegados à UNILA, ou seja, os candidatos a tutores nos relatavam que as atividades propostas pela tutoria, como prática já vinha sendo realizadas mesmo antes de se pensar em ações para institucionalizá-las. Diziam eles que essa postura de estar disponível para ajudar no processo de adaptação à vida universitária daqueles recém chegados à UNILA era em alguns casos, também, uma forma de retribuir à ajuda que haviam recebido quando chegaram. Outros relataram que o interesse em participar da tutoria estava ligado ao fato de poder possibilitar que os estudantes atendidos pelo programa pudessem ter uma experiência menos dolorosa no processo de adaptação à vida universitária, em comparação a própria experiência vivida por eles.

Essa realidade nos demonstrou que era preciso, desde o início, um trabalho conjunto entre equipe técnica, docentes e discentes envolvidos na ação, pois se de nossa parte tínhamos objetivos estipulados em edital que deveriam ser cumpridos, por outro tínhamos agora um grupo de estudantes que, na prática, conheciam bem mais do que nós quais eram as demandas que deveriam ser priorizadas e as ações a serem planejadas, e esse conhecimento era fundamental para que tivéssemos sucesso no desenvolvimento dos trabalhos da tutoria.

Todos os discentes selecionados nos dois primeiros processos seletivos já realizados, eram de nacionalidade haitiana, mesmo não sendo esse um pré-requisito estipulado em edital. Os editais que estipularam os regramentos dos processos previam, apenas, a necessidade de fluência em língua crioula haitiana ou em língua francesa. Importante ressaltar que essa prerrogativa foi pensada justamente porque as demandas que se apresentavam demonstravam que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes haitianos referiam-se às barreiras lingüísticas. Nos dois processos seletivos já realizados para seleção de tutores, tivemos estudantes não haitianos inscritos, porém nenhum foi aprovado por não conseguirem demonstrar o domínio de nenhum dos idiomas solicitados.

Importante ressaltar que a tutoria não conta ainda com resolução específica que estabeleça os regramentos para seu funcionamento. Os editais que estipularam os regramentos do processo seletivo constituem-se atualmente como os documentos norteadores de seu funcionamento. São, portanto, os editais PROGRAD nº 133/2022 e 231/2022 que apresentam os objetivos que constituem a tutoria, conforme segue:





- I Contribuir com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes haitianos e combater a evasão e retenção desse grupo;
- II Acolher os estudantes haitianos, apoiando seu processo de adaptação acadêmica e de integração ao curso e aos espaços e contextos que permeiam a vida universitária;
- III. Contribuir na redução de barreiras físicas, comunicacionais, sociais e/ou atitudinais, fomentando a participação colaborativa de estudantes haitianos nas atividades de acompanhamento do ensino de graduação;
- IV. Contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação;
- V. Ampliar as condições de permanência estudantil, proporcionando instrumentos de apoio acadêmico à aprendizagem e à permanência dos estudantes, com vistas à integralização do seu curso de graduação;
- VI. Auxiliar no processo de comunicação a fim de reduzir eventuais barreiras linguísticas e propiciar a integração, tendo em vista a diversidade linguística da universidade (UNILA, 2022b e 2022c, n.p)

No semestre letivo atual, 2022.2, a Tutoria destinada à estudantes haitianos conta com a atuação de 10 tutores bolsistas e uma metodologia de trabalho semelhante a adotada no primeiro semestre de desenvolvimento das atividades. São ofertados plantões presenciais de atendimento, mas os encaminhamentos também podem ser realizados via e-mail institucional para o Departamento de Apoio Acadêmico ao Aluno, para a coordenação da tutoria e para os próprios tutores. Além disso, é comum que as solicitações de atendimento cheguem via redes sociais dos próprios tutores (especialmente WhatsApp).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Relatórios Mensais: Acompanhamento e constante avaliação

Na dinâmica de acompanhamento dos trabalhos realizados no âmbito da Tutoria destinada a discentes haitianos, os relatórios mensais elaborados pelos tutores e enviados ao DAAA/PROGRAD contribuem não apenas para explicitar as atividades desenvolvidas, mas também para demonstrar o que têm dado certo e o que precisa ser melhorado em termos de oferta de atendimento e metodologia do trabalho.

De acordo com esses relatórios, em 2022.1 as principais atividades desenvolvidas pelos tutores foram: Acompanhamento das atividades em regime de exercícios domiciliares realizadas pelos discentes da turma de Português Adicional Básico⁶⁶; Auxílio na solicitação de

⁶⁶ A Decisão de nº 10/2022/Cosuen, de 28 de setembro de 2022, da Comissão Superior de Ensino da UNILA, decidiu pela possibilidade de trancamento de matrícula e regime de exercícios domiciliares, em caráter excepcional, para ingressantes de nacionalidade haitiana ou cubana no primeiro período letivo de 2022. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/decisao-n-ordm-10-2022-cosuen-9034>. Acesso em: 23 abr. 2023.







trancamento e/ou exercícios domiciliares realizado pelos discentes que não conseguiram chegar no Brasil e ainda estão no Haiti; Orientação quanto ao acesso às plataformas digitais institucionais (Zimbra, SIGAA...); Orientação de Letramento Acadêmico - Normas da ABNT, plágio, resumo, resenha, carta de intenção; Acompanhamento para emissão do CPF e RNM; Auxílio na elaboração de atividades de disciplinas específicas – Compreensão de textos, elaboração de slides, resolução de exercícios; Dicas e orientações de estratégias de estudo; Encaminhamento e acompanhamento de estudantes à setores da UNILA para sanar dúvidas e receber orientações; Orientação quanto ao funcionamento dos espaços acadêmicos (biblioteca, secretarias acadêmicas, atendimento psicológico, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE); Acompanhamento em sala de aula no caso dos discentes com muita dificuldade na compreensão da língua portuguesa; Orientações quanto a aspectos da vida em Foz do Iguaçu – Moradia, transporte, sistema de saúde, etc; Visitas guiadas para apresentar a universidade; Criação e participação em grupos de WhatsApp com objetivo de acompanhar os discentes haitianos; Tradução de textos.

Os dados apresentados nos relatórios mensais demonstram que em 2022.1 foram realizados aproximadamente 100 atendimentos mensais pelo grupo de tutores – 7 bolsistas e 1 voluntário –, o que representa, aproximadamente, 400 atendimentos realizados ao longo dos quatro meses de atuação.

Um dos itens a ser apresentado no relatório mensal enviado pelos tutores diz respeito às principais dificuldades percebidas por eles na execução das atividades, de modo que os relatos demonstraram que as principais adversidades foram: Dificuldades com a língua portuguesa; Dificuldades com Letramento Acadêmico (normas ABNT, plágio); Dificuldades quanto ao acesso às plataformas institucionais e uso das tecnologias; Dificuldade de comunicação com os discentes (que estão no Haiti e também os que estão no Brasil); Desinteresse em buscar apoio da tutoria (desconhecimento quanto ao trabalho da tutoria ou dificuldade em pedir ajuda por medo ou vergonha); Falta de Monitoria específica de componentes curriculares.

Da mesma forma o relatório pedia que os tutores identificassem os pontos positivos do trabalho realizado, item no qual eles apontaram: Ampliação do conhecimento quanto a vida universitária; Contribuir com o processo de adaptação dos estudantes haitianos à vida universitária; Ajudar os estudantes haitianos que não conseguiram chegar no Brasil; Desenvolvimento da empatia e do respeito ao próximo; Ajudar os estudantes haitianos a





entender melhor o funcionamento da universidade; Acolhimento e integração dos discentes haitianos.

Para além dos relatórios mensais, para a efetivação da proposta da tutoria compreendíamos a importância de realização de um acompanhamento constante dos trabalhos realizados. Como estratégia de concretização desse acompanhamento foram realizadas reuniões periódicas entre DAAA/PROGRAD, Coordenação de Tutoria e Tutores, oportunidade em que se discutiam demandas atendidas pelos tutores e se planejavam estratégias e ações a serem desenvolvidas. Além dessas reuniões foram realizadas três oficinas formativas voltadas para a discussão de temas pertinentes ao trabalho dos tutores: Oficina Formativa Monitoria/Tutoria e os processos de aprendizagem na universidade; Círculo em Movimento - Tema: Acolhimento na Universidade; Oficina formativa sobre Estágio, atividades complementares e TCC na UNILA.

Importante ressaltar que essas atividades, as oficinas formativas e as reuniões de acompanhamento, se inserem na compreensão da tutoria como espaço de formação, que não apenas oferta atendimento e apoio pedagógico aos estudantes atendidos, mas que representa também oportunidade de crescimento e desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional e social para aqueles que participam dela como tutores. Dessa forma, entendemos que a tutoria pode representar um instrumento fundamental de inclusão e permanência estudantil para aqueles que buscam apoio e atendimento, mas também para os estudantes que atuam como tutores. Por isso, reforçamos sempre entre os tutores o entendimento de que a tutoria é espaço de formação acadêmica e humana.

Estabelecendo metas e planejando os próximos passos

A partir das experiências vividas nas primeiras edições da tutoria destinada a estudantes haitianos foi possível estabelecer algumas metas que pautarão a elaboração do planejamento das atividades a serem realizadas durante o ano de 2023, tais como: Plantões de atendimento presencial e online; Sala específica para atendimento; Promover encontros de conversação em Língua Portuguesa; Ciclo Formativo para os tutores; Reuniões periódicas de organização e alinhamento dos trabalhos; Divulgação constante da Tutoria – Encontrar estratégias eficazes de divulgação e sensibilização da comunidade universitária; Oficinas específicas sobre plágio, normas ABNT, noções básicas da Língua Portuguesa, acesso ao zimbra e ao SIGAA, Currículo





Lattes; Criação de Componente optativo de Letramento Acadêmico e organização docente; Levantamento dos discentes haitianos ingressantes e dos que estão no 2º semestre para acompanhamento desde o início do semestre; Elaborar tutoriais de acesso ao zimbra, ao SIGAAA; Criação de grupos de estudo por área/curso.

Acreditamos ser importante evidenciar que as ações propostas até o momento no âmbito da Tutoria, norteadas pelos objetivos traçados a partir dos editais de seleção, estão em consonância com os princípios filosóficos expresso no PDI da UNILA, conforme segue:

Os princípios filosóficos e metodológicos da UNILA são formulados para orientar as práticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como a gestão da universidade. São princípios da UNILA a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade étnicoracial e de gênero, a sustentabilidade e o bem-estar (PDI, p. 35).

No ano de 2023 a tutoria inicia as atividades contando com 10 tutores bolsistas e tendo como primeira ação um encontro de formação inicial em que foram apresentadas orientações gerais sobre o trabalho a ser desenvolvido na tutoria e realizadas discussões importantes para a compreensão do público a ser atendido.

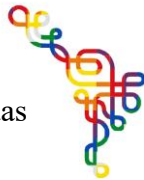

Contamos, atualmente, com um cronograma de plantões presenciais que possibilita a oferta de atendimento de segunda à sexta-feira, em sala específica de atendimento dos tutores da tutoria destinada à estudantes haitianos e dos monitores que atuam na monitoria de ensino para estudantes indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário. Também já foram realizados dois encontros formativos organizadas pela tutoria e ofertadas à estudantes haitianos: uma oficina de orientação sobre o SUS e um encontro de apresentação da PRAE.

Dessa forma, compreendemos a importância de dar continuidade aos trabalhos de acompanhamento realizado até o momento, mas também de efetivar ações para fortalecer e consolidar a Tutoria destinada a discentes haitianos mediante a aprovação de normativa específica que regule os regramentos para funcionamento do programa e, também, via produção e sistematização dos dados de atuação dos tutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas no âmbito da tutoria para discentes haitianos entre os meses de agosto à dezembro de 2022 e a partir de fevereiro de 2023 até o momento atual estão de acordo com o proposto pelos objetivos que norteiam o programa. Percebemos que a partir da prática





cotidiana, muitas propostas de ações puderam ser pensadas e planejadas conforme as demandas apresentadas.

A metodologia de atendimento foi sendo construída e reorganizada de acordo com as percepções e aprendizagens ao longo do caminho, e os resultados obtidos estão em consonância com o planejamento inicial, em que a Tutoria para discentes haitianos se configura como possibilidade de oferta de atendimento e acompanhamento pedagógicos aos estudantes haitianos, consolidando-se como instrumento de inclusão e respeito à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL/UNILA. Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, através da Portaria Nº 32, de 11/04/2012. 2012. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/estatuto-9166>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GEDIEL, José Antônio Peres; BARBOSA, Fernando Cesar Mendes. Políticas Públicas Educacionais e Inclusão de Migrantes nas Universidades Brasileiras. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v. 16, n. 16, 2021. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana **Dados de discentes** – coordenadoria de informação e regulação institucional, Foz do Iguaçu, 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino Americana (2022a). **Decisão Cosuen Nº 10, de 28 de setembro 2022**. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/decisao-n-ordm-10-2022-cosuen-9034>. Acesso em: 23 abr. 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino Americana (2022b). **Edital nº 133/2022/PROGRAD, de 01 de agosto de 2022**. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prograd/133-4>. Acesso em: 23 abr. 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino Americana (2022c). **Edital nº 231/2022/PROGRAD, de 01 de dezembro de 2022**. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prograd/231>. Acesso em: 23 abr. 2023.





MARINA TUNIRÊ:
RESISTÊNCIA E MEMÓRIA NA
LUTA ANTIRRACISTA NA
FRONTEIRA

Cristiane Aparecida Aureo GALDINO⁶⁷

Palavras-chave: Racismo; Resistência; Fronteira; Matriarcado; Representatividade.

⁶⁷ Graduanda do Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Integração Latino -Americana UNILA, Bolsista de IC – CNPq, E-mail: caa.galdino.2020@aluno.unila.edu.br.



INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de trajetórias de vida, como se constrói a memória e resistência na luta antirracista na região da Fronteira através de narrativas sobre Mãe Marina Tunirê, Iyalorisá fundadora e agora ancestral do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó, na coleta e organização do material audiovisual produzido com e sobre Marina Tunirê na construção de um percurso dos espaços de memória através da trajetória de vida da mesma. Construir um mapeamento das referências de construção dessa memória no tempo e por meio das pessoas que fazem parte do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. Construir espaços de visibilidade e reconhecimento sobre a presença das religiões de matriz africana na fronteira.

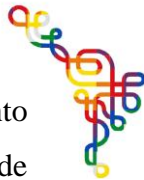

METODOLOGIA

Tendo como foco principal a memória do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó por meio da história de vida de Marina Tunirê, utilizaremos a etnografia como perspectiva metodológica para o acesso a essas narrativas (históricas, biográficas, sociais). Como nos coloca Strathern (2014, p. 350):

Os etnógrafos se colocam a tarefa de não só compreender o efeito de certas práticas e artefatos na vida das pessoas, mas também recriar alguns desses efeitos no contexto da escrita sobre eles. [...] Todo momento etnográfico, que é um momento de conhecimento ou de discernimento, denota uma relação entre a imersão e o movimento.

É nessa relação de imersão e movimento que nos propomos a atuar na construção dessa pesquisa aqui possibilitada através das narrativas de memória do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó por meio da história de vida de Marina Tunirê. Pretendemos ter acesso às memórias a partir de seus pertencimentos, deslocamentos, construções, relações estabelecidas, que foram e são determinantes para a história do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. Para isso, realizaremos as seguintes etapas: - Pesquisa Documental referente ao material audiovisual produzido com e sobre Marina Tunirê e o Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. - Seminários e encontros internos com discussões teóricas e metodológicas da pesquisa. - Visitas ao Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó para a realização de entrevistas com pessoas que estiveram ligadas diretamente à trajetória de vida de Marina Tunirê e discussão sobre o material audiovisual coletado. Estes dados serão apresentados parcialmente, à medida que forem coletados e organizados, em Seminários internos. Estes Seminários contarão com a participação de integrantes do Ilê Asè Oju Ogun







Funmilaiyó e visam ampliar esta interlocução, bem como mantê-las informadas do andamento da pesquisa, dos trabalhos realizados e possibilitando a escrita acadêmica como espaço de visibilidade desta memória.

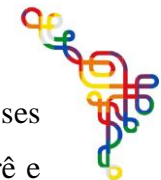

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

A proposta deste plano de trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa “Mulheres Negras na fronteira e seus espaços sociais: as Políticas Públicas voltadas para a População Negra/afrodescendente” e tem como objetivo principal analisar, por meio de trajetórias de vida, como se constrói a memória e resistência na luta antirracista na região da Fronteira através de narrativas sobre Marina Tunirê Iyalorixá do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. O Projeto faz parte de linhas de atuação desenvolvidas pelo NEALA – Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos, registrado no CNPq. Esta proposta surge do trabalho realizado nesse Projeto de Pesquisa com Mulheres Negras, e entre nossas interlocutoras de pesquisa estão mulheres negras moradoras de Foz do Iguaçu, como a Senhora Marina Aureo Gaudino ou Marina Tunirê, seu nome no candomblé, onde é Iyalorixá do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. Nosso primeiro contato com a Comunidade ocorreu em 2012 para a realização da Semana da Consciência Negra, por meio de suas filhas Cristiane Galdino e Roberta Aureo e desde esse ano, foram realizados inúmeros eventos e atividades acadêmicas com sua participação. Ela atuou em diversos momentos ministrando palestras, oficinas, aulas, participando de mesas, dando entrevistas e realizando diversas apresentações do Afoxé Ogun Funmilaiyó na UNILA. Cabe destacar que a presença da Sra. Marina Tunirê possibilitou um importante espaço de interlocução mediado por sua memória na luta antirracista em todo o trabalho que desenvolveu na defesa das Religiões de Matriz Africana, sendo ela uma importante referência na fronteira, incluindo Paraguai e Argentina, no Paraná e Brasil. Marina Tunirê demonstrou em toda sua trajetória um importante movimento de aquilombolamento (NASCIMENTO, 2018), determinante para a manutenção de sua história e de um espaço que acolheu inúmeras(os) pesquisadoras (as) e extensionistas em diversos trabalhos acadêmicos e artístico-culturais. Em toda sua vida deixou contribuições determinantes em todos os espaços que ocupou. Foi Presidente do Afoxé Ogun Funmilaiyó, filiada da Rede das Mulheres Negras do Paraná e da Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde (RENAFRO) e integrou o Conselho Consultivo da Defensoria Pública do Estado do Paraná. Em 2019, Marina Tunirê recebeu uma importante homenagem do Governo

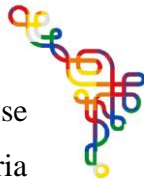



do Paraná pelo Dia da Mulher Negra Afro Latino-Americana e Caribenha. Em 2019 foi articuladora do Novembro Negro em Foz do Iguaçu, que reuniu vários grupos e organizações dos Movimentos Sociais da cidade e do qual fez parte a IX Semana da Consciência Negra da UNILA. Em 2020 integrou a Mesa de Abertura da X Semana da Consciência Negra como Presidenta do COMPIR - Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, juntamente com NEABI – IFPR Foz do Iguaçu – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e com o NEALA – Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos da UNILA. A Mesa fez parte das atividades do Curso de Educação das Relações Étnico-Raciais, desenvolvido com professoras(es) da rede pública da região oeste do Paraná. Foi presidenta do Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Foz do Iguaçu e protagonizou todo o seu processo de criação com as Pré-Conferências e as Conferências da Igualdade Racial, realizadas por toda a cidade, gerando em torno de 37 encontros durante o ano de 2017. Os anos de 2018 e 2019 foram de trabalho intenso, na continuidade do que estabeleceu a primeira Conferência da Igualdade Racial no sentido de apresentar uma proposta de lei, entregue ao prefeito da cidade e apresentado à Câmara de Vereadores, e que foi votada e aprovada, possibilitando a criação do Conselho de Igualdade Racial da Cidade – Lei. 4.727 – 2019. Marina Tunirê, foi escolhida por unanimidade para presidir o COMPIR, que foi interrompido por seu falecimento, ocorrido no mês de março de 2021. A trajetória de Marina Tunirê está ligada à cidade de Foz do Iguaçu, que se localizada na fronteira entre Argentina e Paraguai, o que nos possibilita um importante espaço de reflexão, percepção e compreensão de trânsitos e movimentos característicos dessa região. Considerando-se os dados populacionais (IBGE, 2010) da cidade é possível perceber este espaço geográfico-cultural a partir dos fluxos e deslocamentos que se fazem presentes na cidade e que possui um contingente populacional negro (pretos e pardos) que se aproxima dos 90 mil habitantes, do total de 256.008 habitantes, a maioria mulheres. Estes dados nos trazem algumas indagações, já que este é um número bastante expressivo, considerando-se o contexto do Paraná e da região sul: Que espaços são citados nas memórias das mulheres como Marina Tunirê? Por que estes locais são definidores desse pertencimento étnico-racial? Quem são as pessoas (referências) na construção dessa memória sobre a população negra da cidade? Como se deram os deslocamentos e a dispersões que trouxeram Marina Tunirê a Foz do Iguaçu? Estes são alguns dos questionamentos que afloram ao se dar os primeiros passos na construção desse Plano de Trabalho do Projeto de Pesquisa direcionado a este importante espaço religioso, o Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó, determinante na construção da memória sobre a fronteira da região





oeste do Paraná. Partindo destas problematizações, este Plano de Trabalho visa percorrer esses espaços de memórias, trajetórias, movimentos que fizeram parte da vida de Marina Tunirê e que se tornaram fundamentais para pensarmos sobre os espaços de fronteira a partir dessa cidade e das relações que estabeleceu e que persistem nas práticas das pessoas que fazem parte do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó e que são determinantes para a permanência dessa memória na região, principalmente na interlocução com suas filhas Cristiane Galdino, Roberta Aureo e Ana Flavia Aureo Galdino. Esse Plano de Trabalho visa dar continuidade ao trabalho já realizado no Projeto de Pesquisa do ano anterior, porém, com um recorte específico voltado para coleta e organização da produção audiovisual realizada com e sobre Marina Tunirê. Esse Plano de Trabalho se desenvolve em diálogo com o Projeto de Extensão "Vozes Negras: Marina Tunirê" que possui como objetivo a elaboração da biografia de Mãe Marina. O Brasil possui em torno de 54% de sua população que se autodeclara preta e parda (negra), o que o torna o país de maior população negra fora do continente africano. No sul do Brasil, mais especificamente no Paraná, segundo os dados do IBGE (2010) o estado possui 27,4% de população negra (preta e parda), ou seja, é o estado de maior população negra da região sul. Ao mesmo tempo, as lutas pela visibilidade histórica dessa população são permanentes, entre as quais estão as religiões de matriz africana, Comunidades Quilombolas e inúmeras outras formas que persistem construindo estratégias para a preservação de suas memórias. Foz do Iguaçu possui um índice em torno de 36% de população negra (IBGE, 2010), números extremamente significativos para uma cidade da região sul, e perceber e conhecer espaços de construção da memória étnico-racial da cidade é possível por meio do percurso de Marina Tunirê, principalmente como Iyalorixá do Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. Outra característica que marca a cidade de Foz do Iguaçu é que ela possui dezenas de espaços que representam religiões de matriz africana, entre elas o Candomblé e a Umbanda. Mesmo assim, há pouco reconhecimento deste pertencimento cultural na cidade e o enfrentamento ao racismo religioso ainda é uma realidade, o que pode muito bem ser percebido na trajetória de vida de Marina Tunirê na luta por igualdade e contra o racismo religioso. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada se justifica pela necessidade de reconhecimento e visibilidade de espaços negados ou invisibilizados historicamente. Se justifica pela importância de pensarmos a fronteira como este espaço de encontro, espaço de confluência destes pertencimentos culturais, entre eles, o das religiões de matriz africana, a partir das memórias que emergem nas narrativas de mulheres como Marina Tunirê, a partir de sua trajetória de vida. Que histórias trazem em seu percurso de



luta pela preservação dessa memória? Nesse sentido, a justificativa dessa pesquisa se fundamenta na preservação da memória do Ilê Asê Oju Ogun Funmilaiyó por meio da história de vida de Marina Tunirê, sua mais importante representante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer essa pesquisa contempla não só a memória de sua linda e marcante existência nesse plano, como também o significado que uma mulher traz ao colocar a frente da sua vida sua coragem, pois assim ela encorajou muitas pessoas e não só a família dela de sangue, como também a de axé e muitas outras pessoas que tiveram a honra de compartilhar alguma experiência com ela. Logo, essa pesquisa contempla também todo o matriarcado que é o Estado, com a resistência das chefes de família que fora, são e serão a principal inspiração de sucesso para o povo preto!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Justificando, 2018.

ADICHIE, Chimamanda N. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005.

BARR, Shirley Campbell. **Rotundamente negra y outros poemas**. Torremosas, 2014.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: letramento, 2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Florianópolis: Letras Congtemporâneas, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Florianópolis, UFSC, **Revista de Estudos Feministas**, 2002.

DANTICAT, Edwidgw. **Adeus, Haiti**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.





DAVIS, Angela. **Mujeres, raza y clase**. Madrid: Alcal, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3.ed. Rio de Janeiro. Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. EDUFBA, 2008.

GELEDES. **¡Me gritaron negra! A poeta Victoria Santa Cruz**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. São Paulo: Ed. 34 e Ed. UCAM, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**. n. 1. 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2006. HILL, Laurence. **O Livro dos negros**. São Paulo: Primavera Editorial, 2015.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: martins Fontes, 2013.

JABARDO, Mercedes (Ed.) **Feminismos negros: una antología**. Madrid: Traficante de sueños, 2012.

JESUS, Carolina Maria. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI, 2014.

KOLLONTAI, Alexandra. **Autobiografia de uma mujer emancipada; La juventud y la moral sexual; El comunismo y la familia; Plataforma de la oposición obrera**. Barcelona: Fontamara, 1978.

MARCONDES, M. M. *et al* (org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.

MOLYNEUX, Maxine. **Justicia de género, ciudadanía y diferencia en América Latina**. Studia Historica. Historia Contemporánea, 2011, 28: 181-211.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez: Retratos do Brasil Negro**. Selo Negro, 2010.

REVISTA Extensão e Cidadania: Educação das Relações Étnico-Raciais. Foz do Iguaçu: Proex – UNILA, 2017.





RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento - Justificando, 2017.

SABINO, Jorge; DA MOTTA LODY, Raul Giovanni. **Danças de Matriz Africana:** antropologia do movimento. Pallas, 2011.

SANTOS, Renato E. (org.). **Questões urbanas e racismo.** Coleção Negras e Negros: pesquisas e debates. Coordenação: Tania M. P. Muller. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012.

SARGES, Melrilane Farias. **Cultura e Segurança Alimentar dos Povos de Terreiro** – Um estudo com a Comunidade Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó. Trabalho de Conclusão de Curso de Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar da UNILA (2017).

SILVA, Bruno Lujan da. **O Ilê Asè Oju Ogun Funmilaiyó:** a trajetória de uma família de santo da Tríplice Fronteira. Trabalho de Conclusão de Curso de História – América Latina da UNILA (2018).

SANTOS, Maurício dos. **Espaços Sagrados:** uma etnofotografia do Candomblé da Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Trabalho de Conclusão de Curso de Antropologia da UNILA (2018).

SOUZA, Angela Maria de. **Repensando as relações de gênero através das práticas musicais de jovens:** o movimento Hip Hop. Comunicação apresentada em Fazendo Gênero, 2010, 9.



SOUZA, A. M. Diálogos Interseccionais: ancestralidade e poesia na resistência de Mulheres Negras. *In:* GOES, Luciano. **130 anos de (des)Ilusão:** a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. Belo Horizonte: Ed. D'Plácido, 2018.

SOUZA, A. M. SANTANA, J. J. SILVA, R. **Rap na fronteira:** narrativas poéticas do Movimento Hip Hop. Revista Tomo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFS, 2014.

SOUZA, Lorena Franciso de; RATTS, Alessandro José Prudêncio. **Espaço, Cultura e Poder: gênero e raça em análise na geografia.** 2009.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. *In:* STRATHERN, Marilyn. **O efeito Etnográfico e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.





CONTRIBUIÇÕES
ANTROPOLÓGICAS PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE
PENSADORAS
AFRODIASPÓRICAS E O
PARECER CNE/CP 003/2004

Maria Beatriz Barmaimon GARCIA⁶⁸
Vanessa Anastácia Nobre da SILVA⁶⁹
Waldemir ROSA⁷⁰

Palavras-chave: Pensadoras afrodiaspóricas; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Antropologia antirracista.

⁶⁸ Discente do curso de antropologia da UNILA. E-mail: mbb.garcia.2018@aluno.unila.edu.br.

⁶⁹ Discente do curso de antropologia da UNILA. E-mail: van.silva.2021@aluno.unila.edu.br.

⁷⁰ Docente da UNILA. E-mail: waldemir.rosa@unila.edu.br.



INTRODUÇÃO

A proposição do trabalho é, tendo por base a noção de uma fala localizada de pensadoras negras, esboçar uma proposta da contribuição da antropologia a uma educação antirracista a partir da noção de Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER e suas diretrizes apresentadas no Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP 003/2004.

A partir dos anos 1960, reconhece-se a pluralidade de vozes na etnografia em resposta às demandas das teorias da descolonização surgidas na Ásia, América Latina e Caribe e na África. Tais vozes reivindicam que a prerrogativa da crítica do passado colonialista/imperialista da disciplina deve ocorrer a partir da fala localizada no interior das experiências de vida na condição de subalternidade.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta a formulação do Parecer CNE/CP 003/2004 tanto como uma teoria sobre as relações raciais no âmbito escolar – mas não apenas nele – quanto um instrumento governamental de políticas públicas na educação. Assim, o que temos é uma proposta de diálogo entre autoras negras, e suas teorias localizadas, sobre o enfrentamento ao racismo e a discriminação racial no âmbito da educação.

DISCUSSÕES

O Parecer CNE/CP 003/2004 é um documento fruto da luta coletiva do movimento negro e teve a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma mulher negra com uma longa história de luta antirracista, como relatora. Ele é, simultaneamente, produto e ferramenta de um projeto antirracista de sociedade, carregando em si o conceito de amefricanidade e identificando “na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada”. (GONZÁLEZ, 2020, p.135). Nesse sentido, a antropóloga afro-estadunidense Zora Hurston (2019) apresenta uma escrita autorreferenciada. Para ela, a experiência é a base para a narrativa antropológica, as vivências no trabalho de campo não são narradas por si só, mas trazem o impacto da subjetividade da narradora.







Considerar a experiência vivida como parte do processo de construção do pensamento deve ser uma constante na atualidade, uma vez que os modos de organização de vida em sociedades tradicionais, ou não ocidentalizadas, consideram a importância da vivência em suas formulações. O que retirou essa variável da equação do conhecimento foi o domínio ocidental na documentação e interpretação do mundo (...) facilitado pelo domínio material global do Ocidente (OYĚWÙMÍ, 2021). O processo de substituição de uma experiência de vida, além de violento, se torna cada vez mais sofisticado na modernidade. Nesse sentido é preciso pensar o direito à subjetividade ao conceber que no racismo ele é negado para negras e negros (KILOMBA, 2020), assim como a negação do reconhecimento de uma experiência de vida específica e consequentemente do conhecimento que é produzido a partir dela. (DANIEL, 2019; OLIVEIRA, 2019).

O Parecer CNE/CP 003/2004, ao considerar a diáspora como uma experiência fértil em conhecimento, pois ele é pensado a partir dessa noção, e indica para uma educação que perpetue e garanta o acesso à essas experiências e conhecimentos atrelados. Suas proposições, a respeito da forma como os conteúdos devem ser compartilhados, por exemplo, evidenciam o compromisso com tais conhecimentos. É explicitado que para além da “inclusão de novos conteúdos, (...) se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (Parecer CNE/CP 003/2004, p.8). Pautar as EREER, a partir do Parecer, é reafirmar o seu compromisso com a importância de superar noções encobertas que podem incutir nos novos conteúdos classificações eurocêntricas, que minimizam a importância da contribuição negra para a formação do Brasil (GONZÁLEZ, 2020). No Parecer, a EREER está vinculada ao conhecimento sobre África, afro-brasileiros e suas contribuições sociais, econômicas e políticas enfrentando a exotificação, a desumanização e a estereotipação do ser negro. Para Oyěwùmí (2021), essas noções foram construídas pelos olhos do ocidente, gerando noções equivocadas sobre diversos povos que tendem a ser reproduzidas por práticas educacionais.

Um ponto central no Parecer é a articulação feita entre as noções de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas. Reparação é definida a partir da experiência de faltas e falhas sistemáticas do Estado para com a população negra, a fim de pontuar vias pelas quais as mudanças devem ser efetuadas por meio de medidas reparativas e iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Parecer CNE/CP 003/2004).





O reconhecimento é definido como um processo que “requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras (...) [a partir da] adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade”. (Parecer CNE/CP 003/2004) Essa mudança nos raciocínios e lógicas e a valorização da diversidade são aspectos chave do documento e, dialogam com a proposição de Lélia Gonzáles (2020), que indica que existe uma “internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelos colonizados” operada pelo racismo que regula as relações raciais e, instaura uma ideologia do branqueamento onde os valores do Ocidente são os únicos verdadeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pensadoras afro diaspóricas, majoritariamente da antropologia, este trabalho teve como objetivo mostrar que a narrativa de vivências em pesquisas de campo, podem contribuir para proposição de práticas e diálogos de enfrentamento às práticas racistas e discriminatórias no espaço escolar. Assim, ao pensar, a partir da trajetória e da escrita, a contribuição da população negra, podemos identificar as contribuições do fazer negro na antropologia para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2004.

DANIEL, Camila. “**Morena**”: a epistemologia feminista negra contra o racismo no trabalho de campo. *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n.16 – 2019.

DIAS, Luciana de Oliveira. Quase da Família: corpos e campos marcados pelo racismo e pelo machismo. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 16, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HURSTON, Zora N. O Sistema “Negro de Estimação”. **Ayé: Revista de Antropologia**. Colegiado de Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, n. 1, v. 1, 2019.





KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.



OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.





RELATO DE EXPERIÊNCIA
ESCOLAR PARTINDO DA
PERSPECTIVA NEGRA E DE
PROFESSORES EM
FORMAÇÃO: UM DEBATE
TEÓRICO ENTRE
BELL HOOKS E PAULO FREIRE

Agatha Virginia Souza Oliveira BATISTA⁷¹

William de Jesus SANTOS⁷²

Palavras-chave: Racismo; Ensino-aprendizagem; Educação; Política.

⁷¹ Graduada em História - Licenciatura, agatha.unila@gmail.com

⁷² Graduando em História - Licenciatura, 30wllm@gmail.com

INTRODUÇÃO



Nossas reflexões partem de incômodos e inquietações que nos atravessam enquanto pessoas negras da periferia. A escola como conhecemos hoje é concebida na modernidade, e um de seus princípios é a igualdade, porém a sociedade não é igualitária e por conseguinte o processo educacional sofre as mazelas disso.

“*Casa Grande e Senzala*” de Gilberto Freyre (1933), reproduz com uma força academicista que o país tropical é o melhor lugar para se viver, independente de sua cor, uma vez que aqui a casa grande e a senzala se misturaram tanto a ponto de não sabermos onde começa um e termina o outro. Porém, ao afirmar isso, o autor coloca de lado toda a violência vivenciada por todos os não-brancos neste país, bem como ignora o fato de que se hoje há tanta miscigenação, ela é fundamentada em diversos estrupos e genocídio de centenas de milhares de etnias de povos originários e africanos escravizados. A colonização é um processo violento que segue acontecendo todos os dias nas Américas e em África. A chegada e o mito da conquista pacífica reproduzem a beleza do “país tropical abençoado por deus e bonito por natureza”, e apaga a verdadeira História que é violenta, sangrenta e genocida.

Atentemo-nos ao fato de que o objetivo desta discussão é a ausência de materiais que abordem e trabalhem as relações étnico-raciais nos currículos escolares de maneira coerente e que não seja estereotipada. Ainda que a maior parte da população brasileira seja negra, as políticas de governo se ocupam em criar pseudo soluções que sistematizam e reduzem os estudos que estimulem o pensamento crítico nos estudantes. Assim, podemos concluir que essa é mais uma política racista e classista colocando os mais ricos dentro das universidades e os mais pobres no mercado de trabalho o quanto antes.

Levando em consideração que a educação é pensada por e para pessoas brancas, ao adentrar o espaço escolar fica evidente como aquele lugar não nos cabe. Diante disso, nos vemos obrigados a adaptar nossos corpos e mentes para um espaço que não nos quer ali. Esse processo se dá desde antes da alfabetização, pois o racismo estrutural é parte fundamental da sociedade capitalista em que vivemos. Doravante serão exibidas nossas vivências pessoais para nortear as reflexões que serão trabalhadas a posteriori. A pergunta norteadora dos relatos e reflexões foi: “De que maneira as questões étnico-raciais atravessam a sua vivência escolar?”





DISCUSSÕES

Agatha Batista

Me sinto privilegiada por ter tido professores e professoras pretos em toda a minha trajetória educacional. Ainda assim, as temáticas de África e dos povos originários foram trabalhadas superficialmente. No que tange aos povos originários há uma visão de que formam parte de um passado muito distante, já o continente africano é pouco trabalhado na matéria de geografia, e em história os povos africanos são trabalhados como parte fundamental do nascimento da nação brasileira através de sua mão de obra explorada e escravizada, e acaba aqui. Tudo o que não diz respeito à visão hegemônica e branca é tratado no passado.

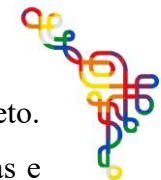

A ausência de estudos sobre a negritude me levaram a ser uma pessoa que não sabe em que lugar se colocar dentro das questões raciais, estou no limbo: preta demais para ser branca e branca demais para ser preta. A sociedade me designa como a cor daquele papel que geralmente está em envelopes. Isso se deve muito ao livro encomendado para disseminar a falácia de que o Brasil vive em uma democracia racial e há quem caia nesse conto e reproduza a frase “Ah, mas no Brasil não existe isso de racismo!”. E não é uma coincidência, mas sim uma política racista, até porque o racismo é parte estruturante da sociedade brasileira e do capitalismo como um todo.

Para mim, enquanto futura educadora, estudar as relações étnico-raciais é fundamental para a construção de uma identidade preta e para que eu possa levar para as escolas e a meus futuros alunos estes temas, começando um movimento de mudança social. Compreender as diferentes e sutis ferramentas com as quais o racismo trabalha, uma vez que é dentro do ambiente escolar que as crianças têm contato com as pluralidades existentes, é a primeira experiência social fora do convívio familiar ou religioso, por exemplo. A escola deve ser o primeiro espaço a pregar o respeito às diferenças.

William Santos

Tendo em vista a Bahia como um território extremamente negro, só perdendo para África, é difícil relatar a falta dos recortes étnico-raciais que perpassam as vivências nesse território. Sou William, preto, baiano, valenciano, 24 anos, egresso de ensino público e por anos estudante da zona rural. Minha trajetória escolar nunca foi centrada na representatividade de





peças pretas, e são por essas questões que demorei tanto para me afirmar um homem preto. E não foi um processo tão rápido, me reconhecer como pessoa preta foi parte de vivências e percepções de como isso me afeta. Durante todo o processo de formação dos ensinos fundamental e médio, houveram professores pretos, mas com poucas pautas ou nada de movimento negro. A partir dessa falta de uma educação representativa, me veio a paixão pela educação, não como última opção, mas ser um profissional que traga um diferencial na vida dos alunos que terei vínculo. Tentar ser um profissional empático, com um olhar cuidadoso e humanizado. Compreender recortes e estigmas que nossa sociedade reproduz, sendo ela um fator de tamanha opressão na vida dos estudantes.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os relatos supracitados denotam como a escola não está preparada para lidar com a pluralidade, ainda mais quando pensamos nas relações étnico-raciais, haja vista que a abolição da escravatura se deu por um processo desumano que indenizou os opressores e puniu os oprimidos. Assim, fica evidente como a escola continua sendo um espaço de reprodução das estruturas sociais, ou seja, um espaço que reproduz racismo.

O artigo de Paulo Saldaña, *Racismo e desigualdade marcam educação pós-independência* (2022), vai ao cerne da questão racial brasileira e como ela ainda não foi superada, por diversos motivos. Dentre eles destaca-se o quanto recente é a independência. O Brasil ainda é um país muito novo, mas ainda assim é um país que não aprendeu a lidar com suas problemáticas, haja vista que elas são o que mantém o país. É de interesse da elite dominante que pessoas pretas continuem sendo exploradas para que essa pequena parcela da sociedade continue lucrando mais.

Em *Ensinando a transgredir* (2013), Bell Hooks defende que a representatividade é de suma importância e através dela é possível fazer uma educação melhor com professoras e professores que compartilham com os alunos. Nas palavras dela: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”(HOOKS, p.10). A autora reconhece a necessidade de uma educação antirracista, política e revolucionária, a pedagogia era realmente voltada para um ato de resistência e contra o domínio dos brancos.





Ao decorrer da escrita, vemos a necessidade da relação interpessoal, ou podemos dizer que até mais "humana", das professoras com os alunos, na forma de tentar analisar o indivíduo de forma singular, dentro de suas particularidades. E é através dessa relação que é possível entender o cotidiano dos estudantes, dentro de suas questões familiares e situação socioeconômica. Devemos pontuar que essas relações são de décadas atrás, dentro da perspectiva de pessoas do mesmo grupo étnico, educadores que entendiam ou tentavam compreender a realidade dos discentes. Ao olharmos para a educação de hoje, muitas vezes nos assustamos com a falta de humanidade de alguns docentes.

É fundamental entender esse espaço escolar, não apenas como para o desenvolvimento intelectual, mas como ser humano, como alguém a ser inserido nos atos políticos e aprender a exaltar seus valores e saber que espaços acadêmicos são para todos e que esses espaços dialogam com um público diverso.

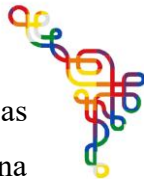

Hooks, detalha que falta de troca, a escassez do ensino que mesclasse conhecimento com o dia a dia das pessoas pretas, lhe fizeram perder o estímulo que antes lhes tinha de sobra. Ela, mesmo criança, conseguia sentir o peso de uma escola branca, e o racismo estampado, assim como nós mesmos relatamos.

A escritora dialoga com Paulo Freire, no que tange a questão do conhecimento ser tecido em comunidade como o trabalho no campo, onde todos têm que trabalhar e cada um contribui de sua forma para que no fim seja um resultado em conjunto. No ensino não é diferente, é necessário que professores e alunos, estejam em comunidade "colaborativa" para que haja progresso no ensino. A "pedagogia engajada", vem no sentido de manter-se atualizado, como ela mesmo fala sobre "auto realização". Podemos ver isso como um profissional mais preparado e preocupado no conteúdo que irá partilhar para capacitar seus discentes. Para Freire, ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a forma mais correta de produzir saberes, assim o oprimido/aluno tem a possibilidade de se enxergar como um ser social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que precisamos de educadores que tenham conhecimento de dentro do movimento negro, são reflexos que pretendemos ter. A falta dessas questões dentro dos espaços escolares, faz com que as ideias dos autores citados, se tornem base para nosso caminhar como professores pretos. Assim buscamos ser educadores que verdadeiramente





enxerguem e ouçam seus estudantes, de modo empático e libertador. Cabe a nós resgatar as palavras de pessoas como a professora Petronilha, que trilhou um belíssimo caminho na educação desde uma perspectiva étnico-racial.

Isto posto, não há como falar de questões raciais sem atrelar às questões sociais, infelizmente uma está interligada a outra, não há surpresa quando constatamos que a maioria da população pobre periférica é preta e indígena, assim falar de racismo também é falar de classes sociais. É preciso descolonizar os currículos, as mentes e a educação, para tanto é necessário defender avidamente as políticas afirmativas como as cotas raciais e sociais, elas são apenas ferramentas de combate ao racismo institucional e estrutural, mas que têm sim muita eficácia e geram frutos.

Ainda assim, há de se ater ao fato de que necessitamos de políticas assistencialistas e de permanência universitária para garantir não apenas o acesso, mas que os ingressantes tenham condições de seguir estudando. Uma das maiores razões de evasão escolar da população pobre é a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, por exemplo, já que muitos destes jovens não têm quiçá o que comer, então ingressar no mercado de trabalho o quanto antes é uma questão de sobrevivência. Este é outro fator muito grave que mostra que falhamos enquanto sociedade. Mas que o capitalismo segue vigorando e vencendo em cima desses corpos pretos.

Esperamos ser professores tal qual Bell Hooks e Paulo Freire foram, educadores que libertem e estimulem nossos estudantes a transgredir, porque nós acreditamos na educação, acreditamos que a educação liberta, salva e é potência de transformação social. Nós sobrevivemos e combinamos de não morrer. E que um dia o Brasil realmente seja um lugar onde pretos, indígenas e LGBTQIAP+ possam ser e apenas ser em toda sua essência, resistência e potência!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006.



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

SALDAÑA, P. **Racismo e desigualdade marcam educação pós-independência**. FOLHA. Julho de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/07/racismo-e-desigualdade-marcam-educacao-pos-independencia.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, P. B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Educação* [on-line]. 2007, XXX(63), 489-506. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>. Acesso em: 25 mar. 2023.

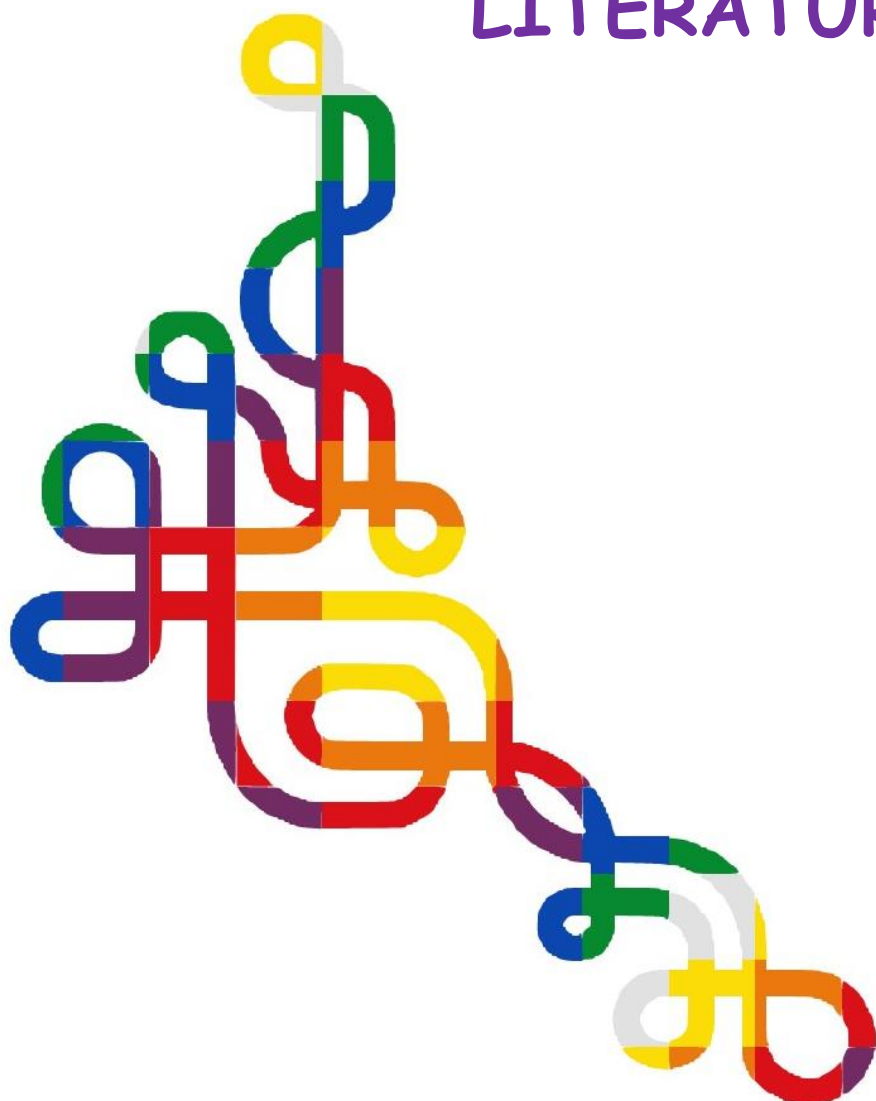
SILVA, P. B. G.; CURY, C. A. J.; LOPES, M. A.; PARESI, A. F. N. **Parecer CNE/CP 3/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.







EIXO 5

POLÍTICAS, EDUCAÇÃO,
INTERCULTURALIDADE,
BILINGUISTO,
LITERATURA E OUTRAS
ARTES





RELATO DE EXPERIÊNCIA NO
ESTÁGIO DOCENTE: UMA
PROPOSTA MULTIMODAL NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO
TEXTUAL RESENHA

Thaina de Santana ALENCAR⁷³

Palavras-chave: Ensino; Estágio Docente; Multimodal; Gênero Textual Resenha.

⁷³ Discente pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) na UNILA. E-mail: thaina.desalencar@gmail.com.





INTRODUÇÃO

Este texto objetiva relatar experiências de prática de ensino, vivenciadas durante o Estágio Docente, pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA), na disciplina de graduação Português Adicional Intermediário II, especificamente no módulo Teoria e Prática discursiva III: Resenha. O estágio foi realizado na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), no primeiro semestre de 2023, sob a supervisão da Prof.a Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro.

De caráter exploratório e documental, o trabalho tem como fundamentação teórico-metodológica a interlocução entre o Parecer CES/CNE 492/2001 presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras e a promoção da prática escrita do gênero discursivo (Bakhtin 2011) resenha. Tal feito se deu a partir da abordagem teórica do gênero textual/discursivo resenha (COSTA, 2008; MEDEIROS, 2009), somada à leitura de literatura e demais textos multimodais (ARAÚJO, 2011).

As atividades foram elaboradas tendo como foco uma turma do ensino superior, contendo estudantes de distintos cursos e nacionalidades. Assim, destaca-se um trabalho pedagógico interativo, que explora a exposição teórica e a análise do gênero textual resenha, a leitura conjunta de literatura e do referencial teórico, a utilização de diferentes linguagens e a promoção de diálogos sobre as dimensões sociais, históricas e políticas expressas nos materiais.

DISCUSSÕES

Sendo a universidade um ambiente educacional de desenvolvimento de pesquisas e de produção e distribuição de conhecimento, é seu dever “ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (Parecer CES/CNE 492/2001, p. 29). Entretanto, apesar de integrar normas obrigatórias, tal perspectiva, por vezes, não é priorizada.

Neste sentido, para abordar o gênero textual resenha, utilizaram-se perspectivas teóricas e práticas que visassem estimular a reflexão e participação dos estudantes em sala de aula, haja vista que a resenha combina resumo e julgamento de valor e deve ser feita levando-se em consideração os conhecimentos prévios sobre o assunto (COSTA, 2008; MEDEIROS, 2009).





Ademais, este gênero textual em questão permite uma análise interpretativa e reflexiva sobre o objeto observado pelo resenhista.

Compreendendo que a sociedade atual é cercada de estímulos, onde, por vezes, os visuais acabam por destacar-se, é comum que novas maneiras de comunicação para representar a experiência e o conhecimento emergjam. Segundo Araújo (2011, p. 14) “uma dessas formas é o texto multimodal, que materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos”. Nesta perspectiva, destaca-se a importância da utilização de outras linguagens para expandir a mediação da proposta de trabalhar a resenha.

Considerando o exposto, descrevem-se as etapas do estágio docente, com ênfase nas práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, focalizando no processo de construção das resenhas. Assim, a correção de atividades realizadas pelos estudantes e a elaboração de relatório, que são os últimos momentos do estágio, não serão discutidos neste texto.

Após reuniões de orientação, as aulas foram planejadas com base na seleção de materiais relacionados ao objeto de estudo desta pesquisadora no PPG-IELA: as obras da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Em seguida, foi o momento da observação em sala de aula que me forneceu uma noção ampla de quais materiais utilizar ou retirar da proposta.

Na primeira regência, discutimos acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre resenhas, para, a partir disso, apresentar as perspectivas teóricas sobre esse gênero textual. Depois, utilizaram-se outros recursos para expandir a mediação da proposta, como a leitura de cordel, a escuta de música, visualização de vídeo, todos abordando a vida e obra de Carolina Maria de Jesus. Após a exposição teórica e o diálogo a respeito dos conteúdos, que gerou um relevante debate relacionado ao âmbito social, realizou-se a atividade prática de análise de uma resenha da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (1960). Discutimos sobre questões referentes a resenha analisada e finalizamos a aula.

A segunda aula foi realizada no laboratório de informática, onde retomaram-se as ideias desenvolvidas na semana anterior e propôs-se a realização da atividade prática de pesquisa e escrita, que envolveu assistir o curta-metragem *O Papel e o Mar* (2010), dirigido por Luiz Antônio Pilar, e pesquisar sobre o diretor e as personagens/figuras históricas Carolina Maria de Jesus e João Cândido. Na sequência, leu-se um resumo do filme e produziu-se uma introdução e uma conclusão para transformá-lo em uma resenha. Finalizada esta atividade, deu-se início a



elaboração de uma resenha individual, baseada na leitura de trechos da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (1960).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato de experiências vivenciadas durante o Estágio Docente, realizado em uma turma de graduação da UNILA, o presente trabalho buscou reconhecer a importância da utilização de textos multimodais e da discussão entre os estudantes sobre os materiais, para a prática de produção do gênero textual resenha. Tal importância foi percebida, desta forma, pelo surgimento de temas como educação, feminismo, história, política, violência e desigualdade social, frutos das discussões em aula, relacionando-se diretamente com as perspectivas expressas no Parecer CES/CNE 492/2001.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Revista Linguagem em Foco**, v. 3, n. 5, p. 13-24, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.


BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE 492/2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

JESUS, C. M. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 9. ed. [Edição Popular]. São Paulo: Francisco Alves, 1963.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.





A VISUALIDADE
DA ESPERANÇA:
REPRESENTATIVIDADE E
DIVERSIDADE NA POSSE
PRESIDENCIAL DE 2023

Lidiane COSSETIN ALVES⁷⁴

Leticia Barros SOARES⁷⁵

Palavras-chave: Política visual; Representatividade; Diversidade; Cerimônia de Posse da Presidência da República do Brasil.

⁷⁴ Doutoranda e Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; graduada em Letras-Português/Espanhol pela mesma instituição. E-mail: lidicossetin@yahoo.com.br.

⁷⁵ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; graduada em Jornalismo pelo Centro Universitário FAG. E-mail: lebarrossoares@gmail.com.

INTRODUÇÃO



Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. [...] Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas. (EVARISTO, 2016, p. 13).

Conceição Evaristo e sua obra *Olhos d'água* abrem a presente discussão em momento de esperançar: assim como as lágrimas emanam dos olhos das personagens ao reencontrar amparo, nós também transbordamos as esperanças e os anseios de muitas minorias brasileiras com a cerimônia de posse presidencial de Luis Inácio Lula da Silva, no primeiro dia de janeiro de 2023. Assim, ressaltamos a visualidade da representatividade humana e da diversidade do Brasil que compuseram o ápice da supramencionada cerimônia – a passagem da faixa presidencial –, no sentido de destacar a carga simbólica em relação às minorias do país, historicamente ignoradas, negligenciadas, assassinadas e silenciadas no contexto brasileiro, sobretudo ao longo dos períodos governamentais pós-golpe de impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff: um longo período histórico de breu que viveu população do país, de 2016 até o fim de 2022.

Portanto, considerando o período contextual brasileiro, a diversidade representativa na referida cerimônia, e a carga simbólica da visualidade, analisam-se *os impactos das vestimentas como expressividade de resistência e ação política* em sujeitos reais do Brasil, no momento cerimonial de posse da presidência. Tais levantamentos e análises nos oferecem possibilidades de compreensão da discursividade visual de cargas política, social e cultural que simbolizam e (re)significam o recente momento do país e do governo, de 2023-2026. Ainda mais, consideram-se Mikhail Bakhtin (2006), Marilena Chaui (2000) e Gayatri Chakravorty Spivak (2010) como orientadores teóricos da discussão, abarcando as compreensões político-ideológicas das discursividades visuais, e os constructos da visualidade pelas vestimentas, na Moda, recorrendo-se à Eva Heller (2013) e Frédéric Godart (2010).⁷⁶

⁷⁶ Ademais, é mister salientar que o presente trabalho é um recorte de outra investigação mais ampla, que considera debates acerca dos seguintes pontos: i) as relações humanas e compromissos políticos estabelecidos pelo governante em seu discurso de posse; ii) a carga simbólica destacada pelos sujeitos brasileiros representativos da diversidade do país, no momento de passagem da faixa presidencial; e iii) a vestimenta dos participantes como expressividade político ideológica.



DISCURSOS VISUAIS E POLÍTICO-IDEOLÓGICOS



Em 1º de janeiro de 2023 ocorreu a cerimônia de posse da Presidência da República do Brasil por Luis Inácio Lula da Silva. Como nunca ocorrera anteriormente, não houve a passagem da faixa presidencial do antigo presidente ao Presidente eleito. Neste ínterim, subiram a rampa do Palácio do Planalto pessoas de representatividade significativa à população do país; então, uma importante cena histórica se desenvolveu: pessoas representantes da diversidade brasileira, que simbolizavam o povo do Brasil, entregaram a faixa ao novo Presidente.

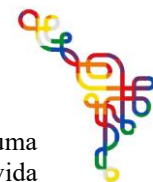
Tal como propusera Spivak (2010), a não ser que a própria população subalternada se imponha, a efetivação da saída da subalternidade não ocorre. Neste caso brasileiro, contamos não apenas com fuga da subalternidade ao elegermos um Presidente advindo das classes baixas da população, mas reafirmamos a intensa busca pela emancipação no momento em que as pessoas que acompanham o Presidente na Rampa do Planalto – em direção à entrega da faixa presidencial: são sujeitos históricos subalternados que fizeram-se imprescindíveis em um momento inédito nas Cerimônias de Posses.

Ao passo em que Chauí (2000) define as concepções paradoxais que produzimos sobre o termo histórico *política*, evidenciamos a essência de que toda opção, ação ou movimentação – consciente, ou inconsciente; opressora ou libertária; hegemônica ou contra-hegemônica – é, por essência, efetivação de ação político-ideológica pelo sujeito e, até mesmo, a inanição é política:

As pessoas que, desgostosas e decepcionadas, não querem ouvir falar em política, recusam-se a participar [...] com seu isolamento e sua recusa, estão fazendo política, pois estão deixando que as coisas fiquem como estão e, portanto, que a política existente continue tal qual é. **A apatia social é, pois, uma forma passiva de fazer política** (CHAUI, 2000, p. 479).

Querendo ou não, em nossas ações e escolhas, expressamos as concepções ideológicas com as quais concordamos – ou, com as quais cultivamos passividade e omissão. Bakhtin (2006), já havia asseverado as concepções ideológicas das linguagens e suas contribuições para a semiótica, sociolinguística, análise do discurso, e outros campos de estudos. Ainda mais, ao dissertar sobre as comunicações humanas, considerando a verbalidade e a extraverbalidade,





Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). [...]. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. **Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal** (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 126).

FIGURA 1. O povo brasileiro acompanhando o Presidente Luis Inácio Lula da Silva⁷⁷



Fonte: Magalhães (2023). Fotografia de Hermes de Paula.

Portanto, assim como exposto pela Figura 1, no que se refere à discussão bakhtiniana sobre a comunicação, a expressão e as relações contextuais, retomamos o momento histórico na posse presidencial de 2023, evidenciando:

⁷⁷ A Figura 1 apresenta a cozinheira Jucimara Fausto dos Santos, o cacique Raoni Metuktire, o metalúrgico e professor Wesley Viesba Rodrigues Rocha, o ativista Ivan Baron, o artesão Flávio Pereira, o nadador Francisco Carlos do Nascimento, o professor Murilo de Quadros Jesus, a socióloga Rosângela Lula da Silva, o ex-metalúrgico e atual Presidente da República do Brasil Luis Inácio Lula da Silva e, não menos importante, a cachorra vira-lata de nome Resistência.



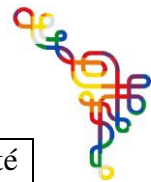


TABELA 1. Contexto, texto e extratexto do cerimonial de posse da presidência (2023)

i) as <i>relações contextuais</i> envolvem o período golpista de governo, considerando 2016 até 2017, no qual trabalhadores e estudantes foram negligenciados por reformas implementadas. O período entre 2018 e 2022 foram aterradores a todos os brasileiros: a intensificação da subalternidade tomou proporções genocidas, homicidas, criminosas. O garimpo, o desmatamento e a caça há anos não eram tão negligenciados e permitidos. Com altos índices de desemprego, com a intensificação das terceirizações e precarizações de trabalho, com inflações altíssimas, salários baixos e poder de consumo diminutos, as populações mais pobres e subalternadas no Brasil sofriam. O genocídio implementado por meio de uma pandemia. Depois de ser preso por esforços e alianças criminosas de governantes, juristas e elites brasileiros, Luis Inácio Lula da Silva é reeleito. Em Cerimônia de Posse, acompanhado por pessoas que representam a diversidade da população do Brasil, Lula da Silva recebe a faixa da presidência de uma mulher negra, catadora de recicláveis.
ii) a <i>comunicação verbal</i> realizada envolve o discurso proferido por Luis Inácio Lula da Silva;
iii) já as <i>comunicações extraverbais</i> e <i>expressivas</i> intensificaram os significados políticos e ideológicos assumidos pelos representantes políticos eleitos, assim como asseveram o significado do discurso verbal.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Somadas as contribuições analítico-reflexivas bakhtinianas com os levantamentos sobre ser e agir politicamente evidenciados por Chauí (2000), bem como asseveradas as concepções de retomada de poder da população subalternizada desde Spivak (2010), evidenciamos a carga simbólica visual das vestimentas dos participantes da Cerimônia de Posse da Presidência de República Federativa do Brasil, em janeiro de 2023. Partindo de tal contexto, as características de diversidade e de representatividade da população brasileira, simbolizados a partir de sujeitas e sujeitos pertencentes às camadas econômicas e sociais subalternadas no contexto brasileiro – histórica e contemporaneamente – são analisados em sequência, sendo concernentes ao terceiro item da Tabela 1.

Nesse âmbito, a moda assume o papel de fazer com que aquilo que cobre o corpo ganhe “um significado social codificado no tempo pelo costume, pela tradição, ou um significado social estabelecido pelo sistema da moda” (CALANCA, 2011, p. 16), isto é, a expressividade pela vestimenta é um modo de salientar visualmente a carga simbólica de resistência às opressões – ou apatia, como sinalizara Chauí (2000).

A Figura 2, de intensidade representativa para/da população trabalhadora e negra no país, apresenta a ativista, catadora de recicláveis e dirigente da CentCoop-DF, Aline Sousa, que entrega a faixa presidencial para Luiz Inácio Lula da Silva.





FIGURA 2. Aline Sousa em entrega da faixa presidencial ao Presidente Lula



Fonte: Gazeta do Povo (2023) e Uol (2023). Fotografias de Ricardo Stuckert.

Por questões de brevidade do presente trabalho, selecionamos apenas uma peça da vestimenta dos seguintes sujeitos: o cocar amarelo com detalhe vermelho, de Raoni Metuktire⁷⁸; o terno branco com intervenções bordadas, pintadas e escritas, de Ivan Baron⁷⁹; e a camiseta da União Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis, com calça azul, de Aline Sousa⁸⁰.

Ainda, ressaltamos que a Moda se caracteriza como um fato social completo tendo sua onipresença em diversos âmbitos sociais, políticos, econômicos e de identidade que expressamos socialmente (GODART, 2010); assim, sua análise é de grande valia para as representações e simbolizações formadas por meio do vestuário. Portanto, ao passo em que salientamos a intensidade da carga simbólica dispostas em pessoas advindas de minorias sociais entregando a faixa presidencial na Posse do Presidente brasileiro; evidenciamos conjuntamente a carga de resistência e de representatividade das vestimentas que simbolizam a busca pela fuga da subalternidade e pela emancipação (SPIVAK, 2010) de inúmeros brasileiros subalternados e resistentes.

⁷⁸Líder ativista de questões ambientais; Cacique Caiapó; representante indígena do Brasil em discussões internacionais sobre questões ambientais e de povos originários.

⁷⁹Potiguar, pedagogo; Pessoa com deficiência; ativista da causa PcD sobre: inclusão, (anti)capacitismo, (anti)preconceito.

⁸⁰Mulher negra; estudante de Direito; catadora de materiais recicláveis; neta e filha de mulheres catadoras; ativista da causa trabalhista de catadores de materiais recicláveis.





Assim, a peça da vestimenta do cacique Raoni Metuktire, o cocar, evidencia que as

[...] cores das penas do cocar não são aleatórias [...] a posição de chefe dentro do grupo e simboliza a própria ordenação da vida em uma aldeia Kayapó. Em forma de arco [...] a aldeia também é disposta assim. [...] A cor mais forte (vermelho) representa a casa dos homens, [...] eles se reúnem diariamente para discutir caçadas, guerras, rituais e confeccionar adornos, como colares e pulseiras. O amarelo refere-se às casas e às roças, áreas dominadas pelas mulheres [...] elas pintam os corpos dos maridos e dos filhos, plantam, colhem e preparam os alimentos (IMBROISI; MARTINS, 2023).

O cocar, aos indígenas brasileiros, sinaliza a importância social em sua comunidade; quando o cocar amarelo de Raoni é destacado em meio à comunidade não-indígena, sua importância social é cambiada: de símbolo de respeito entre os Caiapó – o vermelho e o amarelo indicam sua importância desde os caçadores até os agricultores –, passa a ser símbolo de resistência quando disposto ao lado do Presidente da República.

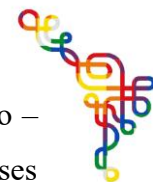
Em tal transposição do significado cultural e social da comunidade Caiapó à comunidade não-indígena, a compreensão do significado das cores pode, também, ser distinta, uma vez que o amarelo, faz parte das cores que simbolizam o fogo e suas chamas, que têm relação a um poder sobrenatural. O sol, o divino e o poder relacionados ao vermelho e amarelo, dissipam “o frio e as forças da escuridão” (HELLER, 2013, p. 107) – seria, neste caso, um modo de resistir; como também um modo de esperar (que se dissipem os obscurantismos difundidos nos últimos tempos). **A ação de utilizar o cocar, portanto, é o ato político do cacique Raoni Metuktire exigir seu local de existência, não apenas de fala.**

Ivan Baron é um influenciador digital potiguar que aborda pautas de inclusão e anticapacista. Vestido de um terno branco⁸¹, a simbólica cor universalizante da paz, traje apresentado como formal e “limpo”, passa a ser pichado e manchado para dar voz às minorias de Pessoas com deficiência – PcD. A tinta preta que escorre pela vestimenta acompanha um “grito visual” de quem exige sua voz, evidenciando a escrita pichada “Parem de nos excluir”. Além da compreensão de limpeza e paz, o branco também pode ser considerado como a cor do luto e do respeito ao sagrado, na ideação cultural de vida após a morte em suas simbolizações de divindades (HELLER, 2013).

Além disso, o misto entre o item visual subalterno – a pichação e a tinta que escorre – em peças de roupa compreendidas social e culturalmente como vestes elitizadas, unem-se em discurso visual de protesto que denuncia a subalternidade e marginalizações sofridas por PcDs

⁸¹ Ainda, é importante ressaltar que a roupa de Ivan Baron foi criada em conjunto aos designers Victor Hugo e Juliana Gomes, artistas e ativistas do movimento LGBTQIA+.







no Brasil, podendo indicar uma ironização daquilo que é limpo, puro, divinizado e elitizado – simbolizado pelo terno branco. Em um protesto de corte e costura, Ivan vestia frases anticapacitistas, a favor de um país mais inclusivo e pelo fim da falta de espaço para PcDs. Não é à toa que frases como “Acolher quem foi desacreditado e ressignificar o destino que já foi traçado”, bem como as significativas palavras “acessibilidade”, “êxito” e “responsabilidade” estejam costuradas e bordadas: é outro aspecto visual que exige o respeito e a inclusão de PcDs no espaço “limpo” do terno – que corresponderia ao espaço sem pessoas com deficiência, um espaço selecionado, higienizado –, muito bem costurado com linha e agulha em cima de um contexto opressor. **As vestes de Ivan apresentam seu ato político visual, salientando a resistência de mais de uma minoria subalternada, a importância da exigência de sua existência.**

Aline Sousa é catadora de materiais recicláveis, estudante de Direito, ativista e dirigente da CentCoop-DF. Na ocasião da Posse, ela usou a camiseta do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis, junto de uma calça azul. A veste utilizada pela ativista retoma um uniforme, peça tal que descaracteriza o sujeito subjetivo, tomando-o pelo coletivo. A simbologia presente na vestimenta de Sousa infere que, ao submeter sua identidade individual, priorizou sua integração e respeito à coletividade que representa. Aline não apenas intensifica a causa dos trabalhadores subalternados, mas ao entregar a faixa presidencial à Lula da Silva, exige sua voz e a existência de todas as pessoas que representa. As cores da roupa são compreendidas culturais e simbolicamente, assim como preconiza Bakhtin (2006) ao evidenciar que nenhum discurso é esvaziado de ideologia, deslocado de um contexto ou desalinhado de uma cultura.

A roupa de Aline Sousa, no contexto de Cerimônia de Posse do Presidente, é integrada pela presença da calça azul escura, que faz apologia ao intelecto e, por simbolizar culturalmente a racionalidade, é vista como cor essencialmente masculina (HELLER, 2013). Nas calças – uma peça, antes, apenas dos homens que, historicamente, foi exigida por mulheres – ela veste a sugestão de exigência da expressividade do intelecto da mulher. **A resistência de Aline ocorre desde a intensificação da importância da coletividade, pelo “uniforme”, até a possibilidade sugestiva que suas calças azuis nos trazem.**

Expressar-se visualmente por meio de vestimentas é ato político importante e muito significativo em nossa cultura ocidental, infelizmente pouco investigado. As cores, as formas,





e os locais em que se evidenciam sinalizam a simbolização de uma cultura visual amplamente arraigada nos valores políticos e sociais que possuímos.

Os burgueses não hesitam em expressar, por meio de suas vestimentas e de seus acessórios luxuosos, sua nova força política, econômica e social, obrigando a aristocracia a reagir de uma maneira semelhante. O início da moda está, portanto, vinculado à elite, à burguesia e à aristocracia, e a imensa maioria da população está excluída dessa transformação (GODART, 2010, p. 23).

Portanto, quando tomamos nossa própria identidade a partir das vestimentas, dos adereços, das maquiagens e modos de usar nossos cabelos, estamos discursando visualmente sobre nossas concepções políticas, ideológicas, culturais e sociais. Logo, sabendo que o surgimento da moda como expressão de classe fora implementada como discurso visual de segregações, tomá-la como aspecto de resistência é, pois, ação política e, neste caso supramencionado acerca da Posse, é ação política de resistência, de reivindicação de espaços, de representatividade das diversidades brasileiras e, ainda, de esperança por melhorias em todos os âmbitos das vivências da população do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando a ideiação de esperar por vivências plenas, analisamos as vestimentas de três personagens ímpares no significado de defesa, de exigência de voz e espaço da população marginalizada e subalternada historicamente no Brasil: Raoni, Ivan e Alise, em suas importâncias singulares, subjetivas e coletivas, que marcaram um momento histórico do país, ao simbolizarem o povo brasileiro que entrega ao Presidente sua faixa de governo. Tal ato com a presença dos referidos sujeitos, por si só, já é a simbolização de luta nesses contextos; ainda, ao analisarmos suas vestimentas considerando-as discursividades político-visuais, compreendemos que as cargas simbólicas enfatizam a expressividade da resistência e exigência de voz e espaço; são, portanto, a visualidade da (r)existência e da esperança.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CALANCA, Daniela. **História social da moda**. São Paulo: Senac, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.



GAZETA DO POVO. Quem são as pessoas que colocaram a faixa presidencial em Lula. **Gazeta do Povo**, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/quem-sao-as-pessoas-que-colocaram-a-faixa-presidencial-em-lula/>. Acesso em: 3 maio 2023.

GODART, Frédéric. **Sociologia da moda**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

HELLER, Eva. **A Psicologia das Cores**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.



IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Arte Indígena**. História das Artes, 2023. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nobrasil/arte-indigena/>. Acesso em: 3 maio 2023.

UOL. Posse de Lula é destaque na imprensa estrangeira: ‘Esperança, alegria e euforia’, diz jornal. **Uol Notícias**, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2023/01/01/posse-de-lula-e-destaque-na-imprensa-estrangeira-esperanca-alegria-e-euforia-diz-jornal.htm>. Acesso em: 3 maio 2023.

MAGALHÃES, Vera. Um chamado à responsabilidade. **O Globo**, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/vera-magalhaes/coluna/2023/01/um-chamado-a-responsabilidade.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.





PRECONCEITO LINGUÍSTICO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA NO HAITI

Fhabendy Marie Gaelle FRANCISQUE⁸²

Palavras-chave: Língua materna; Preconceito linguístico; Haiti.

⁸² Graduanda do Curso de Química. Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA. E-mail: gallefhady@gmail.com.





INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trata de um relato de experiência da autora, a partir da sua experiência na educação básica no Haiti, e às práticas de tentativa de apagamento da língua materna vividas naquele contexto, além de reflexões sobre a importância da língua materna.



No Haiti, a educação apresenta grandes desafios, em especial para os povos haitianos, já que a língua oficial do currículo não é a língua materna. O francês é a língua prioridade de ensino que o sistema educativo utiliza, incluindo a Educação Pré-escolar, a escola fundamental, o Ensino Secundário, a Formação Profissional e o Ensino Superior do país. O mesmo possui duas línguas oficiais: o francês, falado por uma minoria da população, o crioulo Haitiano, falado por praticamente todos os Haitianos. Assim, este texto retrata a minha experiência, uma mulher Haitiana que viveu um preconceito linguístico durante todo processo de escolarização no Haiti.

EDUCAÇÃO NO HAITI

Os objetivos principais do sistema educacional são formar cidadãos bilíngues funcionais, enquanto tal sistema não se organiza para desenvolver programas eficientes que atinjam todos os cidadãos, sem exceção, sempre vai haver essa separação em detrimento da língua.

A língua, por ser considerada o principal meio pelo qual os seres humanos expressam seus pensamentos, é um fator indispensável para a realização das trocas sociais entre os seres humanos. Não deveria ser uma situação social para algumas pessoas de uma região, porque o preconceito linguístico resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua, que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si. Bagno (1999, p. 59) trata desse grupo marginalizado no seu livro *Preconceito linguístico* e afirma que, nessa situação, na verdade, “não se trata daquilo que se fala, mas em quem fala que evidentemente, o preconceito linguístico é uma derivação de um preconceito social”. No Haiti, por exemplo, uma pessoa que fala fluentemente a língua francesa é considerada como uma pessoa educada, e para valorizar essa situação essa pessoa que fala a língua francês pode encontrar um bom trabalho, mas será muito mais difícil por outra pessoa que não fala a língua francesa de encontrar trabalho.





Na Constituição de 1987 do Haiti, podemos identificar a presença da questão que envolve a língua materna e a língua oficial, no art. 5º “Todos os haitianos são unidos por uma língua comum, o crioulo. O crioulo e o francês são as línguas oficiais da República”. Para os Haitianos o crioulo é a única língua materna. Esta é o primeiro idioma aprendido por um indivíduo. Ela também é chamada de idioma materno, língua nativa ou primeira língua. É aquela falada no país em que a pessoa nasceu e aprendeu a falar. Por essa razão, a língua materna será aquela de maior dominação pelo falante. Além disso, o seu aprendizado ocorre de forma natural, pela interação com o meio e com os demais falantes. Não há, portanto, intervenção pedagógica ou um raciocínio linguístico consciente.

Ademais, o preconceito linguístico que até hoje no Haiti é uma condição social para as elites do país. De acordo com o Bagno,

[...] o preconceito linguístico pode ver o “que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir uma variedade linguística equivale a denegrir e condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes ou menos inteligentes”. É também desvalorizar a cultura dessas pessoas (BAGNO, 1999, p. 16, aspas do autor).

No Haiti, no ensino fundamental o crioulo é ensinado como uma aula específica, assim como uma aula de matemática ou de biologia. Para o ensino secundário, que é subdividido em duas partes uma chamada nova secundário e outra escola tradicional. O novo secundário o crioulo está sempre ensinado como uma aula. Pelo menos, na outra escola tradicional, o crioulo não ensina como língua na aula nem é falado pelos povos Haitianos. Alguns colégios em Haiti têm somente a escola tradicional o crioulo é proibido pelos alunos, por exemplo numa sala de aula quando uma aluna não pode expressar muito bem em francês os outros alunos vejam isso como se a aluna fosse menos inteligente. Nesse caso, identificamos o preconceito linguístico, porque se a língua materna quando é falada no cotidiano normalmente em casa, não é permitida no supermercado por exemplo, pois é proibido seu uso e prática em espaço público, ou seja, uma pessoa que fala crioulo em público é totalmente ignorada, por vezes discriminada, levando muitos a negar sua própria cultura.

No Haiti outro problema, relacionado ao preconceito linguístico, é o grande desafio da maioria dos haitianos que falam crioulo, não saber escrever o crioulo normalmente, pelo menos as crianças da escola não falam muito bem o crioulo, ou seja, eles falam um crioulo misturado com a língua francesa. Neste caso, nota-se que a escola cumpre um papel, num contexto de apagamento da língua materna, apagamento da cultura de um povo, que se dá pela sua língua, por meio da qual conhecimentos e vivências lhes são passadas de uma geração para a outra.



RELATO DE EXPERIÊNCIA





No Haiti, a educação básica começa com a escola privada, por causa da multiplicação das escolas e da falta de controle do estado, vê-se um processo de privatização e de desprendimento do sistema educacional no país, 83% das escolas do país são privadas e somente 17 % são públicas. As escolas privadas são responsáveis pela pré-escola onde é obrigatório para todas as crianças no início na pré-escola às crianças aprenderem os números, as cores, etc... Para a educação, mas avançado que chama estudo fundamental no Haiti tem escola pública. O estudo fundamental que é subdivido em duas partes, fundamental para os pequenos que começa ao 5 ou 6 anos de idade que termina pelo menos a 11 anos na classe de 6, e o fundamental para as crianças maiores que começa aos 12 anos na classe que 7 onde estas crianças vão aprender línguas estrangeiras, letras e teatro. Ademais, para finalizar o ciclo de fundamental maior o aluno deve passar uma prova que o ministério de educação nacional organiza para todos os alunos desse nível. No início do ciclo secundário que é subdivido em novo secundário e escola tradicional, esse nível de estudo demora por 4 anos e para finalizar o aluno passa uma prova nacional pelo ministério da educação nacional (MENFP). Pelo final, os alunos concluíram a educação com 18 anos.

Fui aluna no colégio particular de Edmond la Forest onde, o crioulo (língua materna) era proibido na sala de aula, proibido também em outros espaços da escola, assim as pessoas que falassem crioulo recebiam várias punições dos diretores escolares. Após terminar o ensino Secundário, tentei ingressar na Universidade Federal do país, mas se tornava inviável, pois a prova para entrada no ensino superior era em crioulo, fato que se apresenta muito contraditório, tendo em vista, que na educação básica o francês se torna língua oficial, aprendemos a ler e a escrever em francês, e para acessar o ensino superior nos cobram a língua crioulo, que nos foi negada ao longo de nossa trajetória.

No ano 2021, participei de um processo de bolsa de estudos na Universidade Federal da Integração de Latino-Americana (Unila) e fui contemplada. O curso escolhido foi Química Licenciatura. Na Unila, é uma universidade plurilíngue, a formação dos alunos está em duas línguas, a língua de português e o espanhol. Porém, no meu caso, não foi difícil a adaptação, tenho domínio da língua espanhol, morei na República Dominicana por muito tempo, um país que tem fronteira com Haiti. O benefício dessa educação para ela é porque na Unila as duas línguas eram prioridades e os alunos podiam fazer tarefas ou fazer perguntas para os professores





em qualquer língua. Assim, a linguagem não representa um problema para evolução dos alunos estrangeiros na Unila.

CONCLUSÃO

Nesse texto relato sobre o sistema educacional do Haiti, onde o preconceito linguístico que tem sobre a língua francesa traz desafios no território Haitiana, como se a língua francesa era o símbolo de inteligência mesmo, e a língua materna dos povos Haitianos crioulos quando é falado não deveria ser no lugar importante. O crioulo a língua é ignorada totalmente no meio avançado do sistema desenvolvimento no Haiti.

O ensino da língua crioulo em escola no Haiti pode destinar-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem e suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, após o domínio da língua materna revela-se fundamental o acesso às demais áreas do conhecimento.

A língua crioula que os Haitianos usam no cotidiano deveria ser um instrumento de desenvolvimento pelo sistema educacional no Haiti, como afirma Dacanal (1987), a língua é essencialmente um fenômeno social e político. A língua também é uma convenção e uma imposição da classe economicamente favorecida; ela varia de acordo com a localização geográfica e varia também, em função dos estrangeirismos.

O desenvolvimento do saber linguístico implica, leitura compreensiva e críticas de textos diversos: produção escrita em linguagem padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como forma de compreensão do mundo

A experiência da Unila, contribui para vivenciar essa experiência de contexto plurilingue, todos podem usar a língua como uma maneira de comunicação, e para expressar os pensamentos das pessoas, sem preconceitos.

O Haiti também que tem duas línguas oficiais pode parar de idealizar a língua francesa como se fosse a única língua importante do país. Por isso será interessante criar debates e rodas de conversa, além de estimular a produção de textos a respeito do preconceito linguístico. Para isso, é preciso tomar cuidado para promover uma conversa saudável e que não cause nenhum constrangimento. Ademais, será muito importante valorizar a língua de crioulo no ensino da escola e preservar a cultura do povo haitiano.





REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

FATTIER, D. **Contribution à l'étude de la genèse d'un créole**: Atlas Linguistique d'Haïti, cartes et commentaires. Tese de Doutorado, Instituto de Linguística, 1998.

HAITI. Aplicada, Universidade de Provence. Recuperado de: <http://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/lab0-ldi/publications/these-creole.html> Acesso em: 25 abr. 2023.

