

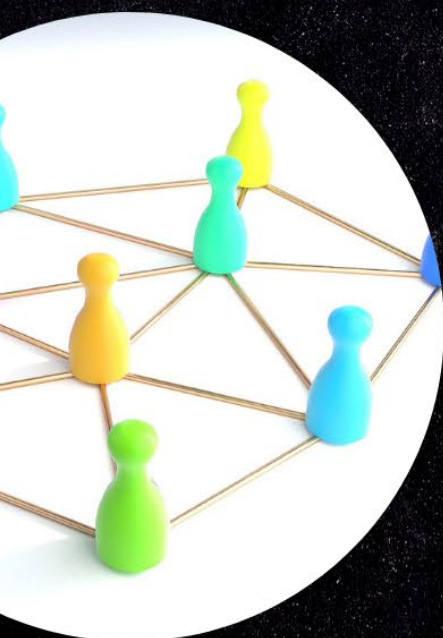
---

# EDUCAÇÃO & POLÍTICAS PÚBLICAS:

A ESCOLA COMO CENTRO FORMADOR DO  
SUJEITO SOCIAL

---

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA  
ROGER GOULART MELLO  
ORGANIZADORES



2022

---

# EDUCAÇÃO & POLÍTICAS PÚBLICAS:

A ESCOLA COMO CENTRO FORMADOR DO  
SUJEITO SOCIAL

---

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA  
ROGER GOULART MELLO  
ORGANIZADORES



2022

2022 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2022 Os autores  
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar  
pelos autores

**Editora Chefe**  
Patrícia Gonçalves de Freitas  
**Editor**  
Roger Goulart Mello  
**Diagramação**  
Roger Goulart Mello  
**Projeto gráfico e Edição de Arte**  
Patrícia Gonçalves de Freitas  
**Revisão**  
Os autores

## **EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A ESCOLA COMO CENTRO FORMADOR DO SUJEITO SOCIAL, VOLUME 1.**

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

### **Conselho Editorial**

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina  
Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense  
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia  
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina  
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes  
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco  
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará  
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense  
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz  
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro



2022

Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação e políticas públicas [livro eletrônico] : a escola como centro formador do sujeito social: volume 1 / Organizadores Cristiana Barcelos da Silva, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-048-1

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Políticas educacionais – Brasil. 3. Prática de ensino. I. Silva, Cristiana Barcelos da. II. Mello, Roger Goulart.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022

## Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada "Educação e políticas públicas: A escola como centro formador do sujeito social, Volume 1". Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar



# Sumário

CAPÍTULO 1 .....	12
EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NECESSIDADES E DESAFIOS .....	12
	Ana Paula Rodrigues Cacita Carlos Cesar Garcia Freitas
CAPÍTULO 2 .....	25
ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE ARACAJU: UMA INVESTIGAÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE SERGIPE .....	25
	Clêane Oliveira dos Santos Tâmara Sibeles dos Santos Dayane Letícia dos Santos Santana Lorena Belisa Freitas dos Santos
CAPÍTULO 3 .....	34
UM OLHAR SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM TEÓRICA .....	34
	Maria de Fátima Guilherme de Oliveira Ademir Guilherme de Oliveira Cleomara Gomes de Sousa
CAPÍTULO 4 .....	46
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR .....	46
	Débora da Silva Campos
CAPÍTULO 5 .....	62
A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	62
	Edilene Soares da Silva
CAPÍTULO 6 .....	72
O GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE ATIVO DE DINAMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	72
	Eraldo Pereira Madeiro Luana Vieira de Souza Maria dos Milagres Pereira da Silva Aquenúbia Gonçalves da Silva
CAPÍTULO 7 .....	83
POLÍTICAS E PLANOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE FEDERAL NO BRASIL .....	83
	Evandro Cherubini Rolin

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	99
EDUCAÇÃO SEXUAL E O MOVIMENTO ‘ESCOLA SEM PARTIDO’: RESTRIÇÕES E LIMITAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	99
	Fernando Basílio dos Santos Rosalee Santos Crespo Istoe Lidiane Silva Torres
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	116
TRAJETÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB .....	116
	Francine Melo Rosa Alves de Santana Renata Suellen Nogueira Santos Maria Helena Santana Cruz
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	129
FOLCLORE: IDENTIDADE E CULTURA MATO-GROSSENSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	129
	Izânia Moya Scarsi
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	138
ENSINO DE ESPANHOL: ASPECTOS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONTEMPORANEIDADE.....	138
	João Paulo Hergesel
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	157
OS DIREITO À EDUCACAO INCLUSIVA OU ESPECIAL PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMACAO DESTE ALUNOS? .....	157
	Leidiany Ferreira da Silva
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	165
O NOVO ENSINO MÉDIO (2019) CAMINHOS PARA A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	165
	Marcos César Alves da Mota
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	176
A EJA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA .....	176
	Néryla Vayne Alves Dias Gustavo Antonio Valentim
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	190
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INFÂNCIA: O ENSINO INTRODUTÓRIO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .	190
	Polyanna Santiago de Mesquita Carlos Cesar Garcia Freitas

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	201
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM, PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA .....	201
	Rita de Cássia da Costa Sousa Almeida
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	209
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	209
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022134517481</b>	Ana Karla Pereira dos Santos de Oliveira Daniela Cristina Barros de Souza Marcato
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	226
IDEB E CONCEPÇÕES DE QUALIDADE .....	226
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022134618481</b>	Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros Edite Maria Sudbrack
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	243
QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA? AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS MUDANÇAS SOCIODEMOGRÁFICAS NO CORPO DISCENTE DA UFOP .....	243
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022134719481</b>	Joseane Mendes Teixeira Rosângela Aparecida Lopes da Silva Luana Stefanni Mendonça Gonçalves Rosa Maria da Exaltação Coutrim
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	260
BAIRROS NEGROS, PATRIMÔNIOS CULTURAIS NEGROS E EDUCAÇÃO .....	260
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022134820481</b>	Meryelle Macedo da Silva Henrique Cunha Junior
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	273
A NOVA BNCC E SUA INFLUÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO .....	273
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022134921481</b>	Pedro Henrique Dias Siqueira Taísa Martins Ramos Gabrielle Martins Soares Yuri Nikolai de Souza Teixeira
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	287
ABORDAGEM DA DIVERSIDADE REGIONAL E CULTURAL EM CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA ÁREA DE NEGÓCIOS EM IES PRIVADAS .....	287
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135022481</b>	Diólíia de Carvalho Graziano Luiz Fernando Gomes Pinto
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	297
IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - MODALIDADE A DISTÂNCIA .....	297
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135123481</b>	Bianka Rocha Saraiva Aryane Leinne Oliveira Matioli



<b>CAPÍTULO 24</b> .....	305
AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – REVISÃO HISTÓRICA.....	305
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135224481</b>	Elisangela Coco dos Santos Edison Reginaldo de Oliveira Junior Narjara Laranja de Souza Pedroni Renata Resstel
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	316
A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL EM NÚMEROS.....	316
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135325481</b>	Fernando Antônio Anjo Helaine Patricia Ferreira
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	328
ANÁLISE DA INCLUSÃO DE LIBRAS EM PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL.....	328
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135426481</b>	Jéssica Nobre Soares Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos Francisco de Assis Ribeiro dos Santos
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	352
REFLEXÕES SOBRE A CRISE HÍDRICA NO PARANÁ, PANDEMIA COVID-19 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	352
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c20221355274812</b>	Camile Rucci Sieben Cristiane Leamari Castro Osternack Rosineide Alves Sara Pimentel Pinheiro e Silva Gerson Luiz Buczenko
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	363
A REVOLUÇÃO DE 1817: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA EM PERNAMBUCO.....	363
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135628481</b>	Isaac de Souza Assunção Pedro Henrique de Oliveira Gleibson George Silva do Nascimento
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	370
A ARQUEOLOGIA DO SABER, A PRODUÇÃO DA VERDADE E DO GOVERNO DA VIDA NA BNCC.....	370
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135729481</b>	Maria das Graças Soares Floresta Natália Rigueira Fernandes

<b>CAPÍTULO 30</b> .....	390
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA AULA INAUGURAL DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE - UMA/UFT .....	390
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135830481</b>	Nubia Pereira Brito Oliveira Neila Barbosa Osório Fernando Afonso Nunes Filho Marlon Santos de Oliveira Brito Francijanes Alves de Sousa Sá
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	400
A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE AMARTYA SEM .....	400
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022135931481</b>	Raimundo Pinho Gondinho Edinho Benésio Santos Regina Dias Araújo Israel de Paula Maia Paulo Hernandes Gonçalves da Silva
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	410
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO .....	410
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022136032481</b>	Francisca Hisllya Bandeira Cavalcante Roberta Kelly Santos Maia Pontes
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	419
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS PRESENCIAIS DE SANTA MARIA – RS, NO ENADE DE 2017 A 2019, NO CONTEXTO DO ESTADO-AVALIADOR .....	419
<b>DOI:10.47402/ed.ep.c2022136133481</b>	João Felipe Figueiredo Sheila de Oliveira Goulart



# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NECESSIDADES E DESAFIOS

Ana Paula Rodrigues Cacita  
Carlos Cesar Garcia Freitas

### RESUMO

Ter conhecimento financeiro é um atributo essencial para o desenvolvimento da autonomia e cidadania de qualquer cidadão, e constitui-se em um desafio diante da atual sociedade de consumo. Neste sentido, a Educação Financeira passou a incorporar o currículo escolar de todas as instituições de ensino do país, contemplando os estudantes da Educação Básica ao Ensino Médio, dentre esses, os alunos com Deficiência Intelectual. De tal modo, o presente estudo buscou investigar a importância da Educação Financeira para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania desses alunos, visando uma consciência crítica e autônoma à frente de questões rotineiras que envolvem o dinheiro, a partir das percepções de docentes que trabalham como esse público. Para a realização do estudo recorreu-se a pesquisa bibliográfica e de campo com o emprego de um questionário destinado aos docentes que atuam em instituições especializadas para alunos com Deficiência Intelectual. Os resultados mostraram que a Educação Financeira é reconhecida como muito importante para os alunos com Deficiência Intelectual, contudo o tema não é abordado nas salas de aula e que há uma demanda por materiais e metodologias adequadas para o seu ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Financeira; Deficiência Intelectual; Autonomia, Cidadania.

### INTRODUÇÃO

Muitas mudanças econômicas e sociais vêm ocorrendo em nosso país; dentre elas: a oferta facilitada de crédito por meio de empréstimos, os cartões de crédito e os financiamentos, os quais têm gerado um crescimento do consumo desenfreado, e como consequência o endividamento e inadimplência da população, sem falar no impacto ambiental negativo deste novo estilo de vida, provocado pela excessiva extração de recursos naturais e o descarte de produtos indesejados.

Para entender os aspectos financeiros e estabelecer uma relação saudável com o dinheiro, a Base Nacional Curricular – BNCC (2018), incorporou a Educação Financeira nos currículos de todas as escolas de Educação Básica do país. De tal modo, seu objetivo é auxiliar os estudantes na administração da sua renda, despertando neles a compreensão da necessidade de planejar, poupar, investir e assim garantir um futuro melhor. A Educação Financeira, em seu aspecto formativo, visa desenvolver habilidades e competências para entender, analisar e fazer

escolhas saudáveis quanto às questões financeiras, evitando o consumismo, levando os estudantes a entender as consequências de suas ações em âmbito individual e coletivo, assim como seus reflexos no decorrer do tempo. Desse modo, perante uma sociedade desinformada e suscetível ao *marketing* sedutor verifica-se a relevância da Educação Financeira a todos os alunos, inclusive aos com deficiência intelectual, a fim de fornecer conhecimentos que os ajudarão no desenvolvimento da cultura do consumo consciente e da autonomia.

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa provocada pela situação vivenciada pela autora, em uma escola de educação especial (APAE), da região norte do Estado do Paraná, com alunos deficientes intelectuais do Ensino Fundamental, a qual observou a escassez de conhecimentos e recursos sobre os aspectos financeiros, limitando o protagonismo e a participação social desses estudantes. Desta forma, buscou-se por meio de um questionário destinado aos docentes dessa instituição de ensino e de outras localizadas nos municípios vizinhos, investigar a percepção que eles possuem sobre a Educação Financeira para os alunos com Deficiência Intelectual, analisando as necessidades e desafios enfrentados, bem como, os recursos considerados como importantes no desenvolvimento de um ensino significativo e que contribua para a independência financeira e cidadania desses estudantes.

## **A EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

As mudanças econômicas e sociais que vêm ocorrendo em nosso país estão causando impactos nas questões relacionadas ao consumo, poupança e investimento. A crescente oferta de produtos e serviços financeiros, atrelados ao crédito facilitado por meio de empréstimos, cartões de crédito, financiamentos, pagamentos ludibriosos, dentre outros, tem levado grande parte da população ao consumo exacerbado e conseqüentemente ao endividamento, inadimplência e impacto ambiental negativo, o que demonstra a falta de conhecimentos e informações sobre os aspectos financeiros.

O ato de consumir é algo inseparável do ser humano, é uma atividade que fazemos diariamente, sem muito planejamento antecipado, assim como o desejo; faz parte da nossa essência. Entretanto, diante das propagandas apelativas e sedutoras a qual estamos expostos, onde o marketing exerce com maestria o seu poder de transformar o desejo em necessidade e levam as pessoas a consumir aquilo que não precisam, temos como resultado um consumo desenfreado e muitas vezes desnecessário. Assim, muito mais importante que a utilidade do produto em si está o status que esse conferirá ao seu possuidor (KISTEMANN JR., 2011). Ademais, novos produtos surgem a todo instante, com durabilidade cada vez menores o que

também impulsiona o consumismo, promovendo assim uma grande quantidade de lixo, que polui o meio ambiente e gera desperdício (BAUMAN, 2008).

Vivenciamos a falácia do consumismo, onde o comprar passou a ser o ponto central da vida da maioria das pessoas, e desejar, querer e adquirir frequentemente, são as emoções que passaram a movimentar a relação do convívio humano (BAUMAN, 2008). Essas emoções vivenciadas por esse consumo são tão passageiras quanto o descarte dos produtos e serviços adquiridos, devido a sua inutilidade.

As pessoas na busca por satisfazerem seus desejos, exercem horas exaustivas de trabalho para que assim possam adquirir mais produtos que não são essenciais, garantindo assim seu ingresso na sociedade consumista e “empoderada”. A esse respeito, Bauman (2008) descreve que fazemos parte de uma economia de engano, que aposta na incapacidade de raciocinar sobre o consumo, agindo pela emoção e não pela razão.

Na tentativa de auxiliar a população e modificar esse quadro, é fundamental promover uma educação, que possibilite o acesso a informações e contribua para o equilíbrio de recursos pessoais e naturais reduzindo as possibilidades de certas armadilhas e fraudes, realizando escolhas conscientes e seguras, distinguindo a necessidade do desejo, evitando assim um consumo inconsciente (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

Nesse contexto, o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização, objetivando criar estratégias de educação financeira, propôs inicialmente um rascunho da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF que posteriormente, em dezembro de 2010, foi formalizado pelo Decreto Presidencial nº 7.397, sendo por meio deste também instituído o Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF, que tem por finalidade definir planos, programas, ações e coordenar a implementação da ENEF (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2012). Dentre as ações da ENEF (BRASIL, 2011) encontra-se o Programa de Educação Financeira nas Escolas, que propõe levar a educação financeira para o ambiente escolar e fornecer materiais para que o assunto seja abordado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, cientes da necessidade de uma educação financeira da população e da importância de aumentar a capacidade de escolhas saudáveis, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluiu a Educação Financeira em caráter obrigatório, como Temas Contemporâneos Transversais e propõe sua aplicabilidade de maneira contextualizada e investigativa. De tal modo, a Educação Financeira

passa a fazer parte do currículo de todas as escolas de Educação Básica do país, visando desenvolver competências que levem o educando a compreender, atuar e exercer sua cidadania (BRASIL, 2018).

A Educação Financeira, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, é o processo pelo qual os consumidores financeiros melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e desenvolvem as habilidades e confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro (BRASIL, 2012).

Dentre outras orientações, a OCDE (2005) destaca maiores investimentos na formação para as crianças, para que assim possam desenvolver prematuramente a postura do poupar e do consumir de maneira consciente. De tal modo, a Educação Financeira não se resume ao sistema monetário, reconhecer notas e lidar com elas, mas a agir com controle, disciplina e, sobretudo, saber identificar a influência da mídia em suas decisões (SOUZA, 2015).

Nesse contexto, entende-se que a Educação Financeira é o meio de prover conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a vida dos indivíduos e será ofertada para todos os alunos, do Ensino Fundamental ao Médio, incluindo-se os alunos da Educação Especial de maneira igualitária, conforme prevê a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

## **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A trajetória histórica dos deficientes foi acompanhada por diferentes visões e crenças, no entanto, em via de regra, dois vieses antagônicos se destacaram: um olhar de rejeição e abandono, que eliminava aqueles tidos como anormais e o outro, uma visão assistencialista, de piedade e proteção (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). Inseridos em um cenário piedoso, as pessoas com deficiência eram desacreditadas das suas potencialidades e presas as suas limitações.

A concepção de que todos aqueles que fogem dos padrões estabelecidos como corretos deveriam ser discriminados perdurou por muito tempo (NEGREIROS, 2014). Somente por volta do século XVI - XVII com o Renascimento é que foram dados os primeiros passos rumo ao atendimento das pessoas portadoras de deficiência, tendo início a educação dos surdos (BUENO, 2004).

Embora marcados pela segregação e superação, com o passar do tempo, verificou-se uma transformação e reconhecimento dos direitos dessas pessoas, demonstrando um amadurecimento da população, o que tem resultado na elaboração de leis e decretos que amparam e garantem os direitos daqueles considerados diferentes.

Entremeio a esses avanços e conquista está a Educação Especial, entendida como:

Um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu aluno. [...] sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994).

Atualmente os direitos garantidos por meio de políticas públicas, legislações e decretos nacionais e internacionais, favorecem e amparam uma educação para todos, defendendo uma proposta inclusiva. Entretanto, faz-se necessário entender o verdadeiro sentido da educação inclusiva. Para Constâncio e Silva (2008, p. 23), “[...] inclusão quer dizer receber alguém e fazer desse alguém parte importante de tudo aquilo que ocorre no dia a dia da sociedade”.

Quantos aos princípios que norteiam a proposta da educação especial e inclusiva está a preocupação com o desenvolvimento integral do educando, ofertando um ensino de qualidade, alicerçado na igualdade, dignidade e liberdade a todas as pessoas com necessidades especiais.

O público da Educação Especial é muito diversificado, visto que inclui uma grande variedade de alunos com as mais diversas necessidades (MAZZOTTA, 1982). Dentre esse público, encontram-se os alunos com deficiência intelectual, que segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais – DMS 5, os níveis de gravidade da Deficiência Intelectual são definidos de acordo com o funcionamento adaptativo, e não em escores de Quociente Intelectual (QI), uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário, sendo classificados em níveis leve, moderado, grave e profundo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Devido às diversas limitações, pessoas com Deficiência Intelectual (DI) apresentam maiores dificuldades para atividades do dia a dia como: caminhar, falar, alimentar-se, dentre outras, bem como nas atividades cognitivas, tais como raciocínio lógico, dificuldades no



pensamento abstrato, função executiva, compreensão do dinheiro e outras; os fatores etiológicos podem ser biológicos, psicossociais ou uma combinação de ambos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Apesar de algumas dificuldades, esses estudantes têm capacidade e condições de aprender, entretanto necessitam de maior tempo para realização de atividades e de estratégias e metodologias diferenciadas (LOPES; FREITAS, 2019). Nesse sentido, "[...] a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa" (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 26).

Perante essa realidade e amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 59 dispõe sobre o direito dos educandos com necessidades especiais, dentre outras, e orienta quanto as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e acesso igualitário aos benefícios sociais, entende-se a importância e a necessidade de se efetivar uma prática pedagógica pensada a partir das suas peculiaridades e que contribua com o seu progresso (BRASIL, 1996).

Considerando as potencialidades desses alunos e as limitações impostas pela sua condição, Lorenzo e Silva (2017), Aoki, et. al (2018), afirmam que pessoas jovens e adultos com DI são capazes de realizar suas tarefas e cumprir suas responsabilidades, desde que sejam orientados e educados para tal.

Nesse sentido, é preciso buscar alternativas, estratégias e recursos que permitam o conhecimento para as pessoas com necessidades especiais, entendendo assim a necessidade do trabalho com a Educação Financeira, como um caminho para informar, orientar e formar (OCDE, 2005).

A falta dos conhecimentos sobre as questões que envolvem o dinheiro é uma realidade dos alunos com deficiência intelectual, sendo que esse desconhecimento muitas vezes acaba por impedir a sua cidadania e autonomia frente a questões financeiras. Situações corriqueiras, como a compra de uma mercadoria no supermercado ou a escolha de um produto em relação ao outro no momento de sua aquisição, algo que nos parece trivial, para as pessoas com DI é um ato complexo e um desafio a ser superado.

Portanto, educar financeiramente esses alunos significa ajudá-los a refletir e a entender, a sua maneira, as relações existentes entre o dinheiro e o consumo, ajudando-os a compreender que suas atitudes de hoje terão reflexo no seu futuro e impactarão toda a sociedade e o planeta.

## **A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E AUTONOMIA DO DEFICIENTE INTELECTUAL**

A legislação nacional e internacional reconhece o direito à cidadania da pessoa com deficiência, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e várias outras leis (BRASIL, 1989; BRASIL, 2011) que defendem a inclusão social desses cidadãos e o seu protagonismo.

Com relação às formas de participação social, segundo Frederico e Laplane (2020): pode ser compreendida como prática de cidadania e relaciona-se com a participação nos espaços e nas organizações da sociedade, encontra-se a Educação Financeira, uma vez que essa pode contribuir com a conscientização e tomada de decisões sadias diante de situações rotineiras do dia a dia, dos estudantes com DI, promovendo assim maior autonomia e independência nas questões que envolvem o dinheiro.

A ausência de um conhecimento financeiro acaba por deixar esses estudantes em condições de maior vulnerabilidade, estando mais susceptíveis a fraudes, endividamentos e inadimplências. Nesse sentido, a Educação Financeira disseminada na escola deve atender as necessidades desse aluno contribuindo com a construção do seu conhecimento para fundamentar a tomada de melhores decisões nas questões reais que envolvem uso consciente do dinheiro, promovendo dentro de suas possibilidades maior independência.

A Educação Financeira tem como principal propósito ser um dos componentes da formação para a cidadania (BRASIL, 2012), e pode contribuir para a autonomia do DI à medida que lhes confere a capacidade de entender e fazer escolhas de acordo com suas necessidades. Concorre, assim, para uma atuação mais participativa perante seus recursos e um maior envolvimento social.

De tal modo, denota-se a necessidade de desenvolver a educação financeira escolar a fim de que se possa contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade de consumo contemporânea, eis que tal circunstância é indispensável à eficaz proteção da dignidade constitucionalmente garantida a essa categoria de cidadãos.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Ao considerar a intencionalidade desse estudo, qual seja de investigar a Educação Financeira pela perspectiva da autonomia e cidadania dos DI a partir da percepção docente

sobre o tema, a presente pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa (GIL, 1999; RICHARDSON, 2012). Para tanto, foi empregado inicialmente a pesquisa bibliográfica inicialmente realizada, por meio de livros, artigos, teses e publicações avulsas e impressas, a fim de trazer subsídios para o conhecimento direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações, conforme caracteriza esse tipo Lakatos e Marconi (1992).

Na sequência foi empregado a pesquisa de campo por meio questionários elaborados, na plataforma *google forms*, e enviados aos professores e pedagogos de diversas entidades APAE da região Norte do Paraná. De acordo com Fachin (2001, p. 147) “o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”.

## RESULTADOS E ANÁLISE

A pesquisa foi proposta a 30 (trinta) professores que atuam na APAE, em três municípios do interior do Paraná, que trabalham com alunos com DI. Participaram do questionário, 50% do público indicado, sendo esses de idades compreendidas entre 30 e 58 anos, onde 8% é do sexo masculino. Dos professores pesquisados, constatou-se que 67% compõe o quadro de funcionários públicos estaduais, 25% são contratados pela própria instituição e 8% funcionários públicos municipais; sendo que todos possuem experiência com a Educação Especial, sendo essa, variável entre 3 meses a 15 anos. Os conhecimentos adquiridos no chão da escola, segundo Tardif (2014, p.39) “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. De tal modo por meio dessa experiência é possível conhecer e desenvolver uma prática docente que venha ao encontro da necessidade de seus educandos.

Em relação ao questionamento sobre a importância da Educação Financeira para o aluno com DI, 83% dos participantes a consideram muito importante e 16% a consideram indispensável. Reafirmando a relevância desses conhecimentos, Teixeira (2015) destaca que a Educação Financeira não consiste somente em aprender a economizar, é muito mais que isso, busca melhorar a qualidade de vida tanto hoje quanto no futuro.

Embora reconheçam a importância da Educação Financeira, mais da metade dos participantes (54%) relataram não ter trabalhado em sala de aula, assuntos relacionados a

temática e descreveram os que consideram ser útil para os alunos com DI. As respostas foram sintetizadas na Tabela 1.

**Tabela 1:** Síntese das respostas discentes sobre utilidade da Educação Financeira para alunos DI.

Professor 1	Saber valores do produto e o que cabem no seu bolso
Professor 2	Poupar e gastar
Professor 3	Sistema Monetário e consumo consciente
Professor 4	Autonomia frente as questões financeiras
Professor 5	Origem do dinheiro (conhecimento e utilização ao longo dos tempos)

**Fonte:** sistematização das respostas discursivas (2021).

Os temas descritos pelos professores fazem parte dos conteúdos elencados pelo CONEF, dentre eles: Consumo, Poupança, Sustentabilidade e Planejamento, considerados como pilares necessários à vida financeira saudável e propostos em dois grupos: os que se relacionam com a dimensão espacial e os que se relacionam com a dimensão temporal em âmbito individual e social.

A partir do questionário foram elencados alguns recursos que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Financeira com alunos com Deficiência Intelectual, dentre eles, os jogos pedagógicos considerados por 54% dos professores, as tecnologias assistivas (38%) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (8%). Ainda que os Deficientes Intelectuais apresentem déficits cognitivos são indivíduos capazes de aprender. Vygotsky (1997), afirma que há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas para que possam ser desenvolvidas é necessário que sejam oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. De tal modo, é preciso um ensino organizado com estratégias e recursos diferenciados.

Quando questionados sobre como a Educação Financeira pode contribuir para a autonomia dos alunos com DI, foram observadas algumas respostas, transcritas na Tabela 2.

**Tabela 2:** Síntese das respostas discentes sobre Educação Financeira e autonomia dos alunos DI.

Professor 1	Participação social
Professor 2	Preparando os alunos para que possam administrar suas finanças assim como, reservar o que tem, para poder adquirir o que desejam no futuro.
Professor 3	Saberão fazer escolhas mais significativas
Professor 4	Por vivermos em uma sociedade consumista, a Educação Financeira contribuirá no uso consciente do dinheiro.

**Fonte:** sistematização das respostas discursivas (2021).

Constata-se que os participantes reconhecem que a Educação Financeira pode contribuir na autonomia dos alunos DI, pois o acesso aos conhecimentos financeiros possibilitará ao educando compreendê-los e refletir sobre as melhores escolhas em seu dia a dia, exercendo assim sua cidadania, sendo essa reconhecida como direitos e deveres exercidos por um indivíduo na sociedade em que vive, no que se refere ao seu poder e grau de intervenção no usufruto de seus espaços e na sua capacidade de intervir nele e de transformá-lo (BRASIL, 2012).

No que se refere ao trabalho da Educação Financeira no contexto da transversalidade, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nota-se que apenas dois professores reconhecem que o assunto pode ser desenvolvido em outras disciplinas, dentre elas a de História, tratando da origem do dinheiro no tempo e sua função social e na disciplina de Língua Portuguesa, na leitura de imagens e textos informativos sobre o assunto.

As respostas obtidas evidenciaram ainda que a grande maioria dos participantes não tem formação em Educação Financeira (92%) e que mais da metade (54%) sentem-se razoavelmente seguros para trabalhar o assunto, outros (46%) disseram sentir-se não muito seguro para tal e que gostariam de saber um pouco mais sobre finanças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Financeira atualmente é uma ferramenta primordial para acesso aos conhecimentos. De tal modo inserida nos currículos escolares, se constitui em uma possibilidade de mudanças para todos os estudantes, inclusive para os deficientes intelectuais, dando voz e vez a esse público muitas vezes desacreditados e possibilitando sua atuação no cenário financeiro.

A pesquisa buscou investigar a importância da Educação Financeira para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos DI. A falta de conhecimentos financeiros acaba por limitar a participação social e o protagonismo desses indivíduos. Promover o acesso a esses conhecimentos, respeitando a individualidade desse público e explorando suas potencialidades é uma maneira de propagar sua soberania, de torná-los sujeitos de direitos e deveres, cidadãos atuantes e participantes da sociedade.

Com base nos dados analisados e nas respostas obtidas foi possível constatar que a Educação Financeira é reconhecida como muito importante para os alunos com deficiência intelectual e que embora haja esse reconhecimento o assunto ainda não é abordado nas salas de aula. Ainda, que os docentes associam a utilidade da Educação Financeira para os DI às

situações que envolvem o Sistema Monetário e as suas relações com o consumo, destacando a relevância do consumir de maneira consciente e a sua autonomia frente as demandas do seu cotidiano, e que a maioria ainda não vislumbra o trabalho com a Educação Financeira de maneira transversal, limitando essa abordagem ao contexto da Matemática.

Vale salientar que os participantes reconhecem a importância do tema, bem como a necessidade de se utilizar recursos diferenciados e adaptados, dentre eles os jogos pedagógicos e as tecnologias assistivas aos discentes DI, mas sentem-se inseguros para trabalhar tais assuntos.

Em linhas gerais, percebe-se que a falta de conhecimentos sobre a Educação Financeira dos participantes ainda é um obstáculo a ser superado, a fim de se efetivar uma prática eficaz e que contribua para uma aprendizagem significativa, promovendo a autonomia e cidadania desses educandos.

## REFERÊNCIAS:

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5–Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AOKI, Marta; SILVA, Raíssa Molina; SOUTO, Ana Cristina Fagundes; OLIVER, Fatima Corrêa . Pessoas com Deficiência e a Construção de Estratégias Comunitárias para Promover a Participação no Mundo do Trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru , v. 24, n. 4, p. 517-534, Dec. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias; tradução** Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, 24-34, 2011.

BCB, BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Brasília: BCB, 2012. Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia\\_Nacional\\_Educacao\\_Financeira\\_ENE\\_F.pdf](https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENE_F.pdf). Acesso em: 8 nov 2021.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira: Gestão de Finanças Pessoais**. Brasília: BCB, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Os direitos das pessoas portadoras de

deficiência – Lei no 7853/89. Brasília, DF: 1989

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Estratégia Nacional de Educação Financeira.** Plano Diretor ENEF. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wpcontent/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-EducacaoFinanceira.pdf>. Acesso em: 26 nov 2019.

\_\_\_\_\_. **Casa Civil. Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Estratégia Nacional de Educação Financeira - Orientações.** Brasília: DF, 2012. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-Educacao-Financeira.pdf>. Acesso em: 15 set 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 22 set 2021.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2 ed. São Paulo: EDU, 2004.

CONSTÂNCIO, Daiana Aparecida; SILVA, Rosana Ernica Pinheiro Martins. **Inclusão de portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho.** Lins, 2008.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3. Julho de 2020, p. 465-480. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1137405>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISTEMANN JR., Marco Aurélio. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências De Ciências Exatas, Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LORENZO, Suellen Moraes.; SILVA, N. R. Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos. **Rev. bras. educ. espec., Marília**, v. 23, n. 3, p. 345-360, Sept. 2017. Available from 87. Acesso em: 07 dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300003>.

LOPES, Valéria Rosa Farto; GARCIA, Carlos César de Freitas. **Educação Financeira e alunos com baixa visão: audiolivro enquanto proposta de recurso didático adaptado**. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-turma2/12653-valeria-rosa-farto-lopes/file>. Acesso em: 23 set. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Directorate for Financial and Enterprise Affairs**. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) Pesquisa Social. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.

SOUZA, Andréa Stambassi. **Design e desenvolvimento de um curso de Formação Continuada para professores em Educação Financeira Escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: PUCSP. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.



# CAPÍTULO 2

## ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE ARACAJU: UMA INVESTIGAÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE SERGIPE<sup>1</sup>

Clêane Oliveira dos Santos  
Tâmara Sibeles dos Santos  
Dayane Letícia dos Santos Santana  
Lorena Belisa Freitas dos Santos

### RESUMO

Este trabalho surgiu em um projeto de extensão do Codap/UFS realizado de forma virtual no início da pandemia da COVID-19, o intuito era proporcionar aos estudantes uma experiência de iniciação científica. O objetivo da pesquisa foi analisar o nível de percepção dos estudantes acerca das Políticas Públicas de Educação Ambiental e relacioná-las com a qualidade de vida urbana na região metropolitana de Aracaju. Para tanto, aplicamos um questionário para a comunidade estudantil, analisamos e discutimos os resultados. Destacamos que toda a pesquisa, até aqui, foi realizada de maneira remota. O principal meio de divulgação da pesquisa é o Instagram @codapambiental. Acredita-se que os estudantes são capazes de atuar de forma crítica se reconhecendo como parte do ambiente em que vivem a fim de continuar a fortalecer os laços de pertencimento e necessidade de cuidado do ambiente escolar quando do retorno às aulas presenciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Educação. Ambiental. Pertencimento.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu em um projeto de extensão do Codap/UFS realizado de forma virtual no início da pandemia da COVID-19, o intuito era proporcionar aos estudantes uma experiência de iniciação científica. Ao decorrer das reuniões da equipe, os orientadores perceberam o interesse das estudantes em relação às questões ambientais, fato que determinou a elaboração do tema da pesquisa a ser desenvolvida: “Implementação de políticas públicas ambientais na região metropolitana de Aracaju: Uma Investigação no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe”. Tendo como público alvo estudantes do Codap/UFS.

O objetivo geral é analisar o nível de percepção dos estudantes acerca das Políticas Públicas de Educação Ambiental (PPEA) e relacioná-las com a qualidade de vida urbana na região metropolitana de Aracaju – formada pelos municípios de Barra dos Coqueiros, Nossa

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq

Senhora do Socorro e São Cristóvão, tendo como sede o município de Aracaju (Lei 25/95). Para alcançar tal objetivo fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre percepção ambiental como instrumento de gestão e formulação de políticas públicas que é um conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, nas escalas federal, estadual e municipal com vistas ao bem comum (NEPOMUCENO e ARAÚJO, 2017, p. 27).

As Políticas Públicas de Educação Ambiental (PPEA) têm como objetivo a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que percebam a complexa realidade em que vivem e participem da (re)construção de uma sociedade sustentável. A partir daí, definimos os objetivos específicos: Primeiro, divulgar os temas de Educação ambiental e qualidade de vida para os estudantes do Codap-UFS; Segundo, identificar as políticas públicas de educação ambiental vigentes na região metropolitana de Aracaju; Terceiro, verificar quais políticas públicas de educação ambiental da área de estudo são mais difundidas entre os alunos do Codap-UFS; Por fim, fomentar uma consciência coletiva dos estudantes sobre a importância da educação ambiental para a qualidade de vida em áreas urbanas

Consultamos a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/99 – e a Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81). Destacamos que em Sergipe há a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), Lei nº 6882/2010 fundamentada, localmente, na Política Estadual do Meio Ambiente de Sergipe, Lei nº 5852/2006 (SERGIPE, 2006).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O projeto foi desenvolvido pela equipe formada por duas professoras e duas alunas bolsistas (CNPq) do ensino médio. Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica, seguida por fichamentos e discussões em equipe, através do Google Meet, sobre temas como: percepção ambiental, políticas públicas, educação ambiental, identidade, cidadania e conservação ambiental. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa quantitativa, de natureza descritiva. Elaboramos e aplicamos um questionário (para a obtenção de dados quantitativos, em algumas questões, adotamos a escala de Likert com 3, 4 e 5 pontos) junto à comunidade estudantil através do e-mail e redes sociais. O período de coleta de dados foi de uma semana e obtivemos 109 respostas, participaram alunos a partir da 7ª série do ensino fundamental II até os da 3ª série do ensino médio, do ano letivo de 2021.

Considerando os preceitos da EA crítica elaboramos um plano de ação para divulgação deste trabalho e curiosidades acerca da EA no Instagram (@codapambiental), toda divulgação e postagens sobre a pesquisa, além de curiosidades relacionadas à temática da EA, políticas

públicas, meio ambiente e conservação do espaço escolar, são elaboradas pelas pesquisadoras estudantes e são revisadas pelas professoras orientadoras. Também ofertamos uma oficina pelo Google Meet para alunos do ensino fundamental maior.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

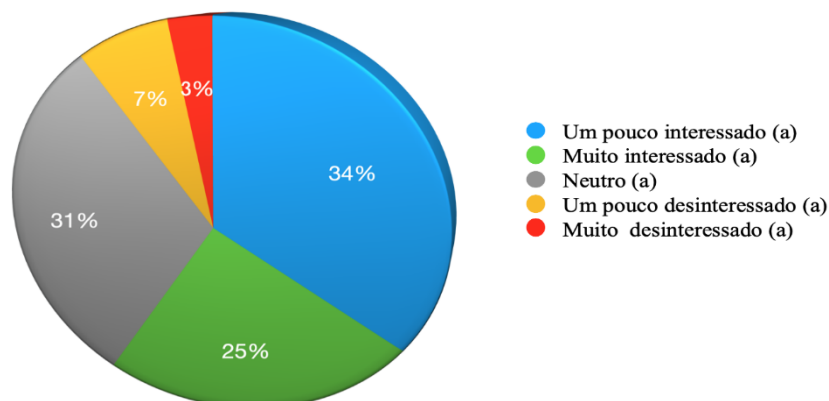
A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795/99 – e seu decreto de regulamentação em 2002 têm colaborado para acelerar o processo de institucionalização da Educação Ambiental (EA) no país, cujo marco inicial foi a Lei nº 6.938/81, a qual, ao instituir a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), determinou a inclusão da EA em todos os níveis de ensino. Pensamos que pela educação, podemos aprender a prevenir e enfrentar os riscos globais, a reinventar a política e a cidadania, com profundas mudanças nas formas de pensar e nos estilos de vida (BARBOSA, 2008, p. 14.). Assim, as Políticas Públicas de Educação Ambiental (PNEA) tem como objetivo a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Segundo Loureiro (2004, p. 72) a educação ambiental entendida a partir da perspectiva Crítica e/ou transformadora, deve metodologicamente ser realizada pela articulação dos espaços formais e não-formais de educação; pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; pelo planejamento conectado de atividades curriculares e extracurriculares; pela elaboração coletiva e democrática do projeto político-pedagógico e pela associação das atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida.

Ainda sobre a Educação Ambiental Crítica Guimarães (2004, p. 30) afirma que a Educação Ambiental Crítica ela objetiva gerar ambientes educativos em que ocorra um processo de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que exista a superação das armadilhas paradigmáticas em um ambiente educativo em que estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na modificação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos.

Levando em consideração os preceitos da EA crítica e da PNEA, analisamos os dados obtidos no questionário respondido pelos estudantes do Colégio de Aplicação. Quando perguntado sobre o nível de interesse pela EA, 25% declararam estar muito interessados e 34% um pouco (Figura 1).

**Figura 1.** Gráfico sobre nível de interesse pela Educação Ambiental.  
Qual o seu nível de interesse pela Educação Ambiental?



**Fonte.** Questionário, 2021.

Percebemos que é necessário trazer esse debate para que a comunidade escolar reconheça sua importância. Nesse contexto, a participação das estudantes pesquisadoras se faz imprescindível, pois ações de conscientização partindo de jovens da mesma faixa etária estimulam a busca do conhecimento e engajam os demais estudantes em prol do bem-estar coletivo.

De acordo com Guimarães (2004) uma ação pedagógica de caráter crítico,

“Promove a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação. Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto. Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes” (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Sobre a percepção das PPEA, perguntamos se já haviam participado de projetos desta natureza no Codap, 37,2% afirmaram que não e 64% afirmaram que sim em ações como: reciclagem (72,2%), descarte de resíduos sólidos (39,1%), identificação de riscos ambientais (30,4%), poluição do ar (23,2%), biodiversidade (10,1%) e 37, 2% afirmaram que nunca participaram.

Quando perguntamos com que frequência temáticas de EA eram discutidas em sala de aula, 6,4% afirmaram que nunca; 14,7% afirmaram que sempre e 78,9% que às vezes. Os dois últimos grupos afirmaram que tais temáticas eram discutidas em todas as disciplinas com destaque para Ciências/Biologia (83,7%), Geografia (77,6%), Artes (24,5%) e Sociologia (17,3%). Isso demonstra que a EA tem sido trabalhada no Codap de forma interdisciplinar

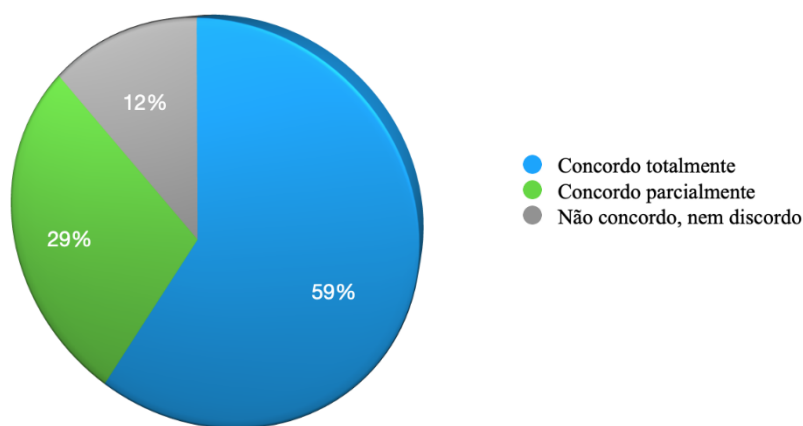
atendendo a PNEA, assim, busca-se a educação para a sustentabilidade, a fim de que seja possível obter uma sociedade educada ambientalmente (BARBOSA, 2008, p. 16).

Em Sartori, entendemos a importância que há de uma percepção espacial com o autoconhecimento, pois tais conhecimentos influenciarão diretamente em como um indivíduo interferirá em um ambiente. “Os estudos em percepção ambiental estão relacionados com os esforços para entender como os homens estruturam, em suas próprias mentes, o mundo que os cerca” (SARTORI, 2014, p. 33).

O desenvolvimento desses projetos é muito importante já que existe uma boa adesão dos estudantes. A maioria (59%) dos estudantes concordou totalmente que a EA representa uma porta de entrada para um novo tipo de participação cidadã na política do cotidiano e na gestão dos espaços públicos, 29% concordaram parcialmente. Observamos uma contradição quando questionamos sobre o nível de interesse pela temática, apenas 24,8% afirmaram estar muito interessados (Figura 2).

**Figura 02.** Questionamento sobre o uso da EA para gestão dos espaços públicos.

A Educação Ambiental representa uma porta de entrada para um novo tipo de política do cotidiano e na gestão dos espaços públicos?



**Fonte:** Questionário, 2021.

Outro dado interessante é que a maioria (64,2%) disse que a solução dos problemas ambientais depende tanto das ações individuais quanto do poder público e das grandes empresas. Vemos isso como um reflexo do trabalho realizado no nosso projeto em 2020, quando a maioria (85,9%) dos estudantes que responderam ao formulário na época, afirmou que a solução dependia mais das pequenas ações de cada indivíduo.

Argumentamos sobre a relevância de tomarmos a responsabilidade para si, mas sabemos que o cidadão comum, apesar de possuir um papel de legitimador no sistema da democracia

representativa como eleitor, carrega pouca influência na formulação de políticas públicas e as reivindicações por interesses coletivos em nosso país são pontuais. Tanto que, quando perguntamos se já haviam questionado algum órgão público sobre a implementação de políticas públicas ambientais no bairro em que residem, 89% apontaram que nunca, desses 51,4% disseram ter pensando em fazer isso.

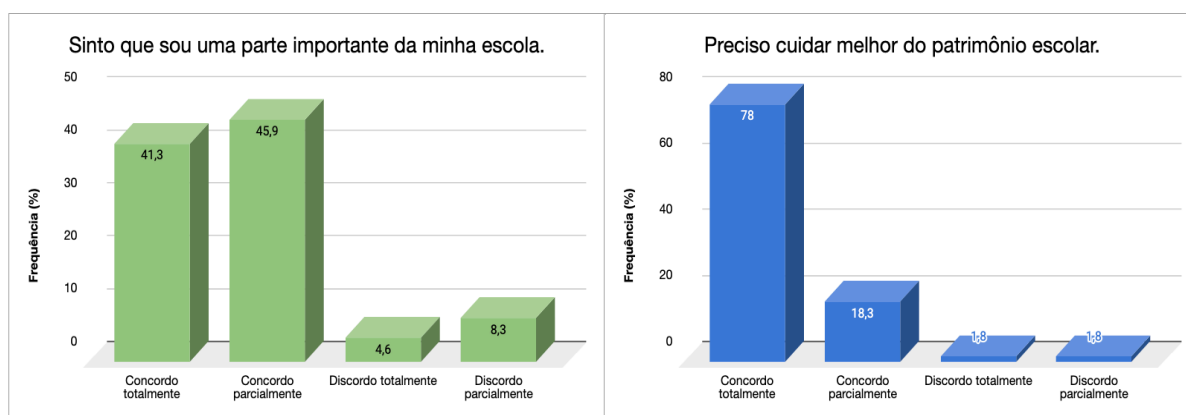
Sobre as ações do dia a dia, perguntamos quais são realizadas, pelos estudantes, principalmente nos tempos de pandemia, visando proteger o meio ambiente. São atitudes individuais, simples e comuns, porém relevantes para o bem estar coletivo, como a economia de água, economia de energia, cuidado com os animais e plantas, por exemplo.

É importante ressaltar que as crianças e adolescentes de hoje serão os responsáveis em tomar decisões no futuro, seja no comando de empresas ou dentro do ambiente político. Conscientizá-los sobre a importância de conservar o meio ambiente, é minimizar a exploração descontrolada dos recursos naturais, garantindo o bem-estar para a sociedade mais responsável e integrada com a natureza (VIEIRA, 2020, p. 14).

De acordo com a legislação, a educação é apresentada como um dos principais modos de atingir tal consciência. A Política Nacional de Educação ambiental, 1999 em seu art. 1º enfatiza que “Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 26). É notório que as práticas de EA crítica motivam o aumento de conhecimento, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular uma maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente e espaço geográfico, condições que se estendem além dos limites do espaço escolar.

Em relação ao nível de concordância com as afirmações em relação ao ambiente escolar, verificou-se que o maior percentual dos estudantes envolvidos na pesquisa, tem consciência e concordam que eles são importantes para a conservação do ambiente escolar e seu patrimônio, o que pode levar a melhorar a atual situação se colocarem em prática estes cuidados (figura 03).

**Figura 3.** Afirmações em relação ao ambiente escolar.



**Fonte:** Questionário, 2021

Nesse contexto sobre os cuidados com o patrimônio, uma questão relevante para o bem-estar coletivo e a conservação do ambiente, é a destinação correta dos resíduos produzidos no colégio, assim, quando perguntamos sobre o nível de conhecimento sobre a separação dos resíduos, 72,5% afirmaram conhecer e 27,5% afirmaram que não conhecem. As razões que os desmotivam a separar corretamente os resíduos nos coletores instalados no Codap são: por esquecimento, com 49,5% das respostas; com 24,8%, a longa distância a percorrer até os coletores; 18,3%, falta de higiene nos coletores; 11,9% têm dúvida sobre a real eficácia dos coletores e 9,2% desconhece o processo de separação desses coletores.

A coleta seletiva dos resíduos é importante, pois reduz os impactos ambientais gerados pelo consumo excessivo, melhorando a qualidade de vida no planeta. Desse modo, desenvolver ações de educação ambiental, num sentido crítico e integral, nas escolas proporciona a aproximação do estudante com a natureza, faz com que este perceba que também faz parte do meio ambiente e que, cabe a ele, protegê-lo.

Vale ressaltar que o desenvolvimento de ações pedagógicas da Educação Ambiental Crítica desenvolvidas através de projetos que se voltem para além das salas de aula, pode ser metodologicamente aplicável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico (GUIMARÃES, 2004, p.34).

Nessa perspectiva é importante acreditar que os indivíduos são capazes de atuar de forma crítica se reconhecendo como parte do ambiente em que vivem, ao conseguirem pensar em soluções para os problemas e dar importância aos mesmos.

Enfrentamos algumas dificuldades no desenvolvimento da pesquisa que ocorreu de forma online, desde sua concepção. Percebemos um menor engajamento dos estudantes neste

formato, assim os principais instrumentos de divulgação e desenvolvimento da pesquisa são as redes sociais, a partir das quais as estudantes pesquisadoras e a comunidade escolar estabelecem contato e interagem no sentido de fortalecer os laços de pertencimento e necessidade de cuidado do ambiente da escola quando ocorrer o retorno às aulas presenciais.

Realizamos ações práticas relacionadas às temáticas de EA, ao divulgar o projeto e os resultados alcançados em eventos científicos externos ao colégio, e internos com o desenvolvimento da oficina: “Como um pequeno beija-flor: Praticando a consciência ambiental e construindo o futuro”, ofertada para 20 alunos dos oitavos e nonos anos durante a Jornada Esportiva Científica e Cultural do Codap- JECCCA, 15/12/2021. Nela apresentamos vídeos, debatemos sobre como pequenas ações individuais fazem a diferença no tocante à conservação do meio ambiente, realizamos dinâmicas para contribuir com o despertar da consciência ambiental nos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver ações de educação ambiental, num sentido crítico e integral, nas escolas proporciona a aproximação do estudante com a natureza, faz com que este perceba que também faz parte do meio ambiente e que, cabe a ele, protegê-lo. Nessa perspectiva, acreditamos que os estudantes são capazes de atuar de forma crítica se reconhecendo como parte do ambiente em que vivem, ao conseguirem pensar em soluções para os problemas e dar importância aos mesmos.

Logo, pretendemos fomentar a consciência da comunidade escolar quanto à conservação do meio ambiente e aplicação das políticas públicas de EA, por meio de práticas que sensibilizem para a relação sociedade e natureza visando elevar o nível de conscientização da qualidade socioambiental e qualidade de vida na área de estudo, a partir das ações de divulgação do projeto e oferta de oficinas, fortalecendo os laços de pertencimento, bem como a necessidade de cuidado do ambiente da escola.

## REFERÊNCIAS:

BARBOSA, C. L. 2008. **Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil.** IV Encontro Nacional da Anppas. p. 1-21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao11.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2021.



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)> Acesso em: 20 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE. **Política Estadual de Educação Ambiental Sergipe**. Disponível em: <<https://www.se.gov.br/noticias/Desenvolvimento/forum-discute-regulamentacao-da-politica-de-educacao-ambiental-do-estado>> Acesso em: 12 ago. 2021.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAURAGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do meio ambiente: Brasília, 2004. Pp. 25-34. Disponível em: <[https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident\\_eabras.pdf](https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAURAGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do meio ambiente: Brasília, 2004. Pp. 65-84. Disponível em: <[https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident\\_eabras.pdf](https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf)> Acesso em: 19 set. 2021.

NEPOMUCENO, A. L. de O.; ARAÚJO, M. I. O. **Política Pública Sergipana de Educação Ambiental**: considerações acerca do processo de construção. [S.I.] [2020] pg. 3, 2017. Disponível em: < [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0077.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0077.pdf) > Acesso em: 18 fev.2022.

SARTORI, M. dos G. B. Concepção teórica para o estudo da percepção climática. In: SARTORI, M dos G.B. **Clima e Percepção Geográfica**: fundamentos teóricos à Percepção Climática e à Bioclimatologia Humana. Santa Maria: Palloti, 2014. Pp. 21-59.

VIEIRA, L. P. **Educação ambiental nas escolas**: por que ela deve ser implementada? [S.I.] [2020]. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/educacao-ambiental-nas-escolas-por-que-ela-deve-ser-implementada#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental%20como%20ferramenta%20para%20conscientiza%C3%A7%C3%A3o&text=Sendo%20assim%2C%20integrar%20programas,a%20ele%2C%20proteg%C3%AA%2Dlo>> Acesso em: 15 fev. 2022.

# CAPÍTULO 3

## UM OLHAR SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM TEÓRICA

Maria de Fátima Guilherme de Oliveira  
Ademir Guilherme de Oliveira  
Cleomara Gomes de Sousa

### RESUMO

A ludicidade na educação infantil, na atualidade, trata-se de um tema relevante, estudado e pesquisado por professores, especialistas e pesquisadores da educação infantil. O presente artigo teve por objetivo realizar uma abordagem teórica em relação ao emprego da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil. A metodologia da investigação constou da teoria fundamentada, do tipo qualitativa e enquadrada nos níveis bibliográfico e descritivo; para tanto, utilizou-se fontes de pesquisa de autores ícones e de documentos oficiais que tratam da ludicidade na educação infantil. Nos resultados e discussão, verificou-se que na visão dos teóricos consultados e nas orientações dos documentos oficiais, o emprego de atividades lúdicas favorece a interação individual e coletiva, resultando no desenvolvimento pleno da criança de 0 a 5 anos. Logo, concluiu-se que a ludicidade é um princípio fundamental empregado na prática pedagógica da educação infantil, na medida em que a criança aprende brincando, contribuindo para uma aprendizagem interativa, cooperativa e participativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem teórica, educação infantil, criança, ludicidade, brincadeira.

### INTRODUÇÃO

O propósito quanto a realização do presente artigo surgiu a partir dos diálogos com professores nos encontros pedagógicos de formação continuada e das minhas experiências vivenciadas como supervisora educacional junto aos professores da educação infantil (Pré I e Pré II), da rede pública municipal de ensino do município de Solânea, Estado da Paraíba. Logo, este trabalho tem por finalidade proceder a realização de um estudo teórico em torno da ludicidade empregada na prática pedagógica dos professores da educação infantil.

A partir da década de 90 surgiram novas concepções pedagógicas sobre a educação infantil. Nesse sentido, ressalte-se as contribuições de estudiosos e pesquisadores sobre o tema, culminando com a aprovação da nova LDB N° 9.394/96 contida em Brasil(1996) e, posteriormente, a edição das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 2009) e dos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 2001). Portanto, esses novos paradigmas na educação infantil resultaram das transformações social, econômica,

política e social que ocorre na sociedade pós-moderna, em virtude do neoliberalismo emergente. Essa realidade requer uma prática educativa dos professores da educação infantil que contemple a utilização de estratégias de ensino com atividades lúdicas para as crianças de 0 a 5 anos, favorecendo a uma aprendizagem que resulte no desenvolvimento físico, psicológico e emocional dessas crianças que participam das modalidades de ensino Pré I e Pré II. Nesse sentido, Lira & Rúbio (2014) se posicionam da seguinte forma:

A maneira lúdica de aprender na educação infantil é de extrema importância, pois leva o aluno a sensações fundamentais para o seu desenvolvimento. Afinal, brincando a criança forma sua personalidade e aprende a lidar com o mundo. Assim, pelo fato de a brincadeira estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, também deve estar inserida no contexto escolar com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem. (LIRA & RÚBIO, 2014, p. 1)

Na visão dos autores supracitados, o tema a ser estudada pressupõe a busca por alternativas de processos de ensino e aprendizagem que possibilite a inserção da criança em ambientes escolares que valorize “o cuidar e o educar” da criança, tendo em vista a formação autônoma da mesma, envolvendo um conjunto de atividades através das brincadeiras, culminando com uma aprendizagem motivadora, participativa e criativa.

A realização desse artigo justifica-se, principalmente, por 03 (três) razões; pessoais, profissionais e sociais. A primeira delas, por tratar-se de um tema de meu interesse, já que sou supervisora educacional e atuo no suporte pedagógico da educação infantil na rede pública municipal de ensino de Solânea-PB; a segunda, pela necessidade de contribuição do estudo para a minha prática de Supervisão, no planejamento e na formação continuada dos professores da educação infantil e; a terceira, refere-se a possibilidade de socialização dos resultados do estudo em pauta com os professores da educação infantil na escola pública, com base na utilização de atividades lúdicas em sala de aula.

No cotidiano da prática pedagógica na educação infantil, via de regra, nos deparamos com um processo ensino e aprendizagem fragmentados, desvinculado da ludicidade da criança, na medida em que a prática pedagógica dos professores não desperta o interesse e a motivação para uma aprendizagem prazerosa. Diante do exposto, evidenciou-se o seguinte problema: “De que forma o emprego da ludicidade na prática pedagógica dos professores pode favorecer a melhoria do ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos na educação Infantil”.

Quanto aos objetivos definidos para o artigo, propõe-se 01 (um) objetivo geral e 02 (dois) objetivos específicos. **Geral**; realizar uma abordagem teórica em relação ao emprego da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil. **Específicos**; refletir sobre as concepções teóricas que norteiam a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação

infantil e, analisar os documentos oficiais que orientam a utilização do lúdico no processo ensino e aprendizagem na educação infantil.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na revisão de literatura em torno do tema desse artigo, evidencia-se a ênfase nas teorias da aprendizagem e nos documentos oficiais que tratam da educação infantil; na medida em que, no cotidiano da creche e da pré-escola é preciso que o professor crie motivos, promova a interação com materiais concretos e contribua para o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças em idade escolar de 0 a 5 anos. Para tanto, é fundamental que as escolas de Educação Infantil incentivem a implementação de práticas pedagógicas lúdicas, contribuindo para a concretização da inserção das crianças em atividades criativa, desafiadora e participativa. Esse pensamento é compartilhado por Kusch(2014), ao afirmar que, a partir do movimento em que a criança entra em contato com a música seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta, de forma prazerosa. Seus relacionamentos sociais serão marcados através deste contato e sua cidadania será trabalhada com base nos conceitos que inevitavelmente são passados pelas letras das canções. A música na educação pode envolver outras áreas de conhecimento. (KREUSCH, 2014, p. 3)

Logo, durante a prática pedagógica na educação infantil, o professor ao interagir com as crianças na sala de aula (creche e pré-escola), promove a produção de variadas formas de linguagem, através do processo de comunicação que é construído nas inter-relações entre professor-crianças, crianças-ambiente da aprendizagem e, crianças-recursos que promove a linguagem lúdica. Para tanto, é preciso situar essa modalidade de ensino, a partir de princípios norteadores em torno das propostas pedagógicas, explicitados nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, conforme a seguir:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2)

Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais, abordagens teóricas, propostas pedagógicas, práticas pedagógicas que norteiam a Educação Infantil, é imprescindível um olhar em torno das atividades lúdicas sugeridas para as crianças de 0 a 5 anos e que possa contribuir para a melhoria do processo ensino e aprendizagem no

ambiente escolar (creche e pré-escola). Logo, a ludicidade nessas atividades deve propiciar as interações a que a criança é submetida e as estratégias utilizadas com o brincar, jogar, dançar e agir de forma lúdica. Muitas atividades vivenciadas no cotidiano da sala de aula consideram o “brincar”, apenas no sentido moralista. O conceito de brincar que perpassa nosso cotidiano é bastante moralista. Aqui e acolá dizemos ou ouvimos dizer: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério”. Essas e outras expressões não fazem jus ao conceito de brincar. Ao contrário, desqualificam-no. (LUCKESI, 2005a, p. 1)

Ao realizar um contra-ponto à visão moralista do conceito de brincar, Luckesi (2012) propõe o brincar no sentido da ação lúdica e criativa nas atividades destinadas a educação infantil. Nesse sentido, o autor faz o seguinte comentário:

Brincar aqui significa agir lúdica e criativamente, de tal forma que vamos constituindo nossa passagem de um estado funcional com a mãe para um estado de independência, no espaço paterno. Importa não colocar valores em nenhum desses estados, pois que, se isso fizermos, vamos cair na armadilha do feminismo ou do machismo. Pura e simplesmente são fenômenos da vida humana, sem que um seja melhor do que outro. (LUCKESI, 2005a, p. 1)

o brincar é esse agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas, e a sua conseqüente expressão objetiva, que traz ao cotidiano criativamente uma dessas possibilidades. Os físicos quânticos falam em “precipitar a realidade”; das infinitas possibilidades, uma delas se expressa na nossa experiência cotidiana. Metaforicamente, poderíamos dizer que das seis possibilidades do dado (representando as infinitas possibilidades da vida) uma se precipita. Somente um dos lados do dado cai com a face para cima. É o resultado do trânsito pelo espaço potencial. Esse trânsito é o brincar. E, desde modo, brinca a criança, brinca o adolescente e brinca o adulto, cada um com suas potencialidades, com seus recursos de vida. Esse espaço pode ser vivido ludicamente pelo entretenimento ou pela criação de alguma coisa, mas é sempre o brincar, que tem a ver com a invenção do uso das possibilidades. (IBIDEM, p. 2)

A apropriação das crianças de 0 a 5 anos com os jogos e brinquedos constitui um momento interessante do agir lúdico e das interações que ocorrem no ambiente escolar, durante as atividades didáticas realizadas. Logo, segundo Lira & Rubio (2014), o que é pertinente ao nosso trabalho é que o jogo pode variar desde atividades mais simples até àquelas que exigem maior concentração, onde existem regras complexas, por exemplo. Podemos acrescentar ainda que nos jogos a criança poderá ter uma criação e situação imaginária ou simbólica. Por ter diversas manifestações e variedades, torna-se difícil uma compreensão e definição clara para o jogo, uma vez que diversos significados são conferidos para um mesmo termo, o que é essencial é que o jogo pode ser utilizado como meio para educar, mas para isso, precisam ser respeitadas as características da atividade lúdica. (IBIDEM, p. 8)

Por outro lado, não é somente a utilização de jogo nas atividades didáticas da Educação Infantil que produz a ludicidade. A inserção do brinquedo nessas atividades constitui um instrumento importante no processo do ato pedagógico da creche ou pré-escola, na medida em que a criança interage com o brinquedo e aprende através das brincadeiras. Logo,

O brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira, isto é, qualquer “coisa” que a criança utiliza para brincar. A criança é que determina a ludicidade, ou seja, ela é quem propõe o grau de envolvimento com o brinquedo, que tipo de jogo vai desenvolver e qual o objeto eleito. (SARAIVA, 2004, p. 6)

Quando brinca, a criança está lidando com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior. A brincadeira representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. É brincando que a criança utiliza concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e a estrutura corporal da criança. (IBIDEM, p. 7)

A busca pela ludicidade no processo ensino e aprendizagem voltado para as crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil tem sido uma preocupação constante dos professores, gestores, equipes interdisciplinares e, os sistemas de ensino que abrigam as unidades de ensino. Utilizam-se os jogos e os brinquedos como divertimento, uma vez que não contempla as interações das experiências e as mudanças internas que se esperam da criança. Assim, Luckesi enfatiza que as atividades lúdicas, por si mesmas, são construtivas, na medida em que são ações; e, sabemos, a partir de várias tradições teóricas, que o ser humano enquanto age modificando o mundo, modifica-se também a si mesmo. Para citar alguns, basta lembrar Marx, Piaget, Caparéde, John Dewey. (LUCKESI, 2003, p. 43).

A atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. O nosso ego, como foi construído, em nossa história pessoal de vida, na base de ameaças e restrições, é muito constritivo, centrado em múltiplas defesas. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em si mesma. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós, ou, por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do nosso ego constritivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro. (IBIDEM, p. 43)

Segundo as ideias do autor supracitado, a atividade lúdica não é uma atividade em que a criança apenas se diverte. É preciso que essa atividade propicie não apenas a interação da criança com os demais atores e com o ambiente escolar, mas sobretudo, que o sujeito da

aprendizagem se sinta pleno nas experiências vivenciadas durante a prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, a criança necessita está em sintonia com um clima alegre, descontraído e emocionalmente saudável, a fim de que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, criativa e participativa.

Oliveira (2017), ao abordar o conceito de infância, enfatiza a necessidade de situar a educação das crianças de 0 a 5 anos, em uma perspectiva de “cuidar e educar”. Essa perspectiva, presente na legislação e nas diretrizes para a educação das crianças em idade escolar requer que os sistemas de ensino implementem projetos e práticas educativas nas creches e pré-escolas, promovendo ações educativas que assegure o crescimento e a cidadania da criança em seus aspectos cognitivo, físico, emocional e psicossocial. Logo, se faz necessário a inserção da criança em espaços de aprendizagem lúdica.

A fim de que as atividades planejadas para a Educação Infantil atinjam aos objetivos propostos, os, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, orienta aos professores, equipe interdisciplinar, diretores e familiares, no sentido de que essas atividades devem promover o desenvolvimento da autonomia da criança. Logo, os RCNEI, expresso por Brasil (2001) orientam que,

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noções da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. (BRASIL, 2001, p. 18)

Os RCNEI nos indicam, portanto, que as instituições de Educação Infantil deverão organizar sua prática pedagógica de tal forma que as crianças tenham oportunidades de dirigir suas próprias ações, a fim de se tornarem gradativamente independentes. Reafirmando essa idéia, o documento ainda ressalta que a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem. (IBIDEN, p. 18)

Enfim, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contidos em Brasil (2001), implicam alguns pressupostos em relação a conquista da autonomia das crianças, durante a realização das atividades realizadas nas unidades de Educação Infantil, considerando o binômio espaços-tempos pedagógicos: a autonomia não se desenvolve espontaneamente. Para isso, necessita de uma mediação pedagógica intencional; a atuação do educador é fundamental para que o aluno tenha oportunidades de vivenciar diversificadas ações, experimentar e negociar suas escolhas; as oportunidades devem ser planejadas de acordo com os limites e as

possibilidades; a conquista da autonomia se dá por meio das relações de cooperação. Assim, o professor deve respeitar e aproveitar as relações de cooperação que surgem espontaneamente entre as crianças; o desenvolvimento da autonomia precisa ocorrer dentro de uma comunicação dialógica. O diálogo é o ponto de partida para a construção da autonomia; as instituições de educação infantil devem ser espaços provocadores da interação entre crianças e adultos, que propiciem a troca de idéias e ajuda entre o grupo; o espaço físico deve ser organizado de forma a permitir a movimentação, independência, orientação própria e flexibilidade; a rotina é um fator que contribui para o desenvolvimento da autonomia. Uma rotina que não possua estruturação rígida do tempo e não seja arbitrária dá segurança para a criança agir com independência; na Educação Infantil, a construção da autonomia ocorre visivelmente por meio das brincadeiras. Ao brincar, as crianças interagem, aprendem, trocam, partilham, negociam, confrontam, enfim, conhecem-se a si mesmas e aos outros, bem como as normas sociais e os costumes de sua cultura. (BRASIL, 2001 op cit BASSO; CHAVES 2009, p. 18)

## **METODOLOGIA**

Na metodologia do aludido artigo, o quadro teórico-conceitual, ora apresentado, baseia-se nos passos metodologicamente estruturados da pesquisa, Logo, Segundo Oliveira(2016), é fundamental que a investigação seja norteadada por procedimentos ou passos metodológicos que resulte na produção de conhecimentos válidos e fidedignos, com base na reflexão científica, na criatividade, na problematização e na solução de problemas em torno do tema investigado. Diante do exposto, González(2014), ao falar do ideário metodológico da pesquisa, enfatiza que “a metodologia consiste na maneira de levar a cabo a investigação ou modo de enfocar os problemas e buscar as respostas, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados” (GONZÁLEZ, 2014, p. 42). Nessa perspectiva, uma metodologia de investigação tem que ser concebida em bases metodológicas sólidas, na medida em que os seus resultados passem por um processo que envolva, necessariamente, etapas logicamente estruturadas e que mantenham relações entre as mesmas.

Logo, a pesquisa é caracterizada como teoria fundamentada, do tipo qualitativa e enquadrada nos níveis bibliográfico e descritivo. Na visão de Bisquerra (2014), a teoria fundamentada é um método de investigação cujo propósito é descobrir teorias, conceitos, hipóteses e proposições, partindo diretamente dos dados. Se denomina teoria porque seu objetivo é coletar e analisar os dados resultantes da investigação a fim de gerar uma teoria, e fundamentada porque a teoria se gera e fundamenta sobre a base de dados. A idéia essencial da teoria fundamentada é que a teoria se desenvolverá indutivamente a partir dos dados. Este



enfoque resulta adequado em áreas de investigação substancialmente novas, onde tem faltado conceitos fundamentados para descrever e explicar o que sucede.

Em relação ao tipo de pesquisa, a mesma é denominada como qualitativa, com ênfase no paradigma fenomenológico, Alvarenga (2012) faz o seguinte comentário:

A investigação qualitativa com base no paradigma fenomenológico, estabelece o estudo da experiência humana e seu significado. As investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu modo, sua vivência, que significados têm para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para desenvolvê-las. Tais vivências são captadas de atos conscientes como: costumes, ideias, pensamentos, lembranças, crenças, afetos, sentimentos, etc. (ALVARENGA, 2012, p. 51)

A pesquisa, ora explicitada, está enquadrada nos níveis bibliográfico e descritivo. Esses níveis de pesquisa são descritos, respectivamente, pelos autores abaixo explicitados,

Para Cervo & Bervian (2002):

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema. (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 65)

A pesquisa bibliográfica constitui parte da pesquisa descritiva ou experimental, quando é feita com o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar. A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do *estado da arte* sobre determinado tema. Já em relação ao nível de pesquisa descritiva, González, Fernández e Camargo (2014, p. 8), se posicionam da seguinte forma: “*a Investigação Descritiva descreve características de um conjunto de sujeitos ou áreas de interesse. Características: Se interessa em descrever. E não está interessada em explicar*”.

A pesquisa realizou-se através da utilização de fontes de pesquisa de autores ícones e de documentos oficiais que enfatizam a ludicidade na educação infantil. Já a técnica de investigação procedeu-se a partir da leitura de livros, artigos publicados e textos da internet que contemplam a ludicidade na educação infantil; além da leitura sobre o tema investigado, contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2001). Os procedimentos da pesquisa realizaram-se com base em 03(três) momentos: Primeiro momento; estruturação da pesquisa (motivos e razões que

levaram ao estudo do tema, a justificativa, o problema, os objetivos). Segundo momento; pesquisa bibliográfica. Terceiro momento; resultados e discussão.

## **RESULTADOS E DISCURSÃO**

Os resultados e discussão realizou-se a partir da análise de conteúdo, cujo conceito, é descrito por Franco (2007, p. 23) da seguinte forma: “*a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem*”. Ainda, segundo Franco, a ênfase da análise de conteúdo em um contexto mais amplo da teoria da comunicação, envolve não apenas as formas de descrição das características das mensagens. Ela vai além das qualidades dessas mensagens, tendo em vista a busca dos atores produtores de significados sobre a realidade investigada (IBIDEM, p. 23).

### **Resultados e discussão das abordagens teóricas dos autores ícones em relação a ludicidade na educação infantil**

As abordagens teóricas em torno da ludicidade na Educação Infantil no presente artigo estão contidas nos pensamentos de Kreusch (2014), Luckesi (2005a), Lira e Rubio (2014), Saraiva (2004), Luckesi (2003), Oliveira (2017).

Na visão de Kreusch (2014), quando a criança interage com a música, percebe-se uma maior abrangência do campo de conhecimentos, envolvendo também a ampliação das alterações internas que favorecem a uma compreensão do contexto da realidade que está em sua volta; Luckesi (2005a) ao fazer referência ao brincar chama à atenção para o fato de brincadeira não ser um ato puramente mecânico, já que o brincar é um processo dinâmico que envolve tanto a dimensão da ação lúdica propriamente dita como também a dimensão da criatividade; Lira e Rúbio (2014) aborda a interatividade que ocorre entre os sujeitos da ação lúdica, através da utilização dos jogos no trabalho docente em sala de aula que podem iniciar com atividades mais simples em direção àquelas mais complexas; Saraiva (2004) ao falar da interação da criança com o brinquedo, ressalta que embora este seja um suporte que a criança utiliza na brincadeira, entretanto, é a criança que se apropria do brinquedo e produz a ludicidade, resultando em alterações internas que favorece ao interesse, e a socialização com as outras crianças; Luckesi (2003) enfatiza que a atividade lúdica não se trata apenas de um momento em que a criança brinca e se diverte de forma mecânica, já que esse momento trata-se de uma oportunidade de promover interações com as outras crianças e com o ambiente escolar; Oliveira (2017) fala da necessidade de inserir a criança em espaços de aprendizagens lúdicas nas creches

e pré-escolas, tendo como pré-requisito as ações educativas que favoreça ao desenvolvimento pleno, nos seus aspectos intelectual, físico, emocional e psicossocial.

### **Resultados e discussão sobre documentos oficiais em torno da ludicidade na educação infantil**

Com base nos princípios da Declaração de Salamanca (1994) que contempla a educação infantil centrada no binômio “cuidar e educar”, as orientações sobre o tema realizaram-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contidas em Brasil (1996), orientam no sentido de que a educação infantil desde contemplar o desenvolvimento integral da criança e, para tanto, é preciso que o ambiente escolar propicie a inserção de atividades lúdicas que favoreça a uma aprendizagem prazerosa das crianças de 0 a 5 anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, expressas em Brasil (2009), enfatizam a necessidade da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar de Educação Infantil contemplar não apenas dos valores (autonomia, responsabilidade, solidariedade) e da formação da consciência (cidadania, criticidade) mas, sobretudo, que as atividades planejadas no ambiente escolar atenda, aos princípios da ludicidade, resultando em uma aprendizagem, com ênfase na liberdade e criatividade; já os Referenciais Curriculares Nacionais, expresso em Brasil (2001), sugere a necessidade da inserção das crianças de 0 a 5 anos em espaços-tempos pedagógicos que promovam a autonomia, valorizando a espontaneidade da criança, entretanto, a intervenção e mediação do professor por meio das brincadeiras é fundamental para o diálogo que ocorre através da troca de ideias e a cooperação em grupo, resultando em uma aprendizagem criativa e prazerosa.

### **CONCLUSÃO**

Percebe-se que o lúdico aliado aos jogos e brincadeiras é de fundamental importância para aprendizagem das crianças da educação infantil, pois ensinam brincando e colocam regras às atividades planejadas pelo professor.

Pois o lúdico desperta no aluno o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social.

Desta forma o estudo constatou que ensinar ludicamente através dos jogos e brincadeiras torna a aprendizagem da educação infantil significativa e prazerosa, porque ambas proporcionam um aprendizado sem cobranças.

## REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos.** (Tese de mestrado). Universidade Nacional de Assunção-PY: UNA. 2012. p. 136.

BASSO, C. F. R.; CHAVES, L. C. P. **Eixos de trabalho na educação infantil: programa educação infantil.** In MEC/CEB. Brasília – DF: CETEB. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** In: Resolução nº 5. Brasília – DF: MEC/CNE/CEB. 2009.

BRASIL. **LDB Nº 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MEC/CNE. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília-DF: MEC/SEF, 2001.

CERVO, A. L.; BERVAN, P. A. **Metodologia Científica.** (5ª ed.). São Paulo – SP: Prentice Hall. 2002. P. 242.

FRANCO, M. L. P. B. (2007). **Análise de conteúdo.** (2ª ed.). Vol. 6, (Série pesquisa). Brasília-DF: Liber livro editora. p. 80.

GONZÁLEZ, D. G. **Taller de elaboración de tesis.** Granada-Es/Assunção-Py: UG/UAA. 2014. p.48.

GONZÁLES, J. A. T.; FERNÁNDEZ, A. H. e; CAMARGO, C. B. **Aspectos fundamentais da pesquisa científica.** (1ª Ed.). Assunção – Paraguay: Marben editora y gráfica S. A. 2014. p. 87.

KREUSCH, R. S. **A linguagem musical na educação infantil.** In: Portal da educação.2014. Disponível em: < <http://www.portaldaeducação.com.br>>. Acesso: 05/07/2017.

LIMA, M. **A importância da ludicidade na vida de sujeito humano.** 2003. Disponível em: [http://www.educacionaline.pro.br/art\\_a\\_importancia\\_da\\_ludicidade..asp](http://www.educacionaline.pro.br/art_a_importancia_da_ludicidade..asp). Acesso: 10/07/2007.

LIRA, N. A. B.; RUBIO, J. A. S. **A importância do brincar na educação infantil.** In. Revista eletrônica Saberes da Educação. V. 5. Nº 1. São Paulo-SP: UNESP/FAC. São Roque. 2014.

LUCKESI, C. C. **Brincar: o que é brincar?** 2005a. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso: 31/10/2012.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e previsão das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese.** 2003. Disponível em: [www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm](http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm)>. Acesso: 02/12/2016.

OLIVEIRA, A. G. **A análise do currículo no ensino fundamental: desafios e perspectivas transformadoras/Ademir Guilherme de Oliveira.** (Tese de doutorado em educação). Universidade Autônoma de Assunção. Assunção-Py: UAA. 2016. 200 p.

OLIVEIRA, M. F. G. **A Importância do Lúdico no Processo Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.** In: **Trabalho de conclusão de curso.** Carapicuíba-SP: CPFAC. 2017. 55 p.

# CAPÍTULO 4

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Débora da Silva Campos

### RESUMO

O presente estudo busca discutir as formas de envolvimento social pela comunidade escolar frente ao processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). O objetivo dessa pesquisa é compreender o Projeto Político Pedagógico como processo de envolvimento social entre a gestão e comunidade de uma escola municipal. Para a composição da mesma, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, estudo de campo, aplicando entrevistas ao gestor, professores e pais de alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes/PE, Brasil, como também foi realizada uma análise do próprio PPP da instituição. A análise de dados teve como base a exploração do PPP da escola dando ênfase à concepção de envolvimento social do mesmo no contexto escolar. O trabalho aborda as possíveis ações de mobilização participativa entre os segmentos no espaço escolar, respaldando-se numa perspectiva democrática, que enfatiza as atuações dos órgãos colegiados, em especificidade o Conselho Escolar, para que, por meio desse, os sujeitos envolvidos possam também assumir o papel como protagonistas de lutas em prol de uma educação pública inclusiva e socialmente referenciada. Conclui-se que apesar do princípio de gestão democrática ser uma temática bem debatida no sistema educacional em questão de envolver toda comunidade a participar nas mudanças de qualidade do ensino ainda há uma ausência nas escolas quanto ao processo de envolvimento comunitário ativo quando os obstáculos frente ao poder de hierarquia ainda são predominantes no espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade Escolar - Conselho Escolar - Educação Pública - Gestão Democrática- Projeto Político Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

O debate referente à importância da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola faz menção a um novo pensar sobre uma educação de qualidade para todos, pois o que anteriormente era visto como um dever apenas do gestor em trabalhar na resolução dos problemas do âmbito escolar, hoje busca-se que a participação dos demais segmentos seja efetivada também na execução do processo educativo dos alunos.

Por isso, a instituição do PPP como um documento que norteia as dimensões política e pedagógica nas escolas, deve ser concebida como um processo de discussão coletiva entre os sujeitos para as tomadas de decisões que atendam as reais necessidades da comunidade escolar em provimento ao que garanta, acima de tudo, uma formação cidadã e de qualidade.

Segundo Veiga (2009), para que a educação de qualidade seja efetivada em uma escola, a mesma deve assumir o PPP como fundamento, bem como levar a efeito o princípio à gestão democrática. Nesse contexto o autor enfatiza essa gestão como:

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (p.166)

Porém, apesar de estar embasado nos provimentos legais inscritos na Constituição Federal do Brasil de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), o princípio da gestão democrática ainda não acontece, ao que prediz à legislação em muitas escolas, principalmente no que concerne à gratuidade do direito à participação por parte da comunidade escolar na construção do PPP.

Fato que até os dias atuais muitos gestores negam essa coletividade, concebendo o projeto como um documento meramente formal, sem, portanto, estabelecer a consonância da organização da escola como um processo que se dá através de um trabalho conjunto, que envolva todos os agentes que fazem parte da construção do ensino e aprendizagem da instituição.

Conforme esse pensamento, Carvalho, Leão e Barbosa (2013 p.15), afirmam que:

O trabalho da gestão democrática se traduz no cotidiano, através de debates, reuniões, elaboração e avaliação do projeto político- pedagógico, assim como por meio do impacto das decisões na qualidade da aprendizagem dos alunos e na organização da escola em seu todo.

Em se tratando da concepção de democracia no ensino público, o presente trabalho irá abordar o processo participativo da comunidade de uma escola municipal do Jaboatão dos Guararapes, por meio da atuação do Conselho Escolar, uma vez que a própria legislação defende como um dos princípios da gestão democrática “a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, como também o processo de envolvimento dos diferentes membros da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho é compreender o Projeto Político Pedagógico como processo de envolvimento social entre a gestão e comunidade de uma escola municipal.

A pesquisa será de caráter qualitativo, já que centrará na concepção e conhecimento entre os segmentos da comunidade escolar sobre o PPP e da atuação do conselho escolar nesse processo. Logo, para Minayo (2002), a natureza dessa pesquisa se volta para questões muito

peculiares em relação aos dados científicos sociais, uma vez que esse não pode ser quantificado pelo fato de envolver as crenças, os motivos, os valores e atitudes correspondentes à profundidade das relações do fenômeno em análise.

Como também de caráter documental e bibliográfico, pois centrará na análise do PPP da escola pesquisada, exposições legais e de alguns teóricos pertinentes ao estudo do tema em se tratando da construção desse documento no processo de envolvimento social no contexto escolar.

Em relação à pesquisa documental, Lakatos e Marconi (*Apud* Oliveira, 2011, p. 40) afirmam que a mesma se trata de uma coleta de dados em fontes primárias como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas.

O delineamento científico dessa pesquisa se dá ao fato de trazer um debate frente à temática tratada ao que condiz entre as bases teóricas e legais com a realidade escolar. Nisso, foi necessário levantar um estudo de campo para dar sustentabilidade ao que está sistematizado nos documentos bibliográficos e legais.

## **METODOLOGIA**

A Pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, uma vez que propicia o dinamismo das relações entre teoria e prática no contexto da realidade investigada, a qual segundo Minayo (2002, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias, estatísticas”.

Nessa compreensão, optou-se pelo estudo de campo com o objetivo de investigar melhor o problema em estudo e que posteriormente trouxesse uma resposta ao fenômeno. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a natureza desse estudo:

“consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. (p. 186)

Como também abordará a pesquisa documental por respaldar fontes de documentos legais e institucionais para melhor embasamento da pesquisa, nesse caso tratará da análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. E Semelhante a essa pesquisa se trata da bibliográfica em que a mesma é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos, e sendo importante para o levantamento de



informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática conforme pensamento de Vergara (*Apud* Oliveira, 2011, p. 40).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no bairro de Candeias regional 06 do município do Jaboatão dos Guararapes. Essa instituição oferece Educação Básica compreendendo a Educação Infantil (2ª Etapa – Pré-escola – 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O critério de escolha da escola foi devido ao fato de a mesma apresentar um conselho escolar atuante, mesmo que ainda um pouco fragilizado, mas que existe o envolvimento da comunidade escolar em participar das questões que tratam de melhorias do ensino da instituição e na preocupação de alguns sujeitos no fortalecimento desse órgão para resolução dos problemas, mas que ainda se torna algo muito distanciado ao que condiz no Projeto Político Pedagógico com a realidade da escola.

Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se a realização das entrevistas e a análise documental, nesse caso o Projeto Político Pedagógico, por se tratar da fonte principal do problema em estudo que é a construção e vivência do documento por todos os envolvidos no processo educativo da escola através da participação deles no conselho escolar.

Foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturada e compostas por 07 (sete) questões, só que uma sendo direcionada a 01 (um) gestor e 02 (dois) professores e a outra a 01 (um) pai e 01 (um) representante da comunidade externa pela devida questões de funções de trabalho e tempo de moradia. E para sua realização, foram utilizados um gravador (celular) e um caderno para transcrição das mesmas, pois caberia aos entrevistados optarem pela fonte de entrevista.

## **RESULTADOS**

Para uma melhor compreensão dos dados levantados e para atender o objetivo da pesquisa esse tópico está dividido em duas partes: a primeira abordará a análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e a segunda explanará a concepção de envolvimento social do PPP no contexto escolar analisado.

### **Projeto político pedagógico da escola analisada**

O Projeto Político Pedagógico da escola evidencia, em linhas gerais, que o mesmo deve ser apoiado e construído através da coletividade para dar norte ao dinamismo das ações voltadas às melhorias de estrutura e ensino da escola.

Para isso, enfatiza que a sua construção deve ser abordada por uma prática democrática que defenda as decisões do grupo para o bom funcionamento da escola, legitimando essa atitude em preocupação para uma formação plena da cidadania e uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o documento procura atender os objetivos em superação dos obstáculos através da elaboração de projetos didáticos, ações e intervenções que ajudem a executar um trabalho planejado, participativo e produtivo em prol da formação de cidadãos.

E para que as dificuldades enfrentadas sejam minimizadas, o documento também aborda sobre a participação dos segmentos através de seu envolvimento no conselho escolar, onde este apesar de estar embasado na legislação vigente que compete ao princípio de gestão democrática propõe que a cooperação efetiva dos pais, funcionários e comunidade externa seja realizada através de reuniões mensais para levantamentos de discussões que possibilitem na melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o PPP propõe como missão uma escola de referência para o município, viabilizando um ensino de qualidade e inclusivo possibilitando o desenvolvimento do senso crítico, respeitando e valorizando o ser humano em seus princípios fundamentais como igualdade, liberdade, solidariedade, participação e diversidade na busca constante de seu aperfeiçoamento.

Com isso, o PPP reflete como objetivo principal a propiciação de uma escola de qualidade com a participação coletiva de todos. Uma escola aberta ao diálogo em que todos possam contribuir com suas ideias, sugestões e ações que visem melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes, como também atingir os resultados e rendimentos esperados nas avaliações internas e externas no ano letivo vigente.

Portanto foi verificado como metas estabelecidas no PPP: a oferta de um ensino de qualidade; participação efetiva dos pais nas reuniões; atingimento das metas propostas pela rede do município e a atuação da comunidade no conselho escolar.

Ao analisar o projeto da escola percebe-se que esse traz uma proposta em ofertar uma educação pública inclusiva e de qualidade para todos, no sentido que o mesmo faz menção a uma escola como espaço de diálogo com a comunidade, proporcionando através dessa comunicação ações voltadas para a superação dos obstáculos que travam a melhoria do ensino.

Nessa concepção, vale ressaltar que Veiga (2009) defende que é necessário para uma escola democrática considerar a palavra de sua comunidade escolar, pois a educação de

qualidade democrática e emancipatória é integrada no compartilhamento das diferenças que conduzem às respostas da coletividade.

Nisso, é notório que o sujeito possui papel importante nas tomadas de decisões realizadas no espaço, trazendo, nesse caso, a evidência de conhecimento e formação da cidadania dos alunos. Logo, é visto que o PPP se preocupa com a vivência de princípios e ações implementadas por uma educação de qualidade e destacada nos valores voltados ao senso crítico da humanidade em seu posicionamento quanto cidadão, como também na sua preparação no mundo do trabalho. Segundo Cury:

A educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (2007, p. 484).

Portanto, a prática da cidadania é um dos princípios mais preocupante no currículo escolar analisado, pois é destacado que a formação do aluno deve ser consolidada na integração desse como sujeito de direitos e deveres no meio social que vive e de seu desenvolvimento quanto sua inserção na prática profissional.

### **Concepção de envolvimento social no projeto político pedagógico no contexto escolar analisado**

Frente à análise quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola destacada é notório que o mesmo demonstra uma concepção válida de participação conjunta propondo que ele não está atrelado em “cumprir apenas tarefas burocráticas para serem posteriormente encaminhadas às autoridades da educação, mas por algo que é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola” afirmado por Veiga (2009).

Nesse sentido, a escola, especificada na elaboração do PPP, faz menção que a comunidade esteja imersa nesse processo de construção especificando que a mesma seja mentora na transformação da realidade escolar, como também requerendo que ela garanta na organização e decisão da autonomia escolar.

Para isso, propõe como uma das formas de envolvimento da comunidade os momentos de reuniões com os pais, como também os que são realizados no conselho escolar, onde propõe como meta a inserção dos diversos segmentos para construção do próprio projeto numa configuração cooperativa para a transformação da realidade educacional.

Porém, muitas vezes a praticidade em relação ao que está sendo afirmado no documento não condiz com a realidade da escola, pois ao que é tratado como um processo coletivo se torna

como algo “seletivo”, o qual ainda é um lema persistente em boa parte das escolas, ou seja, seleciona alguns profissionais ou um sujeito que tenha um bom conhecimento na comunidade para esse momento de discussão fazendo de conta que houve o envolvimento de todos.

Nesse contexto, para Vasconcellos (2007) as escolas fazem muito esforços através dos discursos, porém não exercem a prática que viabiliza a transformação da realidade a partir dos confrontos entre as propostas levantadas, só assim o planejamento não é estruturado apenas pelas declarações de intenções, e sim dando o suporte a ação pela mudança.

Esse fato já é algo dito como antigo, que se não houver uma intervenção que realmente faça valer a concretude desse documento no contexto escolar o mesmo perde sentido para conhecimento de todos, levando esse problema muitas vezes pela mesma questão do “desinteresse” da comunidade em contribuir nessa construção.

Só que, para quem exige mudança pela melhoria não encontra obstáculos para comunicar aos envolvidos que haverá propostas que visem ações ao bem comum de todos, porém os empecilhos cotidianos devido o excesso de atividades faz com esse seja o problema maior para manter o trabalho em conjunto, mantendo o PPP apenas como exigência da mantenedora.

Fato como esse Vasconcellos (2007) nos remete que:

(...) em não havendo a adesão do coletivo, um projeto pode ser elaborado pela equipe de direção, tanto para cumprir uma exigência quanto para ter alguns elementos de referência para o próprio trabalho, mas entendendo que não é o da escola como um todo (p. 41).

Esse contexto nos refere a veracidade de uma situação que é pertinente em quase todos ambientes escolares, pois, muitas vezes, a construção do próprio documento se torna um objeto de decisões de um grupo restrito que saiba como desenvolvê-lo, ou seja, a equipe gestora, pois ela que ficará encarregada de elaborar as propostas não porque está voltada apenas pela preocupação do coletivo, mas por atender, principalmente, as exigências do sistema educacional, e que mais uma vez a comunidade refletirá um projeto pronto mantido por muitos anos.

### **Análise das entrevistas**

Com a finalidade de preservar a identidade de cada entrevistado, os mesmos serão identificados como vice-presidente (gestor), tesoureiro (professor 01), representante de docentes (professor 02), representante de pais (pai) e representante da comunidade (integrante da comunidade externa) e todos nomeados no gênero masculino.

As análises das entrevistas foram consideradas pelas questões mais pertinentes da pesquisa, ou melhor, voltadas ao Projeto Político Pedagógico e da atuação dos sujeitos no conselho escolar.

### **Compreensão dos entrevistados sobre a importância do Projeto Político Pedagógico na escola**

Percebe-se nas compreensões dos sujeitos que o PPP é um documento que norteia a escola se tratando dos interesses estruturais da instituição e da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido o *vice-presidente* afirma que esse documento:

É à base da escola, pois é ele que norteia todas as ações tanto da aprendizagem quanto dos interesses da comunidade escolar. (vice-presidente)

O sujeito acima em sua fala deixa claro que o PPP trata-se da base que se refere aos aspectos de cunho didáticos- pedagógicos propostos pela escola e que se não houver a parte do coletivo nessa construção o mesmo termina sendo um trabalho partilhado por interesses próprios da equipe da gestão e dos professores, onde cada um decide fazer o que quer no alcance de seus objetivos e não por um benefício de todos.

Já para o *tesoureiro*, que além de ressaltar da importância do documento para escola, justifica a sua preocupação quanto ao envolvimento de todos na construção do projeto:

É um projeto que deve ser feito com todo grupo escolar seja professores, funcionários e inclusive devem participar os representantes dos pais para que sejam tomadas as decisões no âmbito da parte didática da escola para que o aluno possa atingir determinado objetivo que seja de determinado pelos anseios daquele grupo. (tesoureiro)

E também nota-se esse pensamento na fala do *representante da comunidade* que justifica como “um documento que faz parte da comunidade”.

Logo, é notável para esse sujeito que o PPP é um documento de acesso apenas da gestão, onde os demais segmentos não têm o direito de conhecê-lo, já que se apresenta como um documento destinado apenas a um pequeno grupo responsável por sua organização. E isso nos leva a um fato que a comunidade tem conhecimento de que o documento é existente na escola e exige a participação de todos na sua implementação, porém é restrito para alguns.

Nisso em se tratando que a política deve ser enfatizada nesse processo de construção, foi notificado na fala do *representante de docentes* a preocupação fiscal com as questões tratadas sobre o PPP, afirmando que:

É o projeto da escola, daí o nome já fala um pouco do político e pedagógico e que trata da questão dos objetivos, de uma forma geral do funcionamento da escola, dos

funcionários, as metodologias, as formas de trabalho que a escola tem em relação aos professores, pais e a comunidade em construir juntos. A sua importância é mais em legitimar como instrumentos de guia e ao mesmo tempo de fiscalização ao que deve acontecer. (Representante de docentes)

E além de apresentar em seu contexto político, o mesmo caracteriza também o seu lado pedagógico o que foi destacado na fala do *representante de pais*:

Entendo como um documento que é bem desenvolvido no trabalho com as crianças. E é importante para o progresso da criança juntamente com os pais na realização das atividades. (Representante de pais)

Mesmo que na fala dos entrevistados não demonstre uma resposta completa sobre o PPP, percebe-se que cada um deles traz uma concepção do que se trata o documento, apesar de que alguns deles confessam não participarem de sua elaboração, mas expõem as suas considerações sobre ele, se tratando como um documento que norteia a escola nos aspectos de estrutura, de ensino e aprendizagem, e que o mesmo necessita de um trabalho coletivo para ser planejado e assim atingir os objetivos esperados.

Vale lembrar que, mesmo que os entrevistados saibam do que se trata da importância do PPP na escola, para eles é necessário que o mesmo seja mais conhecido entre a comunidade, onde a participação deveria ser mais destacada na diversidade de diálogos para a construção de estratégias que possibilitem as resoluções dos problemas.

Nesse caso, Camarão (*Apud*, Almeida e Santos 2013, p. 129) destaca que “A participação não existe como algo já cristalizado na escola, mas dotada de sentidos que se inter-relacionam na heterogeneidade, que se cruzam, se chocam, mobilizados por sujeitos, memórias, sentimentos e desejos, o que possibilita a dialogicidade”.

Por isso, mesmo que o PPP da escola enfatize que existe um grau grande de “desinteresse” quanto à participação da comunidade escolar nas reuniões para estruturação do mesmo, os entrevistados contrapõem essa concepção afirmando que almejam compartilhar o trabalho juntamente com a gestão e que o tal registro faz parte do esforço de todos.

### **Percepção quanto à participação na elaboração e implementação do PPP**

Essa foi uma das questões que mais houve contradições quanto ao que se diz sobre a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, pois ora alguns afirmam que essa participação acontece ora outros questionam que não participam dessa elaboração.

Nesse contexto, trazendo a fala do *vice-presidente* o mesmo atrela essa elaboração durante as reuniões com a comunidade e com corpo docente em questões voltadas ao que se

trata do ano letivo, enfatiza esse processo de discussão com os membros. Mas, segundo essa fala, isso não deixa claro se todos os sujeitos participam ativamente dessa construção.

Discutir com os representantes da comunidade sobre os objetivos que eles querem alcançar durante o ano letivo e também nas reuniões pedagógicas com os professores. (vice-presidente)

Nessa mesma concepção de atrelar o momento de participação na elaboração e implementação de todos às reuniões escolares, o *tesoureiro* confirma que:

Essa participação não acontece com todos e sim com alguns profissionais pelo devido espaço pequeno para as realizações das reuniões e também a falta de tempo que compromete a presença dos sujeitos. Como exemplo, eu nunca fiz com todos do grupo, é porque às vezes não é o viável que talvez fosse o ideal, porque às vezes faz a reunião em uma sala que não cabe todo mundo da escola, mas muitas vezes os professores pegam, por exemplo, um representante dos professores do grupo, mais ou menos eles passam pra esse grupo do pessoal o que foi discutido devido a sua representatividade do que eles falam no grupo. (tesoureiro)

Já para o *representante de docentes* o mesmo contradiz que apesar de ser um membro frequente nas reuniões realizadas nunca participou de tal elaboração, pelo fato do documento já está “construído”, onde questiona:

Eu nunca participei dessa questão da elaboração, já participei de algumas reuniões, mas não sei se de fato chega acontecer alguma alteração do documento. (Representante de docentes)

A questão de se envolver no processo de elaboração e implementação do PPP é algo que desperta o interesse da comunidade em fazer parte dessa construção, já que muitas vezes se torna encargo da gestão em planejar e que a ausência de participação dos demais segmentos é vista apenas pela “omissão” dos mesmos e em outros casos a dificuldade com o horário de trabalho que não é compatível no momento da discussão.

Enfatizando essa mesma preocupação o *representante de pais* afirma que a falta de compromisso com a divulgação da elaboração do documento faz com que o mesmo não participe. Nesse caso, complementa que: “Não, porque creio que ele deveria ser mais divulgado”.

E para o *representante da comunidade* a falta de sintonia entre ao que está no documento e a prática dessa elaboração é algo tida como oculta para eles, ressaltando:

Essa elaboração só fica no papel, porque na prática isso não acontece, ou seja, isso não existe para os pais. Como falei anteriormente, essa elaboração e participação com todos não acontece. (Representante da comunidade)

Nesse depoimento é identificada uma oposição entre o que está posto no PPP da instituição com ao que é vivenciado pela realidade do entrevistado, pois uma das preocupações evidenciadas no próprio documento é a participação ativa da comunidade para a elaboração do

mesmo e que muitas vezes a prática não acontece, não pelo fato que a comunidade é desinteressada, mas porque ainda perdura uma cultura de poder que decorre apenas no trabalho decisivo da gestão.

Esse é um dos fatos que até hoje é persistente nas escolas, pois mesmo que o princípio da gestão democrática seja discutido nos espaços escolares, ao mesmo tempo esse fundamento é controvertido entre os sujeitos quanto à participação no processo de elaboração e implementação do PPP.

Logo, nesse tópico, os participantes expuseram seus argumentos no que se referem seus posicionamentos meio ao envolvimento da proposta do documento, pois tal problema é notório no espaço pelo motivo que a discussão não esteja voltada a toda comunidade e sim para um pequeno grupo e que muitas vezes há desencontro devido ao comprometimento com o horário de trabalho dos sujeitos, como também pela falta de divulgação para tal momento.

Em se tratando desse problema, Vasconcellos (2007, p. 38) nos deixa claro que:

O período que precede a elaboração pede muita dedicação e cuidado, um verdadeiro trabalho de sensibilização para a necessidade de se fazer o Projeto e, em particular, ao momento da decisão de se fazer (e do como fazer). Lamentavelmente, muitos dirigentes queimam esta etapa, simplesmente “comunicam” aos professores e a comunidade que “tem que” fazer o tal do PPP, pois a lei exige ou a mantenedora está a cobrar, e partem logo para a elaboração. Depois, não sabem porque as pessoas não se envolvem (...).

Esse fato é verídico na fala dos entrevistados quando os mesmos afirmam que desconhecem a tal elaboração do PPP pela justificativa de não participarem dessa ocasião, não porque haja “desinteresse” por parte deles, mas porque muitas vezes a própria gestão já destina um grupo seletivo para essa construção pelo fato de haver o pouco tempo que tem pelas muitas tarefas a serem realizadas, e o documento precisa estar pronto devido à exigência da legislação e que não há a necessidade de todos no espaço para os conflitos das ideias.

Nesse sentido, a preocupação maior da gestão é cumprir ao que o sistema educacional solicita no que condiz com a lei, tendo o “pressuposto” que ocorreu o envolvimento de todos na construção. Essa compreensão é apresentada na fala de Vasconcellos (2007, p. 38) quando afirma que “A simples exigência legal ou da mantenedora não é absolutamente o suficiente para mobilizar os sujeitos para a elaboração (e realização). É preciso, pois “perder tempo” com a sensibilização, trabalhar a atitude dos educadores (e demais membros participantes) face ao Projeto”.



## Metodologia quanto à atuação do Conselho Escolar na elaboração do PPP e de seu acompanhamento na prática

Nesse tópico da entrevista é perceptível para a maioria dos entrevistados que o conselho escolar é algo dissociável no acompanhamento do PPP, ou melhor, que o mesmo é subordinado apenas às reuniões que são realizadas na escola e não pelo fato de que ele é um órgão que se baseia nesse documento como uma ferramenta nas tomadas de decisões. Atrélam esse órgão apenas como um responsável por aquisições e fiscalizações materiais, e não como um espaço para atuar em atitudes democráticas.

Para o *vice-presidente* essa prática democrática acontece no momento em que ele afirma que o PPP abrange os diversos segmentos da escola e que os mesmos fazem presentes nas reuniões para discutirem as metas que devem ser alcançadas no ano letivo.

Sim, ele atua, porque os membros do conselho são de diversos segmentos, então o PPP deve abranger todos esses segmentos da escola. Então, além das reuniões pedagógicas que têm membros do conselho onde são ditas às metas que devem ser atingidas em cada ano para poder acompanhar e semestralmente fazer um apanhado da meta que foi alcançado, que não foi e o que precisa ser melhorado. (vice-presidente)

Já na fala do *tesoureiro* existe uma diferença quanto à atuação do Conselho na elaboração do PPP, pois para ele o conselho não tem responsabilidade na elaboração e discussão do PPP e sim da escola como um todo, nesse caso ressalta:

Na verdade o conselho escolar não é um responsável pelo PPP, o responsável pelo documento é a escola como um todo, então a gente participa como um membro qualquer da escola e não do conselho, não existe um membro do conselho e um representante dos professores, do pessoal da secretaria, mas não é uma coisa específica do PPP a nossa atribuição é outra, é bem separada as nossas funções. (tesoureiro)

Nesse sentido, verifica-se na fala do entrevistado, que a concepção dele em relação ao PPP é um documento muito distanciado da realidade do conselho, o que leva a entender que o trabalho coletivo só acontece com a equipe gestora e um grupo de professores que têm conhecimento do projeto e os demais segmentos não, como também é notório nesse depoimento que no próprio órgão existem concepções diferentes quanto ao que é estabelecido sobre o pensamento democrático no documento.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, para o *representante de docentes* a tal prática na elaboração do PPP é inexistente no conselho e que em sua opinião esse aspecto é relevante para o órgão.

Realmente eu não sei se acontece, pois o conselho deveria participar mais dessa elaboração. E de fato não acontece na prática, pois em meio às reuniões que participo não vejo algo que fale sobre o PPP da escola. Aí não tenho que acrescentar muito

sobre essa temática, porque não vejo oportunidade em discutir sobre esse documento. Realmente o que se discute mais nas reuniões do conselho é mais na aquisição de compra de materiais, ou algum problema que surge na escola, mas algo que trate especificamente sobre o PPP não percebo nesses encontros. (Representante de docentes)

Dando ênfase a esse comentário, para muitos membros do conselho, a construção do projeto é algo desconhecido para eles, ou seja, o documento é construído de forma oculta pelo grupo seletivo, onde os demais não têm a oportunidade de fazer parte desse processo e que a função do conselho é atuar apenas por questões fiscais de materiais e por denúncias levantadas pela comunidade. Nesse sentido, muitas vezes, o texto que foi elaborado pelo pequeno grupo é levado para o coletivo que em seguida é aprovado sem haver questionamentos dos demais e continua sendo considerado apenas o posicionamento do poder diretivo.

Nesse contexto, Vasconcellos (2007) fortalece esse discurso afirmando que:

(...) a demissão na elaboração pode se dar mesmo quando o sujeito está presente nos vários momentos de construção, mas sem acreditar; é como se fizesse uma concessão aos caprichos da equipe diretiva, tomando parte da encenação sem questionar (p.24).

Outro pensamento notificado nesse âmbito é sobre a restrição do conselho apenas com os membros participantes, sendo isso destacado pelo *representante de pais*, pois para ele a discussão do PPP deveria ser algo mais divulgado para toda a comunidade, o qual afirma que:

Deveria ser mais desenvolvido com o conselho, com a escola e quanto à escola com os pais e a comunidade em si. Pois essas reuniões deveriam ser mais divulgadas através de carros de som à comunidade, porque esse compromisso não deveria ser apenas com os membros e sim chamar a comunidade a participar também. (Representante de pais)

E se tratando da prática democrática no conselho quanto à elaboração do PPP, para o *representante da comunidade* existe um recuo quanto a esse desempenho, pois percebe-se que o órgão está mais preocupado nas questões voltadas a compra e fiscalização de materiais do que com as decisões conjuntas de uma comunidade em prol de melhorias do ensino.

Percebo que o conselho escolar atua muito só nessa questão da compra de materiais, às vezes dão sugestões que possam melhorar a estrutura da escola, sobre algumas denúncias de pais com relação a alguns problemas que surgem na escola etc. Creio que não ocorre na prática. (Representante da comunidade)

É destacado por meio das falas dos sujeitos que esperam do conselho escolar não como um órgão que seja responsável apenas pela fiscalização de materiais e pelos casos de denúncias dos pais, mas como um espaço que pudesse agregar mais uma ação democrática nas decisões de toda a comunidade escolar quanto à elaboração do PPP. Como também, que essa proposta não esteja apenas escrita no papel, mas que a prática possa acontecer de fato em prol das mudanças no processo educativo numa perspectiva de uma escola mais autônoma em seus interesses coletivos.

Nesse contexto, Carvalho, Leão, Barbosa (2013, p.16) defendem que:

(...) a construção da autonomia escolar, sendo o projeto político-pedagógico, assim não apenas um documento, mas a representação da responsabilidade e do esforço conjunto da comunidade para garantir uma educação de qualidade dentro do sistema social.

Portanto, compreende-se nesse pensamento que o bom andamento da escola está associado ao verdadeiro compromisso entre seus membros, no momento que esses de fato assumem a responsabilidade de trabalharem pela melhoria da mesma quando o espaço é isento de ações isoladas defendidas apenas pelo poder da gestão, porém favorável à capacidade decisiva de todos.

## **DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Nos dias atuais verifica-se que as escolas sofreram mudanças quanto ao atendimento em ofertar uma educação pública de qualidade para todos. Pois, com o princípio da gestão democrática imerso nas bases legais, é viável que as instituições procurem validar essa iniciativa que perdura desde décadas anteriores nas legislações do país, mas que hoje estão sendo postas em prática em todo contexto escolar mesmo que em passos lentos.

Nesse sentido, com o advento da defesa por uma escola mais democrática, o envolvimento participativo se torna algo decisório na luta por melhores condições no processo de ensino e aprendizagem entre os membros da comunidade. O que faz esses se tornarem também mentores no progresso educacional e não apenas uma função que anteriormente era destinada ao poder da gestão.

Porém, mesmo que a temática voltada à gestão democrática nas escolas públicas seja evidente para realizar um trabalho conjunto com a comunidade escolar, ainda esse movimento é um pouco que fragilizado quanto ao que condiz com a realidade das instituições, pois o poder hierárquico ainda se torna um obstáculo para as resoluções dos problemas que ocorrem no espaço.

No entanto, mesmo que esse envolvimento social seja ainda “tímido” na prática, é perceptível como ferramenta de participação a atuação dos órgãos colegiados em algumas escolas, como uma das formas de realizar o trabalho coletivo nas propostas estruturais e pedagógicas, dentre eles o conselho escolar.

É notório na escola, a qual foi realizada a pesquisa de campo, que no seu próprio Projeto Político Pedagógico enfatiza uma política de educação inclusiva e de qualidade através dessa instância, onde propõe que todos partícipes tenham o direito de assumir a responsabilidade pelo

sucesso do ensino através da atuação dela, seja em termo de infra-estrutura, inovação pedagógica e de aprendizagem.

Porém, a realidade não é condizente quanto à perspectiva de atuação do conselho escolar no processo de elaboração do PPP dessa escola, pois ainda prevalece o fato de desconhecimento pelos seus membros quanto a essa construção, o que leva a função do mesmo em atribuir apenas em atividades fiscais e de recebimentos de denúncias por parte dos pais.

Nesse contexto, esse procedimento compromete ao que se defende o princípio de gestão democrática, em que por onde deveria haver o envolvimento de todos nesse planejamento, ainda a escola é direcionada apenas por decisões do trabalho gestor.

Com isso, poucas são as escolas que procuram envolver a comunidade escolar meio atuação desse órgão, fato que até os dias de hoje, muitos órgãos colegiados não mantêm sua posição, chegando até não funcionarem pelo grupo, mas que está na escola por apenas uma exigência da legislação.

Nesse contexto, isso não quer dizer que o problema é atribuído apenas nas escolas, mas por uma falta de compromisso político do próprio sistema educacional em rever as condições dos conselhos escolares para que possa criar ações que demonstrem a importância desses nas decisões voltadas às melhorias do ensino público. E que o mesmo não seja como uma “obrigação legal”, mas que haja um dinamismo de luta que se aproxime com a realidade vivenciada.

Intencionando compreender o fenômeno tratado, essa pesquisa possibilitou a concretude de analisar os fatos entre os quais condizem com as teorias, as bases legais e prática no espaço escolar, onde pode observar a diversidade de pensamentos voltada ao trabalho coletivo nas propostas educativas, e que ainda existe uma “controvérsia” entre os membros em relação a esse termo. Não que haja desentendimento entre eles, mas porque exigem que a mobilização aconteça realmente com todos nas tomadas de decisões, principalmente quanto ao processo de conhecimento e planejamento do PPP tentando reverter o quadro hierárquico presente na instituição.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; MACHADO, Laêda Bezerra (orgs.). *Gestão e política educacional: abordagens em diferentes contextos*. Recife: Universitária UFPE, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. RBP AE - v.23, n.3, p. 483 - 495, set/dez. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico da sala de aula*. ed. 8. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2009.

# CAPÍTULO 5

## A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Edilene Soares da Silva

### RESUMO

O presente estudo buscou refletir sobre a relevância da formação contínua de professores para a construção da identidade profissional. Levantou-se questões sobre os desafios enfrentados pelos docentes diariamente, levando em consideração suas realidades, enfatizando a importância de formações contínuas que amparem suas práticas. A metodologia utilizou-se da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Apresentou-se possibilidades de como construir uma identidade profissional que visa romper com práticas apáticas, possibilitando a contemplação das necessidades curriculares de maneira mais dinâmicas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostram que através de uma boa formação continuada, os docentes tornam-se atores e autores na construção de sua identidade profissional, o que reflete na sua prática, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada; Identidade profissional; Processo ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa traz os resultados do estudo, obtidos a partir das reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes em suas salas de aulas diariamente, e como uma formação contínua pode fortalecer a construção da sua identidade profissional, refletindo na sua prática cotidiana. Conceder uma Formação Continuada para docentes que seja significativa, que contemple suas demandas de sala, requer uma reflexão profunda sobre o dia a dia destes profissionais, ressaltando desafios e novas possibilidades metodológicas, a partir de levantamentos realizados em cada instituição escolar, pelos órgãos competentes, sobre as reais urgências encaradas pelo corpo docente.

Mesmo os docentes sendo capazes, letrados e zelosos, muitas vezes, durante a execução de suas tarefas, não se sentem aptos em despertar a curiosidade de seus discentes e fazer com que mantenham-se atentos em suas aulas, conseguir manter o equilíbrio da turma entre conversas paralelas e participações efetivas é um desafio constante, sobretudo, transformar o ambiente da sala de aula um lugar de desenvolvimento do conhecimento.

Entretanto, essas situações citadas podem provocar nos docentes a falta de estímulo ou mesmo desânimo na hora de planejar suas ações, seus conteúdos escolares e, dessa maneira, prejudicar o exercício docente.

Assim, partiu-se de pressupostos que muitos podem ser os aspectos formativos, mas este delimitou-se a uma abordagem metodológica focada o dia a dia desses profissionais, em suas salas de aula, com o intuito de refletir e entender os desafios enfrentados dentro das suas realidades e favorecer novas possibilidades para a realização de atividades que reforcem o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das inferências da pesquisa, algumas questões puderam ser levantadas como: como minimizar as demandas de sala de aula, a fim de não sobrecarregar os docentes? Como transformar as adversidades em possibilidades para a construção de um espaço onde prevaleça a motivação diária a estes profissionais no exercício de suas funções pedagógicas? Como transformar a sala de aula em um espaço de saberes significativos par os alunos?

A metodologia do estudo é bibliográfica com abordagem qualitativa. Nesse contexto, a pesquisa foi organizada com referencial teórico que expõem estudos sobre a ação docente cotidiana, suas dificuldades, os variados significados da prática pedagógica, apresentando questões necessária, aos professores. Nesse sentido, foram elencados autores como: Libâneo (2004); Falsarella(2004); Ramos (2009); Guimarães (2004); entre outros autores que postularam sobre o ofício docente, a identidade profissional, formação continuada do trabalho por meio de novas estratégias metodológicas, importância das relações interpessoais e de trabalho no contexto escolar.

Contudo, o estudo não pretende esgotar o tema nesta pesquisa, mas, sim, chamar a atenção para a relevância das questões levantadas acerca da importância da formação continuada no cotidiano dos professores, tendo em vista minimizar os obstáculos impostos durante o exercício docente.

## **PROFESSORES E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O COTIDIANO**

Sabe-se que em sua formação inicial os docentes não adquirem todos os saberes necessários para o atendimento de todas as demandas de uma sala de aula, pois esta, por ser muito dinâmica, muda de acordo com a realidade da comunidade onde está inserida. Com isso, é indispensável que os docentes deem continuidade aos estudos, seja através de pós-graduação, mestrado, doutorado ou formação continuada para seu cotidiano a fim de aprimorar os saberes

já existentes, adquirir novos conhecimentos para ressignificar suas práticas. Desta maneira Libâneo coloca que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p.227).

O autor traz uma reflexão sobre as etapas de formação inicial e continuada, apontando a importância de cada uma delas ao processo de construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento acerca de teorias que refletirão em suas práticas pedagógicas. Ao inferir sobre a construção dos saberes docentes, Tardif (2014) pontua que os professores constroem seus saberes profissionais num processo que se inicia ainda no tempo de estudante, passa pela formação acadêmica e prossegue no aprendizado ao longo da formação continuada, ou seja, são construídos a partir de fontes diversas.

Compreende-se que para o docente realizar bem suas atividades, é necessário que busque novas metodologias de trabalho para desenvolver os componentes curriculares, tornando o cotidiano de sua sala mais propício a aprendizagem.

Uma abordagem que contribui para a compreensão dos processos formativos dos docentes é entendê-la na perspectiva do desenvolvimento profissional. Ao abordar essa questão, Day (2001, p.15) esclarece que as práticas formativas devem considerar o professor em sua totalidade. É necessário refletir constantemente sobre suas práticas, só assim, os docentes alcançarão os resultados almejados para seus educandos com ações dentro da sala de aula que privilegiem a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

É imprescindível que os docentes tomem consciência de que o processo de aprendizagem continuada deverá estar presente em toda a sua vida profissional, contribuindo para sua prática, e proporcionando mudanças significativas ao longo de sua carreira, enriquecendo o seu currículo profissional e colaborando para o amadurecimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo, capaz de melhorar seu futuro, tendo assim uma melhor qualidade de vida.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados (MORAN, 2007, p. 2).



Diante desse cenário outra questão fundamental é que os sujeitos formadores, compreendam a dimensão e importância do seu papel na vida dos sujeitos em formação, para que assim, também se sintam motivados na realização das atividades que lhe competem. Este reconhecimento, na realização destes estudos, evidenciam o quanto os educadores são imprescindíveis na sociedade e assumem um papel que, de acordo com Soares e Pinto, (2001, p. 7) “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

É necessário refletir sobre algumas questões como: o que fazer diante de tantas adversidades encontradas nos espaços escolares, uma vez que as responsabilidades são direcionadas aos professores? Como converter essas adversidades em novas possibilidades para o enfrentamento diário dos professores nas escolas?

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola, que ao meu ver começa pela melhoria da qualidade do ensino (SANTOS, 2007, p. 43).

Assim, em virtude de sua complexidade, carece de ser realizada de maneira saudável para que não haja prejuízos nem para os educadores, nem para os educandos. Fazer uso dos mais variados recursos metodológicos, pode tornar a prática mais saudável e leve e possibilitar uma melhor aprendizagem para aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem pelo método tradicional.

A educação continuada como processo que se desenvolve no lócus do trabalho cotidiano, sem lapsos e interrupções, e que auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca e a incorporarem essa vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão, compõem uma visão mais completa, mais rica e menos fragmentada (FALSARELLA, 2004, p. 54).

Destaca-se a importância de os professores permanecerem em contínua formação com vista ao maior aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, e que não as tornem tão monótonas e cansativas para ambas partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

## **REALIDADE SOCIAL E CONTEXTO ESCOLAR NA ATUALIDADE**

Entende-se que a escola sempre teve um papel muito importante na formação cidadã e que atualmente essa importância tem sido reforçada diante das mudanças nos contextos sociais. Entretanto, não cabe a escola somente este papel, mas às famílias, às comunidades em que estão

inseridas, todos têm deveres no sentido de auxiliar para o desenvolvimento social dos alunos que passam uma boa parte de suas vidas inseridas no ambiente escolar.

A comunidade pode ser uma grande aliada da escola, assumindo a responsabilidade de ensinarem juntas, a formarem para a cidadania e instruir os indivíduos sobre seu papel na sociedade, exercendo seus direitos e deveres de maneira integrada, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais.

Não é uma tarefa fácil, mas é possível e necessária a consolidação de uma comunidade escolar, onde família e escola se unem para o fortalecimento das ações que irão formar para cidadania. Assim, gestores, coordenadores e professores ficam menos sobrecarregados ao lidar diariamente com as mais diversificadas situações devido à ausência formativa fora do espaço escolar, e mais ainda, os valores invertidos que a realidade social oferece.

É na família e na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nelas adquirem-se os modelos de aprendizagem, os princípios éticos e morais que permeiam a sociedade. Na escola também se depositam expectativas, dúvidas, inseguranças e potencialidades. Participando na socialização escolar a família contribui de modo imprescindível para a vida social da criança. Atuando nos espaços escolares, na orientação, no direcionamento, nas regras e normas de valores, proporcionará a criança melhor desenvolvimento pra a vida e convívio social. (RAMOS, 2009, p.35).

A família, a comunidade e os profissionais da educação devem se unir para falarem a mesma língua, compreender que os valores e as crenças em primeiro plano são repassados pela família e ao chegar na escola os alunos vão se deparar com muitas novidades, pois cada um carrega sua individualidade, mas quando o discurso é unificado, a formação cidadã acontece naturalmente.

A comunidade escolar deve concentrar seus esforços para uma educação de qualidade, capaz de mudar a realidade atual em que a escola se encontra. Se focarmos em obter resultados positivos, muita coisa mudará, para que alcancemos uma escola mais igualitária, que permita que todos os atores envolvidos tenham voz e vez dentro e fora do âmbito educacional, que se permitam exercer seu lugar de fala e participação ativa, ouvindo o outro e com isso, semeando mudanças, para entendermos o contexto social da escola de uma forma geral.

Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar (LIBANEO, 2009, p. 10).

Está clara a função da escola, mas ela precisa de todo o seu elenco envolvido para que novas oportunidades sejam criadas de maneira a favorecer o desenvolvimento de todos.

## IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Ressalta-se que para discutir sobre a construção da identidade profissional docente, é pertinente observar que os professores quando chegam ao curso de formação inicial já trazem saberes sobre muitos assuntos, um deles é o de como ser professor, pois já foram alunos e passaram por um processo formativo anterior na educação básica, esse fato possibilitará adquirirem saberes que de algum modo permitiu dar início a construção de sua identidade profissional docente, mesmo que de forma inconsciente.

A construção da identidade profissional é como uma formação continuada, não deve cessar ao longo de sua carreira, pois ao ingressar no nível superior, o futuro docente irá mobilizar uma integração de saberes e posturas repassadas pelos professores formadores que trabalham na formação inicial e continuada. Acontece naturalmente pelo convívio com os seus mestres e orientadores por meio de práticas formativas e vai expandindo-se com as oportunidades que surgem no decorrer do exercício da profissão, bem como pela continuidade da mesma.

Guimarães (2004), reflete sobre a importância da prática formativa quando afirma que as atividades trabalhadas nas instituições formativas pelos professores formadores são vastas e complexas, envolvendo aspectos que transcendem as ações de ensinar e refletem de maneiras diferentes para cada aluno, pois cada um tem suas experiências de vida que construíram suas histórias, de acordo com a singularidade dos contextos que cada um está inserido.

O professor quando inicia seu percurso formativo profissional passa por etapas de descobertas que possibilitam o contato com o novo, a possibilidade de explorar diferentes conhecimentos, de agir avançar para umas fases mais conscientes sobre suas futuras responsabilidades e de seu papel como educador. É chegada a hora de associar suas teorias com as práticas vivenciadas no curso. Construir uma identidade profissional é um processo de desenvolvimento do sujeito historicamente constituído e situado na sociedade em que está inserido e adaptação as constantes mudança, que acontecem no meio social, político e cultural.

Segundo afirmação de Nóvoa (1995) na construção da sua identidade social, o docente também acredita que há necessidade de investigar os saberes dos quais é portador e refletir acerca deles levando em conta as teorias e conceitos. Neste sentido, é razoável esperar que os cursos de formação exerçam influência na construção da identidade profissional dos docentes (GUIMARÃES, 2004).

Segundo Guimarães (2004) toda transmissão de conhecimentos repassados nos cursos de formação, referem-se às práticas profissionais como um todo e esses saberes configuram-se em saberes pedagógicos, didáticos, e também relacionados a cultura profissional, diretamente ligados as ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral.

Conceber a identidade do docente é abstrusa, pois demanda saberes diversificados, que tem relação direta com o ambiente de formação, que estão cercados de dificuldades para estes profissionais durante toda sua trajetória acadêmica. Para se ter solidez na concepção de uma identidade é necessário considerar os conhecimentos adquiridos pelo acadêmico ao longo de sua trajetória e refletir sobre suas práticas e trocas de experiências entre seus colegas e na sala de aula como professor.

Pimenta e Anastasiou (2002), refletem sobre a identidade do ponto de vista interno, que pode sofrer mudanças durante seu processo de construção, sendo que, o sujeito em construção é o historicamente situado em seu meio social. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) sustentam que os saberes docentes não se limitam à sala de aula, mas estão relacionados num todo complexo; aprendendo a serem professores de acordo com as representações de suas experiências como alunos.

Ao escolher da carreira docente, o indivíduo deve estar consciente de que estará em constante processo de transformação, isso durará a vida do mesmo desde o início de sua formação, nos espaços institucionais, onde se desenvolverá através de conceitos, teorias e práticas, sem esquecer dos saberes já trazidos que serão agregados e consolidados em sua identidade, reconhecendo a docência dentro de um campo específico de saberes do conhecimento.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Trata-se de um estudo qualitativo segundo Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21 e 22).

Realizou-se um estudo bibliográfico, o qual foi construído com base nos escritos de Delors (2003), Freire (1996), Libâneo (2004), Ramos (2009), Guimarães (2004), Nóvoa (1995), além de outros autores que contribuíram para a construção deste trabalho. Segundo Marconi (2003, p.183), na pesquisa bibliográfica “o objetivo é colocar o pesquisador em contato direto

com tudo o que foi escrito, dito ou filmado, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas”.

Sendo um estudo de caráter qualitativo, tentou-se analisar a partir dos postulados dos autores como a formação de professores favorece uma prática pedagógica satisfatória e eficaz dos mesmos. Há uma transformação, uma construção e lapidação de sua identidade profissional ao longo de sua trajetória, propiciando novos conhecimentos, reforçando saberes já existentes e transcendendo sobre suas experiências para que construam uma identidade profissional sólida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A formação continuada é uma estratégia indispensável para o alcance de um processo formativo que oportunize aprendizados sobre as metodologias educacionais e procedimentos desenvolvidos para as práticas dentro e fora das salas de aulas. Durante esse processo de formação, cabe aos docentes buscarem o máximo de novas estratégias de ensino para a promoção de suas atividades.

Na prática, o caminho da formação contínua do professor, que teoricamente deveria ser responsável por minimizar ou mesmo extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial deste profissional, assim como oferecer novos caminhos oriundos dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos da sociedade, vem também sendo objeto de críticas (GRANVILLE, 2007, p.168).

Alguns aspectos destacam-se durante os trabalhos na formação continuada, o ambiente deve ser agradável para não remeter ao rotineiro da escola, essas pequenas nuances exercem grande influência no desenvolvimento, na participação e no aprendizado dos profissionais, pois, oferecem estímulos, que influenciam a busca de novas estratégias metodológicas.

É imprescindível que durante essas atividades formativas, seja articulada uma parada na rotina diária da sala de aula, com vistas a promover um melhor desenvolvimento dessas atividades. Deve ser um momento de troca de experiências, de reflexão sobre onde se está e onde se pretende chegar, que percursos serão feitos para alcançar uma educação mais igualitária.

Sobre esses aspectos, ressalta-se ainda que os professores carecem de ter seu lugar de fala e autonomia para agir frente as dificuldades de sua profissão, exercendo seu dever de ser protagonista de sua ação formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estudo oportunizou um olhar mais clínico para a realidade dos professores e a importância do processo de formação continuada para o exercício de suas tarefas, pois durante a pesquisa pode-se aprofundar sobre o tema através dos autores pesquisados.

É indispensável conhecer a rotina escolar, refletir sobre as ações dos sujeitos que ensinam e dos sujeitos que aprendem, levando em consideração também o trabalho da coordenação, da gestão, considerando o contexto em que os alunos estão inseridos, sua vida familiar e social, o manejo de uma sala de aula com adolescentes que tem dificuldades diferenciadas, mas não deixando a afetividade com seus alunos.

O estudo concluiu que é imprescindível que as atividades escolares aconteçam a partir das interações entre docentes e alunos, e cabe uma reflexão durante a elaboração dessas atividades, de maneira que contemplem além dos conteúdos, uma formação reflexiva e crítica sobre como a aprendizagem irá refletir na vida dos alunos.

Percebe-se que a formação inicial não oferece subsídios necessários para o exercício cotidiano da docência, pois não prepara para o enfrentamento das adversidades que surgem em sala de aula, devido a heterogeneidade dos alunos. Nesse sentido, pensar a formação contínua requer uma reflexão sobre o contexto em que a escola está inserida para que as ações contemplem as demandas.

Mesmo diante das adversidades, compreende-se que através da formação contínua, os professores estarão aptos a desenvolver estratégias de ensino, por meio de novas metodologias, para que ao final de cada ano letivo seja possível obter resultados eficazes, garantindo o bom desenvolvimento aos alunos, bem como um processo de ensino-aprendizagem significativo, contribuindo para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS:

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

GRANVILLE, M. A. **Teorias e práticas na formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

LIBANEO, J. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente.** 11. Ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

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

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAN, J. M. A educação que desejamos. Modificar a forma de ensinar. A aprendizagem de ser educador. As etapas de aprendizagem a ser docente. Educar o educador. Disponíveis em ([www.eca.usp.br](http://www.eca.usp.br)). Acesso: dezembro/2019.

NÓVOA, A. da. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no Ensino Superior.** Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, A. T. A. (org.) Os desafios da Família nos Processos de Socialização Escolar. **Revista Pedagógica.** Porto Alegre, nº 52, p.32-35, jan/10.

SANTOS, S. M. M. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional.** Disponível em ([www.uefs.br](http://www.uefs.br)). Acesso: dezembro/2007.

SOARES, M. T. C.; PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas.** 2001. In: 24ª Reunião ANPED, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 04 jul. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# CAPÍTULO 6

## O GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE ATIVO DE DINAMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Eraldo Pereira Madeiro**  
**Luana Vieira de Souza**  
**Maria dos Milagres Pereira da Silva**  
**Aquenúbia Gonçalves da Silva**

### RESUMO

O presente artigo vislumbra refletir sobre o papel do gestor escolar enquanto agente motivacional frente a uma equipe e comunidade escolar que necessita de igual preparação à contribuição de um espaço institucional cada vez e mais participativo. Requer amplo conhecimento sobre o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa de forma a potencializar a todos (as) de sua equipe sobre o real papel da função social da escola na comunidade onde está inserida, agregando pais e/ou responsáveis na transformação social requerida. O texto em questão apresenta como base de discussão material bibliográfico de autores como Alves (2013), Libâneo (2010), Luck (2008), entre outros, como importantes leituras, permitindo esclarecer a relevância da discussão e, assim, ressignificar o papel do gestor escolar na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestor Escolar, Gestão Democrática e Participativa, Comunidade Escolar, Motivação.

### INTRODUÇÃO

O universo institucional é uma potência social inimaginável a quem desconhece o seu contexto: há um imensurável de ações a serem desenvolvidas e que demandam vasto conhecimento a fim de alcançar os objetivos anuais. Todos os profissionais educacionais são importantíssimos ao entendimento sobre a complexidade que é a Educação.

Sendo o gestor o condutor-mor do sistema educacional é imprescindível que, em sua contemporaneidade, sua ação potencialize os demais profissionais a um cotidiano motivacional a fim de, concomitantemente, alunos se sintam motivados a alçar seus próprios voos.

Sabe-se que a motivação é um despertar intrínseco e individual; mas isso não significa dizer que alguém não possa/consiga suscitar em outrem um desejo, um despertar à autossuperação, à realização e às conquistas que tornam o ser cada vez e mais confiante.

Com base no exposto, o presente texto objetiva refletir o papel do gestor escolar enquanto agente ativo à dinamização da aprendizagem, considerando seu papel de liderança e o desenvolvimento comportamental humanizado em prol da melhoria e qualidade da ação



educativa, reconhecendo professores e alunos como pessoas importantíssimas e, de certa forma, dependentes de estímulos motivacionais que os valorizem e reconheçam seus papéis. Ao mesmo tempo, buscar parceria junto à coordenação pedagógica ao desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, potencializando a todos (as) à busca de ideias inovadoras e emancipatórias à comunidade escolar.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho foi realizado com base em levantamento bibliográfico, quanto ao uso de fontes. E utilizará método qualitativo no que diz respeito à análise da bibliografia.

O trabalho de análise das fontes ocorreu de modo qualitativo, onde o pesquisador interessa-se mais pelos dados que contribuam de maneira significativa com a investigação proposta. O trabalho qualitativo não pode ser mensurado, e o importante não é o resultado e sim o processo, pois nesse caso não se trata de dados estatísticos, a partir dos quais se pode chegar a conclusões, mas sim de pessoas, com desejos, sentimentos e modos de vida totalmente diferentes uns dos outros.

Para Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Em um primeiro momento foram analisadas o papel do gestor escolar na motivação do aluno e do professor, em seguida, a função social da escola e o espaço da gestão.

Em seguida, foram abordados a gestão democrática da escola, a função do coordenador pedagógico e a relação escola-comunidade, e por fim tratamos sobre o gestor escolar como gerente líder bem-sucedido.

Dessa maneira foi possível aprofundar o conhecimento sobre a temática levantada talvez essa pesquisa poderá propor algo que influencie na dinamização da prática pedagógica do gestor escolar de forma ativa.

## **O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO E DO PROFESSOR**

A motivação é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano. Alves(2013) explica que o conceito de motivação se encontra associado à vontade e ao interesse. Nesse sentido, é necessário destacar que é muito importante ter motivação para estudar e também para ensinar, assim como para cumprir diferentes tarefas do dia a dia da sala

de aula. Acredita-se que um professor motivado poderá exercer sua tarefa docente de maneira produtiva e assim, motivar a pessoa estudante para a aprendizagem.

Para a autora, motivação se refere:

É um termo que se divide em dois fatores, um que é extrínseco e outro que é intrínseco ao “ser”. Fator é aquilo que contribui para um resultado, logo, o fator intrínseco contribui para a satisfação de uma necessidade psicológica ou fisiológica. Enquanto que, o outro fator de motivação que é extrínseco ao indivíduo, contribui para a realização de um desejo, por exemplo. (ALVES 2013, p. 15)

De acordo com Luck (2008) “a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos”.

Diante disso, fica evidente que o gestor deve voltar-se para conceitos sobre educação que quebre paradigmas e busque projetos e pesquisas que visem alcançar os objetivos propostos. Assim, o professor não pode alienar-se, precisa compreender e trabalhar em conjunto com essas propostas, fortalecer a interdisciplinaridade, pesquisas e projetos, para que com o apoio e acompanhamento o sujeito promova mudanças desejadas.

É sabido que o docente desempenha um papel fundamental no espaço escolar, sendo capaz de superar desafios constantes, evitando que seus alunos fiquem desmotivados; sendo a motivação do educador capaz e influenciar o desempenho dos estudantes.

Neste sentido, falar de motivação no espaço educativo é relevante destacar a relação professor-aluno, pois a maneira como esse relacionamento ocorre influencia na relação com a motivação. Um professor cuidadoso com seu trabalho, consciente de seu papel, logra êxito e não o fracasso. Por isso, se faz necessário que a gestão da escola acredite que um professor motivado poderá exercer suas atividades de modo mais produtivo e assim motivar também seus alunos na construção da aprendizagem.

Existe hoje uma grande reclamação entre professores que é a falta de interesse e indisciplina por parte dos educandos. A pessoa docente precisa perceber que em muitos casos, o aluno está desmotivado, talvez por estar cheio de conteúdos que não possuem significado para ele, ou por qualquer outro motivo.

Trabalhar em uma escola que tem a preocupação com o bem-estar físico e emocional de seus colaboradores é prazeroso e propício para a descoberta de práticas de sala de aula que transmitem conteúdos e conhecimentos que constituirão significados para o aluno.

Quando o professor se relaciona com seu aluno de maneira autônoma, está gerando de alguma forma, a motivação intrínseca e dando a ele condições de escolher e realizar determinadas atividades, ou por ser interessante, atraente, ou de alguma forma geradora de satisfação. (MADEIRO, 2015, p. 74)

Nesse sentido, motivar o aluno é motivá-lo à aprendizagem, ao gosto pelos estudos. Um estudante que possui prazer em estudar, sente interesse, pouco, depende da escola. Diferente de um aluno que demonstra pouco ou nenhum interesse pelo estudo, traz problemas não só para ele, como para os colegas e para o professor. Aluno e professor desmotivados é um problema que traz consequências negativas para toda a escola. Assim sendo, considera-se que a motivação influencia a aprendizagem; portanto, gestão, equipe gestora, professores devem sentir-se motivados para obterem resultados satisfatórios para toda a escola.

## **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O ESPAÇO DA GESTÃO**

Madeiro (2015, p. 21) considera que: *“Uma escola deve cumprir a função social de agente da emancipação dos sujeitos na perspectiva da construção de uma sociedade democrática que valorize a vida”*. Diante dessa concepção faz-se necessário que todos se percebam como agentes transformadores. A escola só poderá cumprir de fato sua função se os envolvidos se sentirem partícipes e responsáveis do processo educacional. Portanto, um projeto educativo que visa uma sociedade justa e igualitária é aquele que reconhece e considera seus atores como parte integrante do processo com capacidade de partilhar ideias, falar e ser ouvido.

É sabido que as políticas educacionais neste país ainda não são eficazes, os modelos de ensino pautados nos moldes internacionais, não condizem com a realidade e nem abarcam a necessidade que ora se almeja. Embora se considere que o papel da escola não é ser salvadora da humanidade, se entende que ela é sim, espaço de grandes mudanças sociais; pois poderá muito bem democratizar o saber e voltar-se para um projeto político pedagógico que, acima de tudo, valorize a vida, que veja o ser humano como principal referencial e contraponha-se às práticas opressoras e conservadoras, levando adiante o projeto democrático.

Assim, a gestão escolar pode funcionar como uma balança para mensurar os interesses da escola. Ela pode simplesmente atender ao que é imposto pelo sistema político e econômico, ou vai além, conduzindo o processo pedagógico de modo que a escola questione o que é imposto.

De acordo com Libâneo (1994, p. 22), “ao profissional da educação cabe exercer a dimensão política de sua atuação no espaço escolar assegurando aos alunos sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo”.

Sendo assim, a gestão é um elemento fundamental na reflexão acerca da função social da escola, pois é ela quem une forças para a construção coletiva de um projeto político pedagógico que atenda às necessidades de sua clientela: a classe trabalhadora. Paro (2001, p. 10) a esse respeito afirma que: “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”.

A escola é moldada de acordo com as necessidades da sociedade. A escola, principalmente a pública, nasce sob a necessidade da comunidade e assim segue toda sua trajetória, seja em acordo com os moldes ditados pela economia, seja buscando ir além dessa economia, principiando sua autonomia. É nesses moldes, que o gestor com suas práticas, procura influenciar na dinâmica escolar, para que a escola possa pôr em prática aquilo que se busca como necessário ou inovador, na construção de um ambiente capaz de estar inserido na estruturação dos diversos saberes e, colocar a disposição do sujeito, aquilo que se propõe nas perspectivas educacionais pertinentes e recorrentes.

A escola traz na sua trajetória, a mais básica função social: a de transmissora de conhecimentos e de conduzir a pessoa estudante na descoberta de seu mundo ou meio, assim sendo, a escola é o eixo central na construção de uma sociedade valorada por seus ritos culturais, práticas sociais, na dinamização de um povo. Portanto, para que o ato de educar se potencialize e cumpra de fato sua função na sociedade, é preciso refletir sobre os caminhos a serem percorridos.

Como agente que contribui para a organicidade da escola, a pessoa gestora, deverá ter em mente sempre um projeto capaz de envolver todos e todas, os quais, conjuntamente, possam ter claro qual é a verdadeira função da escola e, portanto, não se tornarem apenas transmissores ao invés de educadores.

## **A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**

O sistema de ensino no Brasil, embora não satisfatório vem ao longo das últimas décadas obtendo grandes transformações, como consequência da Lei de diretrizes e Bases da Educação

de 1996 que prevê a melhoria da qualidade de ensino e também trata da gestão educacional na perspectiva democrática.

Apesar de constituir um grande desafio, a escola pública brasileira busca melhorias na sua qualidade de ensino. Uma conquista importante para a gestão escolar vem sendo as diferentes formas para a escolha e função do gestor escolar. Embora ainda ocorra na grande maioria dos Estados e Municípios, de os(as) gestores(as) serem escolhidos pelo Poder Executivo, em algumas instituições já é uma realidade, a eleição direta pela comunidade escolar e a criação de conselho escolar que representam a participação da comunidade nas políticas educacionais. Por isso, é responsabilidade de todos o desempenho para a conquista de um trabalho satisfatório.

A gestão democrática trata da tarefa de coordenar o trabalho coletivo, dividir as tarefas e assim, construir uma equipe atuante e comprometida com o saber.

Na gestão democrática, a visão que prevalece é do conhecimento, onde todos unidos conseguem produzir resultados positivos em atuações que possibilitam o crescimento do discente e a sua inserção social, sem traumas ou riscos de exclusão, permitindo que ele desenvolva suas capacidades e conquiste seu espaço por merecimento e por ter a plena consciência de que sua atuação tem que estar equilibrada com os valores inerentes à cidadania. (MADEIRO, 2015, P. 86)

Diante do exposto fica evidente que o bom funcionamento é fruto do compromisso de todos, bem como da participação, pois entende-se que a escola é direito de todos e deve estar aberta a todos; sendo que quanto maior a participação, maiores os resultados. Na gestão democrática também é importante salientar a busca de valores e atitudes que favoreçam as relações interpessoais. Quando as atitudes positivas permeiam no cotidiano escolar, não há espaço para comportamentos negativos e reclamações. Vale ressaltar que a motivação de fato é necessária para a concretização da prática educativa.

Desse modo, os colaboradores da escola, os alunos e pais estarão em total harmonia, onde valores como solidariedade, generosidade, sinceridade, honestidade, permearão o espaço escolar, gerando um ambiente salutar e propício para a aprendizagem significativa.

Uma gestão democrática da escola significa, minimizar a centralização das decisões concernentes das práticas educativas. Compartilhar decisões, traçar metas, são objetivos que devem dar rumos a uma gestão escolar participativa e colaborativa, capaz de identificar o potencial de todos os colaboradores do processo educativo e coloca-los a serviço de qualidade educacional e em consequência conquista da cidadania.

Para tanto, a gestão da escola deve desenvolver uma educação que propicie aos sujeitos envolvidos, oportunidades de aprendizagens com competência técnica, política e social. Faz-se necessário, uma organização que traga abertura a produção do saber, da cultura e do convívio social.

A escola democrática é aquela que ultrapassa o ensino fragmentado enciclopédico descontextualizado e conquista o seu espaço elevando os saberes adquiridos a níveis de perspectivas sociais em sua totalidade.

## **A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

A função do coordenador pedagógico na escola é sem sombra de dúvidas bastante significativas, pois suas ações proporcionam ao professor análise e reflexão de sua prática pedagógica. A coordenação precisa buscar meios que favoreçam em conjunto com a pessoa docente, o rendimento escolar dentro dos objetivos propostos. O coordenador assim como o gestor escolar também deve proporcionar aos profissionais da escola atitudes que favoreçam a transformação social, partindo do ambiente escolar para a sociedade. E uma das suas funções está ligada ao processo motivacional.

É notório que o coordenador pedagógico também é um dos profissionais da educação que recebem muitas cobranças; muitas vezes cumpre responsabilidades que nem lhes cabem. Desse modo, os gestores escolares precisam ver a pessoa do coordenador (a) pedagógico (a) como um importante apoio para a liderança da gestão participativa na instituição de ensino. Juntos têm a função de orientar o projeto político pedagógico da escola e principalmente apoiar os docentes nas tomadas de decisões a serem deliberadas na sala de aula.

Este profissional necessita de autonomia para, assim, solucionar questões com agilidade, repassar com clareza as informações, a averiguar, ajustar as situações, oferecer os feedbacks e proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. Sem dúvida é imprescindível a presença do coordenador pedagógico como agente motivacional, que instiga o professor à capacitação profissional e também se sente preparado para possíveis mudanças no contexto escolar. A questão do relacionamento entre professor e coordenador pedagógico é crucial para uma gestão democrática segura, participativa e colaborativa; e para que isso aconteça, a gestão escolar não pode perder o foco de alinhar sua equipe pedagógica para o mesmo com motivação e valorização desses profissionais.

Para Madeiro (2015) “a sociedade hoje espera ter uma escola que busque qualidade, e para isso vem tentando desenvolver metodologias que auxiliem na gestão, trazendo para sua estrutura a participação mais ativa da comunidade, estabelecendo uma parceria para tentar uma coordenação de ações, visando melhorar a própria estrutura da entidade. Esta abertura está amparada na gestão escolar participativa, que é um componente o qual visa democratizar o acesso ao ensino público, não se reduzindo apenas à sala de aula, mas a própria estrutura da escola como um todo. Isso cria uma noção mais aprofundada de que a educação é responsabilidade de todos, cabendo a comunidade, dentro de suas possibilidades e respeitando limites, contribuir para que se processe no ensino público, a transformação que todos anseiam...”

Compreende-se aqui, que a melhoria da educação consiste na efetiva participação da comunidade em parceria com a instituição escolar. Isso acontece através da cooperação mútua entre seus pares, cuidando assim, para que os anseios de todos aconteçam.

Nesse sentido, “A ação integrada entre escola e comunidade é fundamental, afim de melhorar a produtividade de todos, tornando-se um centro ativo na vida da comunidade, que por sua vez passará a confiar na ação educativa do professor e da escola como um local onde se discute problemas, busca-se apoio e oportunidade”. (MADEIRO, 2015, p. 99)

A participação da comunidade na escola é o caminho para uma gestão democrático-participativa e colaborativa e para a superação de ideais preconcebidos. A escola como instituição pública que é deve estar a serviço do público, ou seja, para de fato ser considerada democrática, deve entender e atender a demanda que dela necessita.

A escola precisa ser um espaço de encontros; necessita aprender a dialogar com a população, incorporar seus conhecimentos, debatendo, compreendendo seus valores e necessidades, formando sujeitos politizados que contribuam na sua própria formação como ser social, buscando a transformação da sua realidade.

No entanto, não basta querer dialogar com a comunidades. É preciso saber fazê-lo, com a utilização de mecanismos satisfatórios de diálogos que apontem para a superação de necessidades reais, concretas e que levem a uma perspectiva emancipatória dessas populações a partir de uma significativa atuação da escola na vida dessas comunidades.

Embora saibamos que a aproximação escola e comunidade seja urgente e necessária, não é fácil, pois implica uma série de fatores. É preciso além de tudo, conhecer os envolvidos para o fortalecimento das tarefas a serem desempenhadas.

Neste sentido, Madeiro (2015) “a escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças. A ação deverá ser por consequência, extremamente coerente”.

Todas essas afirmativas convergem para a ideia de que a gestão escolar compete alicerçar essa interação. O gestor escolar precisa promover contatos regulares e contínuos com as famílias. Além de motivar essa relação e integrar ideias e ações transformando-as em compromisso com a família. O bom gestor cria uma atmosfera de confiança entre seus ajudadores que é fundamental para o fortalecimento da relação escola e comunidade.

Portanto a articulação entre essas instituições é necessária, pois denota que a escola não é um órgão isolado, mas, uma instituição que une forças em prol da comunidade; sendo elas parceiras no processo educativo.

Na gestão descentralizada, participativa e colaborativa, compartilham-se confiança, interação e união em todas as ações. Nesse sentido, o trabalho em equipe motiva seus participantes, pois a motivação é o motor que dá a partida para o desempenho na execução do projeto educacional que se quer para as comunidades escolares e, o gestor é quem desperta em seus colaboradores através da motivação o querer, para que assim, haja um bom trabalho em benefício da sociedade.

Quando se discute a necessidade de a escola dialogar com a comunidade, é interessante buscar um novo olhar no processo dessas relações. Esse olhar deve se voltar para uma visão de escola que tenha preocupação com os problemas que a sociedade enfrenta, sejam eles de natureza social, cultural, econômica, utilizando metodologias diferenciadas e eficazes. Dessa forma é possível melhorar as práticas de gestão, oportunizando aos atores educacionais o papel de protagonistas.

## **O GESTOR ESCOLAR COMO GERENTE LÍDER BEM-SUCEDIDO**

Levando em consideração que vivemos na era do conhecimento e das transformações, devemos entender das necessidades de adaptações para os diversos contextos que vêm surgindo a cada momento. O gestor escolar deve estar aberto e preparado para as mudanças que surgem e agir no gerenciamento e tomadas de decisões. É preciso ser um bom líder e, sobretudo, ser um exemplo; deve procurar motivar-se e criar motivo para a motivação dos outros.

Parafraseando Walt Disney: “você pode sonhar, projetar, criar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo, mas é preciso pessoas para tornar o sonho realidade”. A tarefa do gestor da escola implica em um novo modo de administrar a escola; significa que o fio condutor do



processo educativo é a gestão democrática-participativa e colaborativa. Cabe ao gestor coordenar o esforço humano coletivo e mover suas energias em prol do sucesso da aprendizagem significativa do aluno.

Desempenhar uma boa liderança em gestão de pessoas demanda um gestor preocupado com as necessidades dos seus direcionados, abrir espaços para reflexão, troca de experiências, pesquisas e estudos. Deverá motivar e articular a comunidade escolar para que todos e todas se comprometam com a execução do projeto educacional.

É desejável que o gestor seja capaz de auto reconhecer-se, de conhecer e compreender as pessoas e criar um clima de confiança, sem o qual o projeto educativo dificilmente poderá alcançar êxito. Ele é um formador de culturas, capaz de identificar e converter as forças e as riquezas das pessoas em algo a serviço do bem comum”. (MADEIRO, 2015, p. 106)

Nesse sentido, a gestão escolar, além de possuir o compromisso com a aprendizagem dos alunos, precisa ter a competência de superar os desafios vivenciados, bem como garantir que as relações na escola aconteçam de modo participativo. Entende-se que gestão democrática é direcionar, delegar poderes. Na escola cada um tem o seu papel; o líder bem-sucedido busca, leva e coloca as ações em prática, portanto democratizar também é dar liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É irrefutável a afirmativa de que a pessoa estudante é o “bem comum” da escola. Por isso, todas as ações pedagógicas pedem que se faça educação para toda a sociedade. Consiste em evidenciar que à medida que a sociedade se transforma, a escola precisa também se modificar; a proposta educativa deve seguir os diferentes contextos para levar os alunos e alunas ao exercício pleno da cidadania.

A gestão escolar participativa é um novo modelo para dinamizar a administração de uma nova realidade, pois é conduzida tendo em vista o envolvimento coletivo. Numa sociedade democrática, o trabalho coletivo, a troca de ideias, a superação das dificuldades são fatores primordiais.

E para que esse processo ocorra de forma positiva e transformadora no âmbito escolar, o gestor da escola tem papel preponderante, pois a ele cabe envolver toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões, bem como, ser comprometido com essas decisões; criando também um ambiente harmonioso para atender as dificuldades que surgem visando a melhoria da educação e o bem-estar dos envolvidos no processo.

Nessa tarefa, o gestor escolar precisa ser agente ativo de dinamização, em outras palavras, agir como o principal responsável pela motivação dos seus liderados; estimulando o surgimento de valores que integrem toda comunidade.

Desse modo, fica evidente que a qualidade do ensino perpassa pela gestão da escola, que estabelece mecanismos para a participação de toda comunidade escolar nas decisões, sejam elas, de cunho administrativo, financeiro e ou pedagógico e, ajuda na superação dos problemas; pois, o gestor escolar que promove interação sadia dos membros que compõem a escola, ajuda na promoção de um espaço que propicia educação capaz de transformar realidades. Uma gestão democrática-participativa e colaborativa é indispensável para que a escola seja de fato e de direito um espaço que o conhecimento e a cidadania caminhem sempre juntas.

Desse modo a escola também pode ser vista como fruto de lutas sociais por buscar satisfação das necessidades inerentes ao conhecimento. Portanto, a escola só logrará êxito se as ações forem coletivas e para tanto, dependerá de gestores comprometidos que queiram e buscam a mudança na sua forma de gestar e agir no seu fazer pedagógico. Isso significa dizer que aprendizagem de qualidade resulta de gestores educacionais motivados, por conseguinte, que também motivem professores e alunos.

Fica claro a grande importância que a motivação tem no processo de ensino-aprendizagem, e o gestor escolar pode interferir de forma positiva na motivação de toda sua equipe. Para isso, é necessária uma parceria com função orientadora por parte do gestor, pois uma equipe motivada, propicia um ambiente prazeroso e propício à educação.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, I. C. **Motivação no contexto escolar: novos olhares**, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 20210.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MADEIRO, Eraldo P. **O papel do gestor escolar na motivação do aluno e do professor – demandas e desafios de duas escolas municipais**. Editora PoD, Rio de Janeiro, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31-42.

# CAPÍTULO 7

## POLÍTICAS E PLANOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE FEDERAL NO BRASIL

Evandro Cherubini Rolin

### RESUMO

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi oficialmente criada pela Lei nº 11892/2008, sendo que a partir de sua criação, a mesma tem crescido possibilitando condições de formação de qualidade a estudantes situados nas mais diversas regiões dos estados no Brasil. A partir da implantação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), em consonância com o crescimento da RFEPT, este trabalho objetiva apresentar uma análise do atendimento às metas dos PNEs no contexto da RFEPT, considerando o período de 2001 a 2016. Os resultados mostram que no PNE (2001–2010) das 14 metas relacionadas à RFEPT, 57,14% das mesmas foram atendidas e no PNE (2014–2024), das cinco metas específicas à RFEPT houve 25% de atendimento até 2016.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planos Educacionais, Rede Federal, Políticas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

As primeiras informações históricas sobre a origem da educação profissional no Brasil datam de 1809, a partir de um decreto do Príncipe Regente de perspectiva assistencialista, criando o Colégio das Fábricas (KUEZER, 2002, p.17).

Entretanto, as primeiras escolas técnicas reconhecidas datam de 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas, em 1959, foram transformadas em autarquias federais (ORTIGARA, 2014, p.33).

Mas somente em 2008 é que a RFEPT foi criada. Com base na contextualização da RFEPT, esse trabalho busca responder em que medida a RFEPT atende as metas definidas nos PNEs. Trata-se de metodologia quantitativa com fonte de dados secundários, sendo os mesmos de origem documental, a partir do qual os dados serão analisados com base na estatística descritiva.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é apresentar uma análise da implementação das metas dos PNEs no contexto da RFEPT, considerando o período de 2001 a 2016.

## POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Ao longo do século XIX foram criadas várias instituições voltadas à alfabetização e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados. A origem da educação profissional no Brasil inicia, portanto, com uma perspectiva assistencialista, de atendimento dos menos favorecidos socialmente, para que estes não praticassem ações contrárias aos bons costumes da época (KUEZER, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva em 1825 foi criado o Colégio Ateneu no Rio Grande do Norte, em 1836 o Liceu na Bahia e na Paraíba e em 1837 o Colégio Pedro II, na corte carioca. No período compreendido entre 1860 e 1890, houve um aumento da atuação da iniciativa privada no sistema educacional, em resposta à situação de abandono do sistema por parte do Estado. A forma de gestão do sistema escolar da época do Império foi adotada pela Constituição de 1891, sendo criado, em 1890, o Ministério da Educação, Correios e Telégrafos, onde o Ministério da Justiça assumiu os assuntos educacionais (PINTO, 1986, p.59).

A falta de uma formulação da política educacional voltada ao ensino profissional, mesmo com a proclamação da República em 1889, resultou em uma lenta expansão desse tipo de ensino no Brasil. Os poucos investimentos voltados à expansão foram notados somente no ensino superior, uma vez que foram criadas muitas escolas para a formação de profissionais liberais, em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder. A iniciativa privada se viu obrigada a assumir a responsabilidade sobre o ensino secundário, naquele momento subdividido em ginásial e colegial, em função da ausência do Estado nesse nível educacional (BRASIL, 2007, p. 12).

Em 1909 o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas aos pobres e humildes. Esse decreto modificou a preocupação assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos que existia até então, voltada tão somente à preparação de operários para o exercício profissional (BRASIL, 1909, p.1).

No ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo essa medida, considerada como a mais importante à época para a área educacional, pois tinha como objetivo orientar e coordenar as reformas educacionais a serem incluídas na Constituição de 1934. A Superintendência do Ensino Profissional foi criada nesse mesmo ano, surgindo dessa forma, a educação profissional com as características e conceitos iniciais de ensino técnico (PINTO, 1986, p. 63).

A Constituição de 1937 introduziu o ensino profissionalizante no Brasil tornando obrigatória às indústrias e aos sindicatos, a criação de escolas para os filhos de seus operários ou de seus associados. Estas escolas deveriam oferecer cursos alinhados à área profissional das próprias indústrias, pois o objetivo era puramente preparar os filhos dos operários para o mercado de trabalho. Esta ação é reforçada em 1942, com o Decreto Capanema, a partir do qual foram publicadas diversas Leis Orgânicas, entre elas, em 1946, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (PIANA, 2009, p. 65).

O Decreto nº 4.127 de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, publicado durante a era Vargas, fez com que o país consolidasse a concepção de ensino profissional (BRASIL, 1942, p. 1).

Com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, iniciou-se um período de grandes reformas e de reivindicações, surgindo um movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita, repercutindo no Congresso Nacional (FREITAG, 1986, p.58).

Em 1959 foi publicado o Decreto nº 47.038, a partir do qual transformou as Escolas Industriais e Técnicas vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura em autarquias federais, conquistando autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, passando a ser denominadas como Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, o termo rede federal foi oficialmente incluída na legislação nacional (ORTIGARA, 2014, p. 33).

O período de grandes reformas e de reivindicações vivido a partir da Constituição de 1946, resultou na publicação da Lei nº 4.024 de 1961, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo que as discussões em torno dessa Lei contribuíram para conscientizar o poder político sobre os problemas educacionais enfrentados pelo país (SAVIANI, 2009, p.20). Dessa forma, a LDB passou a ser a medida mais importante assumida pelo Estado em relação à política educacional (FREITAG, 1986, p.58).

Uma nova versão da LDB foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente, foi sancionada em 1996, por meio da Lei nº 9.394. Na década de 90, as reformas educacionais focaram na ideologia neoliberal, com a redução da intervenção do governo na economia, assim como nas políticas sociais. Durante esse período, a educação adquiriu caráter estratégico para a qualificação da força de trabalho, preparando os estudantes para a competitividade e para o livre mercado (ORTIGARA, 2014, p. 11).

O decreto nº 2.208/1997 regulamentou a educação profissional no Brasil lançando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Entretanto, separava-a da educação básica, desarticulando a integração entre a formação básica e a profissional, com o objetivo de acelerar a qualificação dos estudantes no mercado do trabalho, a partir do qual, a organização curricular foi planejada em módulos, possibilitando saídas intermediárias, aligeirando o processo de ensino. Nesse período foi regulamentada a oferta de cursos concomitantes e subseqüentes ao Ensino Médio, além da oferta do Ensino Médio com caráter propedêutico (ORTIGARA, 2014, p. 11).

A Portaria nº 646/1997 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas no ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica corresponderia a 50%, no máximo, das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997. Dessa forma, houve a redução da oferta de ensino médio no país, com vigência até outubro de 2003, sendo revogada por meio da Portaria nº 2.736/2003 (CUNHA, 2005, p. 256).

A proposta dos idealizadores dessa Portaria era a de extinguir a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Entretanto, a redução de 50% das vagas do ensino médio acarretou uma limitação na expansão da Rede Federal. Dessa forma, o governo somente poderia criar novas unidades para o ensino técnico mediante a realização de parcerias com estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais, que assumiriam a manutenção e a gestão das novas unidades (CUNHA, 2005, p. 256).

O Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, a partir do qual, a integração da educação profissional à educação escolar foi definitivamente regulamentada, possibilitando a oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional. Essa integração foi sancionada pela Lei nº 11.741/2008, por meio da alteração dos artigos 37 a 42 da Lei nº 9394/1996 (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

No segundo mandato do presidente Lula foram criados, simultaneamente, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892 de 2008, saindo de 140 unidades de formação profissional e tecnológica criadas até 2002, para 645 até 2016. Os (IFs) foram concebidos a partir de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, sete Escolas Técnicas Federais e oito escolas vinculadas às Universidades Federais, que associados a dois Cefets e ao

Colégio Pedro II, formam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) (BRASIL, 2008, p. 1).

Com a publicação da Lei nº 11.892, no estado do Paraná foi criado o Instituto Federal do Paraná (IFPR), originário da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), iniciando suas atividades com três unidades e atualmente contando com 25 *campi* distribuídos pelo estado, além de 13.856 estudantes em cursos presenciais do ensino médio e superior em 2017.

Apesar dos últimos progressos na integração da educação profissional com a educação básica, em 2017 foi publicada a Lei nº 13.415, promovendo profundas alterações na LDB, relacionadas à reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a). Após a publicação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ficará a oferta e a regularização de cursos técnicos na forma de oferta integrada ao Ensino Médio? Como será o processo seletivo para ingresso de novos estudantes nos cursos técnicos de nível médio? A integração da educação profissional com a educação básica voltará aos tempos de vigência do Decreto nº 2.208/1997?

Na sequência será apresentado uma contextualização sobre os Planos Nacional de Educação no Brasil.

## **PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A primeira proposta mais próxima de um Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil deu-se por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datada de 1932 (MANIFESTO, 1984), a partir do qual, incorporou-se ao texto constitucional de 1934 algumas de suas reivindicações (AZANHA, 1993, p. 73).

A Constituinte de 1934 atribui à União a competência para determinar ao Conselho Nacional de Educação a elaboração do PNE para aprovação pelo Poder Legislativo. O projeto foi elaborado em 1937, mas, enquanto projeto de lei, durante sua análise na Câmara dos Deputados, teve o processo cancelado em função do início do Estado Novo (MARTINS, 2014, p.12).

As duas próximas Constituições de 1937 e 1946 não contemplaram um PNE, entretanto a segunda tentativa de elaboração deu-se por determinação da LDB de 1961 (Lei nº 4.024), que indicou essa responsabilidade ao Conselho Federal de Educação (GIL, 2016, p. 126). Dessa forma, o projeto foi finalizado em 1962 sob forma de lei, tendo como iniciativa o Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, o Plano tinha como foco principal somente a distribuição de

recursos orçamentários. Posteriormente, na Constituição de 1967 o PNE voltou a ser obrigatório (MARTINS, 2014, p.13).

Por sua vez, a Constituição de 1988 previu a obrigatoriedade do Plano e que o mesmo fosse estabelecido por força de Lei (AZANHA, 1993, p. 73). Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996 ficou determinado que a União elaborasse o PNE contendo diretrizes e metas, juntamente com os estados, Distrito Federal e municípios, com vigência de uma década. Dessa forma, foi instituído o primeiro PNE pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigorando até 2010 (MARTINS, 2014, p.13-14).

O PNE (2001 – 2010) apresentou em seu capítulo 7, no item 7.3, específico à educação tecnológica e formação profissional, 14 objetivos e metas, conforme descritos a seguir (BRASIL, 2001, p. 33 - 35):

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.

2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.

3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.

4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.

5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.

6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional



permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.

7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.

8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.

9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.

10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.

11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.

12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.

Por sua vez, o PNE (2014 – 2024), por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, apresentou 20 metas, das quais se têm relação com os IFs as seguintes (BRASIL, 2014):

10. Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.

12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Na sequência será analisado se houve atendimento às metas dos PNEs no contexto da RFEPT e em quais proporções.

## **REFLEXOS DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE FEDERAL NO BRASIL**

Durante o período de vigência do PNE (2001 - 2010), não houve avanços significativos no cumprimento dos objetivos e metas do PNE. Entretanto, com a publicação da Lei nº 11.892 de 2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), inicia-se um processo de avanço, tardiamente, no cumprimento dessas metas voltadas à educação profissional e tecnológica no Brasil, sendo muitas metas atingidas após o término de vigência do primeiro PNE e antes do início do segundo.

Dessa forma, foi criado em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Cinco iniciativas foram definidas para o Pronatec, sendo elas: (1) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; (2) Programa Brasil

Profissionalizado; (3) Rede e-Tec Brasil; (4) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; e (5) Bolsa-Formação (BRASIL, 2011a).

Em resposta a meta 1 do PNE, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) instituiu por meio da Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares (BRASIL, 2002). Em conjunto com a CBO, e em função da expansão do Pronatec, foi criado em 2011 o primeiro Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), por meio da Portaria nº 1.568, de 3 de novembro de 2011, passando a ser utilizado como referência para a elaboração de projetos de cursos Fic com carga horária igual ou superior a 160 horas, podendo ser ofertados via Pronatec ou pela própria instituição de ensino, portanto, fora do bolsa-formação, nesse caso tendo a carga horária computada em sua força de trabalho semanal. (BRASIL, 2011b). O quadro 1 apresenta os dados específicos do Pronatec para os cursos Fic e Cursos Técnicos de Nível Médio.

**Quadro 1** – Matrículas de estudantes no ensino presencial da Rede Federal, somente Pronatec.

Etapa	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Técnico	0	8.063	15.310	10.702	3.431	8.292	45.798
FIC	1.338	83.838	228.873	264.733	38.092	13.419	630.293
Total	1.338	91.901	244.183	275.435	41.523	21.711	676.091

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2011 – 2016.

O quadro 1 mostra que houve um número grande de matrículas no programa nos anos de 2013 e 2014, com forte redução nas matrículas a partir de 2015, quando o programa passou a ser ofertado quase que exclusivamente pelo Sistema S.

Como visto, os cursos Fic podem ser ofertados fora do Pronatec. Nesse contexto, conforme quadro 2, em 2010 a RFEPT contava com 21.488 estudantes matriculados em cursos Fic, chegando a 298.568 em 2014 e, em 2016 a 67.100 matrículas, apresentando neste último fortes reflexos dos cortes e contingenciamentos do governo federal. Mesmo com a crise econômica houve um aumento de 368,69% nas matrículas dos cursos Fic entre 2010 e 2015, atendendo a meta 3 de triplicar o número de matrículas nessa modalidade.

**Quadro 2** – Matrículas de estudantes no ensino presencial da Rede Federal, exceto Pronatec.

Tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	0	0	676	2.428	4.099	5.565	7.128
Ensino Médio	4.729	5.806	5.740	5.454	5.661	6.867	7.908
FIC (≥160h)	21.488	38.992	128.923	271.608	298.568	79.225	67.100
Técnico	268.070	377.968	479.019	544.734	483.423	539.333	495.684
Superior	102.676	137.165	159.621	178.549	194.136	217.639	243.094
Pós-Graduação	11.147	17.346	21.216	25.584	27.590	28.278	26.702
Total	408.110	577.277	795.195	1.028.357	1.013.477	876.907	847.616

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2016.

Portanto, vimos que as metas 1 e 3 foram atendidas, mas fora do prazo de vigência do PNE (INEP, 2015). O mesmo ocorrendo com a meta 10, onde muitos cursos Fic e mesmo Cursos Técnicos de Nível Médio, foram ofertados pela RFEPT em parceria com as escolas estaduais, mas somente a partir da vigência do Pronatec.

Já para os cursos técnicos houve expansão até o ano de 2015, tendo redução no número de matrículas em 2016, reportando um aumento de 201,19% nas matrículas entre 2010 e 2015, não atendendo a meta 5 de triplicar o número de matrículas nos cursos técnicos. O mesmo ocorreu com os cursos superiores, uma vez que houve o aumento de 211,96% entre 2010 e 2015.

Com referência à meta 4, a RFEPT iniciou em 2012 a oferta de cursos Proeja Fic, para estudantes sem o ensino fundamental completo, tendo carga horária de 1.200 horas, chegando a 7.128 matrículas em 2016, dessa forma atendendo a meta. A RFEPT também oferece cursos Proeja técnico, para estudantes acima de 18 anos e que não possuem o Ensino Médio completo, com carga horária de 2.400 horas, conforme mostra o quadro 3.

**Quadro 3** – Matrículas de estudantes no ensino presencial da Rede Federal, somente Proeja.

Etapa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Proeja Integrado	17.860	20.449	21.522	20.113	18.053	18.298	18.260	134.555
Proeja Concomitante	840	1.004	1.202	1.012	837	765	647	6.037
Total	18.700	21.453	22.724	21.125	18.890	19.063	18.907	140.862

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2016.

O mesmo mostra as matrículas nos cursos Proeja Técnico, na forma de oferta integrado e concomitante ao Ensino Médio. Entretanto, entre os anos de 2010 e 2015 houve um crescimento de 101,94% no número de matrículas, não atendendo a meta 6 que estabelece a triplicação no número de matrículas nessa modalidade.

A meta 9 refere-se aos Centros de Referência, sendo que a RFEPT iniciou a implantação desses Centros em 2015 e atualmente conta com seis unidades implantadas em quatro unidades da federação, sendo uma em Santa Catarina, uma no Amapá, uma no Espírito Santo e três nas Minas Gerais, sendo referências em formação docente ou em ensino à distância, portanto, não houve atendimento à meta. Já para a meta 11 que se refere ao ensino à distância, apresentamos os dados do quadro 4.

**Quadro 4** – Matrículas de estudantes no ensino à distância da Rede Federal.

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	24.413	32.771	60.251	94.071	52.389	92.087	13.567

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2016.

O mesmo apresenta os dados de matrículas em todos os cursos ofertados à distância pela RFEPT. Observa-se um crescimento de 377,2% de 2010 a 2015 e uma redução de 85,27% no ano de 2016 em relação a 2015, já influenciado pela crise econômica, entretanto, consideramos o atendimento à meta.

Considerando que 39 Escolas Agrotécnicas integraram a RFEPT, entendemos que as metas 12 e 13 tenham sido atendidas desde a criação dos IFs, portanto, dentro da vigência do Plano.

Considerando o primeiro PNE, notou-se que somente as metas 12 e 13 foram atendidas dentro do prazo de vigência do mesmo. Entretanto, as metas 1, 3, 4, 10 e 11 foram atendidas fora do prazo de vigência do Plano. Da mesma forma, entende-se que a meta 14 foi atendida fora do prazo, considerando as ofertas de cursos por meio do Pronatec. Consideramos que a RFEPT alcançou avanços significativos nas metas 5, 6 e 9 apesar de não cumprir as mesmas. Não conseguimos obter dados para avaliar o cumprimento das metas 2, 7 e 8.

Por sua vez, considerando o Plano (2014 – 2024) e suas 20 metas, das quais cinco têm relação direta com a RFEPT, tem-se que para a meta 10, 100% das vagas ofertadas na educação de jovens e adultos referem-se à forma integrada à educação profissional. Como vimos nos quadros 2 e 3, os IFs oferecem regularmente cursos Proeja Fic e Proeja Técnico. No Proeja Técnico, em 2014, haviam 18.890 estudantes matriculados e, em 2016, chegou a 18.907 matrículas, representando estabilidade no número de matrículas, apesar do cenário econômico atual. Já no Proeja Fic haviam 4.099 matrículas em 2014, passando para 7.128 em 2016, portanto, um crescimento de 73,89%. Dessa forma, consideramos o atendimento à meta.

Para a meta 11, como visto no quadro 2, os Cursos Técnicos na forma de oferta integrado ao Ensino Médio tiveram em crescimento de 39,69% entre 2014 e 2016 e os cursos técnicos na forma de oferta subsequente ao Ensino Médio, um crescimento de apenas 2,5% no mesmo período. Entretanto, se consideramos o período entre 2010 e 2016, os crescimentos foram de 67,22% e 84,9% respectivamente, mesmo assim, ainda não atinge o valor estipulado pela meta.

Já para a meta 12, na RFEPT houve um crescimento de 25,22% entre 2014 e 2016 e de 236,75% se consideramos o período de 2010 a 2016, o que comprova que há um aumento anual nessa modalidade de ensino. Em 2010 o total de matrículas no ensino superior representava 25,16% do total de matrículas na RFEPT, já em 2016, esse número mudou para 28,68%. Entretanto, não há o atendimento integral da meta.

Segundo os dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área educacional, a RFEPT conta atualmente com a distribuição por titulação, conforme quadro 5.

Observa-se que, em 2016, 71,36% do corpo docente em efetivo exercício na RFEPT possuía titulação *stricto sensu* em Programas de Pós-Graduação, dos quais 21,7% possuíam o título de doutor. Na meta 13 estão definidos os valores de 75% para mestres e doutores, sendo, no mínimo, 35% por doutores. Logo, não há o atendimento da meta.

**Quadro 05** – Quadro profissional docente na RFEPT.

Titulação Máxima	Total de Professores	%
Graduação	2.284	7,32
Aperfeiçoamento	172	0,55
Especialização	6.481	20,77
Mestrado	15.496	49,66
Doutorado	6.771	21,7
Total	31.204	100

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados do Simec 2016.

A meta 14, que trata do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, observa-se que a RFEPT têm dado sua parcela de contribuição, uma vez que em 2016 contava com 231 matrículas em programas de doutorado e de 3.813 em mestrados, conforme quadro 6.

**Quadro 6** – Matrículas de estudantes da Pós-Graduação na Rede Federal.

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Especialização	10.289	16.076	19.505	23.453	25.078	24.893	22.658
Mestrado Profissional	248	363	475	594	732	1.232	1.808
Mestrado Acadêmico	610	907	1.236	1.490	1.687	2.017	2.005
Doutorado	0	0	0	47	93	136	231

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados do Simec 2016.

Esses dados teriam que ser somados às demais ofertas no Brasil para avaliarmos a situação atual do total de matrículas em mestrados e doutorados, portanto, a meta não foi atendida.

Com base nos dados levantados anteriormente, verifica-se que o primeiro PNE foi praticamente esquecido pelos governos, uma vez, que de forma geral, poucas metas foram alcançadas dentro do período de vigência do plano, sendo o mesmo desrespeitado enquanto documento regulador da educação brasileira (GIL, 2016, p. 134).

Ressalta-se que no caso específico da RFEPT, das 14 metas no total, duas foram atendidas integralmente dentro do prazo de vigência do primeiro plano (14,28%), seis foram atendidas integralmente após o término de vigência (42,86%) e seis não foram atendidas em sua totalidade (42,86%). O que fornece um percentual de 57,14% de atendimento integral às metas, considerando o período de vigência do primeiro plano e o período anterior ao início da vigência do segundo plano.

No segundo PNE, apesar do caráter mais independente de sua elaboração, uma vez que foi coordenado por órgãos colegiados e não mais exclusivamente pelos poderes executivos, ainda assim, sua execução encontra-se já comprometida, em função do atraso no atendimento de suas metas, em função dos cortes e contingenciamentos orçamentários por parte do governo federal e mais recentemente, pelo congelamento do teto dos gastos públicos, o que trará inúmeros prejuízos à educação pública nacional, além dos já enfrentados.

Vimos que das cinco metas com relação direta à RFEPT, uma foi atendida integralmente e as outras quatro ainda não, o que fornece um percentual de 25% de atendimento até o momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi apresentar uma análise do atendimento às metas dos PNE no contexto da RFEPT, considerando o período de 2001 a 2016.

Considerando o PNE (2001–2010), notou-se que somente as metas 12 e 13 foram atendidas dentro do prazo de vigência do mesmo. Entretanto, as metas 1, 3, 4, 10 e 11 foram atendidas fora do prazo de vigência do plano. Da mesma forma, entende-se que a meta 14 foi atendida fora do prazo. Consideramos que a RFEPT alcançou avanços significativos nas metas 5, 6 e 9 apesar de não cumprir as mesmas. Não obtivemos dados para avaliar o cumprimento das metas 2, 7 e 8.

Com respeito ao PNE (2014-2024) das cinco metas com relação direta à RFEPT, uma foi atendida integralmente e as outras quatro ainda não, o que fornece um percentual de 25% de atendimento até o período analisado.

## REFERÊNCIAS:

AZANHA, José M. P. **Política e Planos de Educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 85, maio/1993. São Paulo: FCC, 1993. pp. 70-78.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria as escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374>>. Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002**. Aprova a classificação brasileira de ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/legislacao.jsf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2017.



\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)>. Acesso em: 23 out. 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.568, de 3 de novembro de 2011.** Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada. Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria\\_1568.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_1568.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2017b.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 15 out. 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 out. 2017b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, 2005.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** 6 ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. et tal. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** Ano 3, nº 3, 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA\\_M\\_FRIGOTTO\\_RA\\_MOS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RA_MOS.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2017.

GIL, Juca. Planos Educacionais: Entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates.** 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. Cap. 5. p. 121-146.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2015. InepData. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inepdata>>. Acesso em: 23 out. 2017.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica - as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO, dos pioneiros da educação nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. 65. maio/ago. 1984. Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

MARTINS, Paulo de Sena. **A história do PNE e os desafios da nova lei**. Plano Nacional de educação 2014-2024. 1 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 09-42.

ORTIGARA, C. **Políticas para a educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral**. Pouso Alegre: Ifsuldeminas, 2014.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. São Paulo: Editora UNESP. 2009. SciELO Books. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Ed. 11. Campinas: Autores Associados, 2009.

# CAPÍTULO 8

## EDUCAÇÃO SEXUAL E O MOVIMENTO ‘ESCOLA SEM PARTIDO’: RESTRICÇÕES E LIMITAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernando Basílio dos Santos  
Rosalee Santos Crespo Istoe  
Lidiane Silva Torres

### RESUMO

Este capítulo defende a importância da abordagem de diferentes conteúdos na Educação Básica, dentre eles, a educação sexual. Diversas pesquisas apontam o potencial de construção de conhecimentos plurais e significativos no espaço escolar, tendo em vista que este espaço busca não apenas tratar dos conteúdos básicos curriculares, como o ensino da língua e operações matemáticas, mas também deve se ocupar em problematizar as diferentes realizadas nas quais se incluem os estudantes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conteúdos referentes à sexualidade e reprodução humana devem ser abordados, ainda nos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme aponta a Base, esse tema faz parte da área de Ciências e deve ser abordado sob os enfoques: biológico, sociocultural, afetivo e ético (BRASIL, 2016a). A Base ainda afirma que conteúdos que relacionem à sexualidade e o atendimento aos serviços de saúde e saneamento básico são importantes para essa faixa etária, mas não há orientações mais diretas quanto à forma de abordagem desses saberes. Em muitos casos, situações de abuso de crianças e adolescentes são identificados nas escolas, quando da abordagem desses conteúdos, uma vez que, de acordo com dados do Ministério da Saúde, a maioria dos casos de estupro e abuso de crianças e adolescentes ocorrem nas casas dos estudantes. Assim, a escola se torna um ambiente de descoberta sobre comportamentos deploráveis ligados ao abuso de vulnerável, com a descoberta e acionamento das instâncias jurídicas para a proteção das vítimas. Na contramão da criação de um ambiente seguro para, dentre outras coisas, a identificação de casos como esses, o Movimento Escola sem Partido propõe uma lei que abrange os âmbitos federal, estadual e municipal, que busca limitar a ação docente, coibindo, segundo o próprio movimento, “o abuso da liberdade de ensinar” (BRASIL, 2016b). Conforme asseveram, o movimento parte de uma preocupação acerca da doutrinação política e ideológica, supostamente realizada nas escolas, cabendo a ação de pessoas comprometidas com a ‘proteção’ dos valores familiares e cristãos. Face ao avanço dessa ideia no país, crianças e adolescentes passaram a controlar e documentar, por meio de vídeos, a atuação de alguns docentes em escolas brasileiras, instigando uma ideologia anarquista que fere a autonomia docente em sala de aula. Tendo em vista os pressupostos debatidos até o momento, indagamos: *quais contribuições pesquisas que relacionam a educação sexual ao Movimento Escola sem Partido indicam? Houve uma coibição à abordagem da temática após o avanço do movimento no país? Quais os prejuízos essa ideia propagada pelo movimento pode causar, ante aos benefícios que a abordagem da educação sexual nas escolas aponta, como formas de evitar a gravidez na adolescência, respeito às comunidades LGBTQIA+, tratamentos para HIV e prevenção de demais doenças sexualmente transmissíveis (DSTs)?* Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-nos da revisão bibliográfica como instrumento de coleta de dados. Nossos resultados indicam que, infelizmente, com a limitação das ações docentes nas

escolas, mesmo sendo a educação sexual uma temática elencada pela BNCC, o número de casos de abuso e desinformação quanto à prevenção da gravidez ou DSTs tende a aumentar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Sexual. Sexualidade. Escola sem Partido. Docência. Limitações ao ato de ensinar.

## INTRODUÇÃO

Este texto defende a importância de se abordar a educação sexual nas escolas, tendo em vista o cumprimento social das funções básicas educacionais: formação integral do indivíduo para sua integração à sociedade. Acreditamos que o espaço escolar é fundamental para que as potencialidades de cada um sejam desenvolvidas, tendo em vista que a socialização proporcionada pela escola não se resume à instrução quanto aos componentes curriculares, mas sim, também está incluída a abordagem de diferentes acontecimentos que perpassam pelas vidas dos estudantes. É neste ambiente que muitas dúvidas podem ser sanadas, face à impossibilidade, muitas vezes, de alguns pontos específicos serem tratados pelas famílias, conforme abordamos nas próximas seções.

Por sua vez, a sexualidade é um fator comum ao desenvolvimento humano. De acordo com Furlanetto *et al.* (2018), os conteúdos relativos à educação sexual foram iniciados no espaço escolar em meados do século XX, enfocando, prioritariamente, o controle de epidemias. Eram predominantes os discursos que ressaltavam a moral religiosa nas práticas sexuais. Ao longo do tempo, temáticas como os direitos reprodutivos, advindos das lutas feministas, passaram a ampliar essa abordagem, que não mais se pautava em aspectos biológicos, mas também sociais. Essas mudanças, conforme apontam os autores, influenciaram a forma como os conteúdos curriculares passaram a ser compostos, impactando a forma como crianças e adolescentes passaram a ser educados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), estabeleceu, dentre os cadernos, um que contempla conteúdos que abordam a orientação sexual na educação básica. Essa temática, segundo aponta a política, deve ser abordada de forma transversal, como subsídio para que os estudantes possam exercer com segurança e responsabilidade as atividades sexuais. Contudo, Furlanetto *et al.* (2018), destacam que mesmo com a deliberação de organismos regulatórios, os índices de gravidez na adolescência, com aumento da vulnerabilidade às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) não diminuíram. Esses autores também destacam o Movimento Escola sem Partido como um agente limitador da abordagem desses conteúdos

no ambiente escolar, uma vez que ele busca controlar a ação docente, tornando que a temática seja abordada apenas no ambiente familiar e religioso.

O Movimento Escola sem Partido, conforme demonstra Macedo (2017), no fragmento a seguir, constitui um projeto de lei, cuja ideia surge em 2004, mas ganha força com a atuação de Jair Bolsonaro, ainda deputado. De acordo com o texto do referido projeto, ações deveriam ser ajuizadas nos casos em que os professores abordassem temáticas consideradas proibidas pelo projeto:

Surgido em 2004, ele se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando (MACEDO, 2017, p. 508).

Em vista disso, defendemos a pluralidade de ideias e autonomia docente outorgada por nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), entendendo que o Movimento sem Partido vem prejudicando a ação docente. Para tanto, buscamos compreender, por meio de uma revisão bibliográfica, quais as principais evidências de estudos que se ocuparam, tanto da análise do projeto, quanto de buscar reflexões sobre sua repercussão no âmbito nacional. Assim indagamos: *quais contribuições pesquisas que relacionam a educação sexual ao Movimento Escola sem Partido indicam? Houve uma coibição à abordagem da temática após o avanço do movimento no país? Quais os prejuízos essa ideia propagada pelo movimento pode causar, ante aos benefícios que a abordagem da educação sexual nas escolas aponta, como formas de evitar a gravidez na adolescência, respeito às comunidades LGBTQIA+, tratamentos para HIV e prevenção de demais doenças sexualmente transmissíveis (DSTs)?*

Nossa pesquisa pode ser considerada como uma abordagem de cunho qualitativo e se estabeleceu por meio de buscas por pesquisas em uma plataforma de divulgação científica: SciELO, publicados nos últimos cinco anos. Encontramos sete trabalhos que embasam nossas reflexões. Além disso, analisamos o projeto em si e buscamos evidenciar, com base em dados de pesquisas recentes, a necessidade da abordagem de conteúdos ligados à educação sexual para a prevenção da gravidez na adolescência, transmissão de DSTs e diminuição da LGBTQIA+ fobia. “[...] é necessário refletir criticamente sobre os processos de subjetivação de crianças e adolescentes que, desde tenra idade, internalizam preconceitos que culminam em atitudes sexuais discriminatórias entre iguais e que podem se estender à vida adulta”.

O presente capítulo organiza-se da seguinte forma: após essa introdução, passamos a abordar o Movimento Escola sem Partido, comparando suas defesas contra a educação sexual nas escolas ao aumento no número de diferentes indicadores que, conforme compreendemos, poderiam ser reduzidos caso a temática seja seriamente tratada pelo ambiente escolar. Em seguida, comentamos brevemente os pressupostos para nossa revisão bibliográfica, explicando a forma como nossos dados foram coletados. Em seguida, analisamos as principais contribuições dos trabalhos selecionados e, finalmente, estabelecemos algumas considerações finais, como contribuições de nossa investigação.

## **MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A NECESSIDADE DE ABORDAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS**

O Movimento Escola sem Partido foi criado por Miguel Nagib em 2004, quando este era Procurador no Estado de São Paulo. O projeto escrito por Nagib permaneceu na obscuridade até 2014, quando este entrou em contato com a família do então deputado Jair Bolsonaro, alcançando o apoio de seus filhos. Em 2015 é criada uma associação coordenada por Nagib e, atualmente, há um projeto de lei que estrutura algumas diretrizes para que, com base no documento, a *neutralidade* seja mantida no espaço escolar. Desde então, há pelo país vários projetos inspirados neste movimento, que também suscitou protestos contrários por estudantes em São Paulo.

O projeto de lei, criado para ser incluído na LDB, foi encerrado pelo autor, no processo de consulta pública. Ele não foi apoiado pela sociedade. Contudo, é possível encontrar uma versão do documento no próprio site do Movimento Escola sem Partido. Ao pesquisarmos o site no qual o projeto é abordado, nos deparamos com diferentes defesas para que esse movimento alcance força e notoriedade, que defendem serem as escolas, locais onde a liberdade impera, proporcionando assédio aos estudantes para a adesão a pautas políticas e ideológicas. Os autores do projeto se colocam como um grupo que está a serviço da correção deste suposto problema, com os dizeres:

No Brasil, entretanto, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas, como particulares, lamentavelmente já não cumpre esse papel. Vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes.

A imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia.

O Escola sem Partido foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2022, s/p).

Conforme apontam os integrantes do movimento, os estudantes são tratados nas escolas como “meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes”. O projeto propõe a afixação de um cartaz, que deveria estar presente em todas as escolas do país, públicas e particulares, que alertasse os alunos quanto aos seus direitos e tolhendo casos em que os professores ameaçassem ferir esses direitos. Além disso, o projeto também defende que as aulas sejam gravadas, sendo realizadas pelas instituições ou pelos próprios alunos, conforme alude o artigo 7º do projeto:

As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2022, Art. 7º, s/p).

Os dizeres do referido cartaz, que, de acordo com a ideia, deverão aparecer nas salas de aula estão reproduzidos no quadro 01:

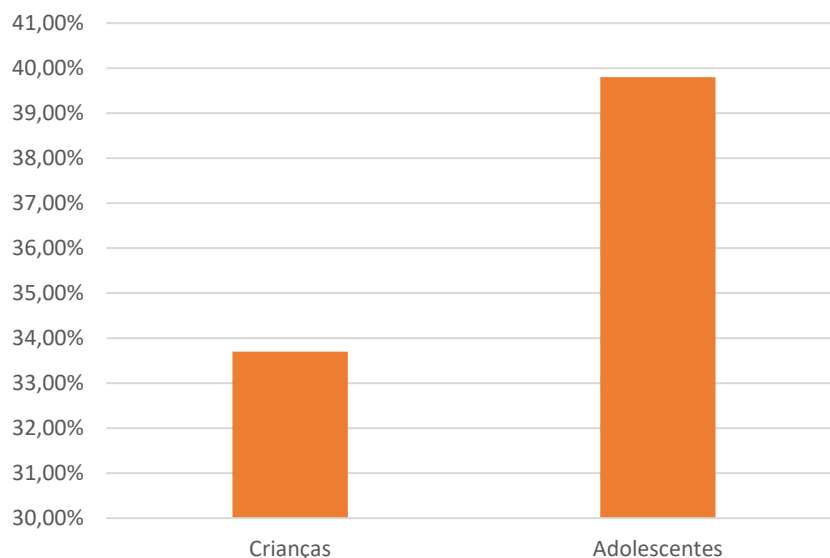
**Quadro 1:** Dizeres em cartaz que deve ser afixado em todas as salas de aula, de acordo com o movimento.

<b>Deveres do professor</b>
1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais políticas e partidárias.
2 – O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3 – O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos políticos e passeatas.
4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5 – O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6 – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

**Fonte:** Movimento Escola sem Partido (2016b).

Face ao avanço de uma ofensiva pela liberdade e autonomia do professor em sala de aula, passamos a avaliar alguns dados, tendo em vista reforçar a necessidade de se abordar, de forma séria e comprometida, a educação sexual nas escolas, diferentemente do que esse movimento defende. Iniciamos pelos recorrentes casos de violência sexual ocorridos entre 2011 e 2017 em nosso país. É possível encontrar um percentual menor de crianças abusadas e um percentual maior de adolescentes abusados:

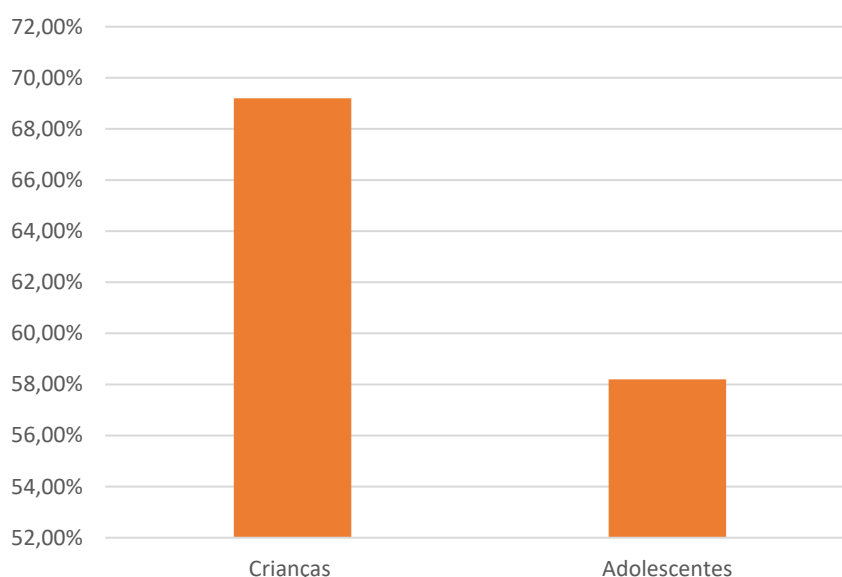
**Gráfico 1:** Casos recorrentes de violência sexual (2011-2017).



**Fonte:** Infográfico elaborado pelo G1, com base em informações do Ministério da Saúde (2018).

No próximo gráfico, demonstramos que, no mesmo período, essas crianças e adolescentes foram abusadas dentro de suas próprias casas, com destaque para as crianças, que apesar de serem as de menor número em casos de abuso, em relação aos adolescentes, sofrem esse abuso no ambiente familiar. Ressaltamos que esses dados foram produzidos pelo Ministério da Saúde e sistematizados por uma reportagem do G1, escrita por Tatiana Coelho e publicada em 29 de junho de 2018 (COELHO, 2018).

**Gráfico 2:** Casos de violência sexual que ocorreram nas residências das vítimas (2011-2017).

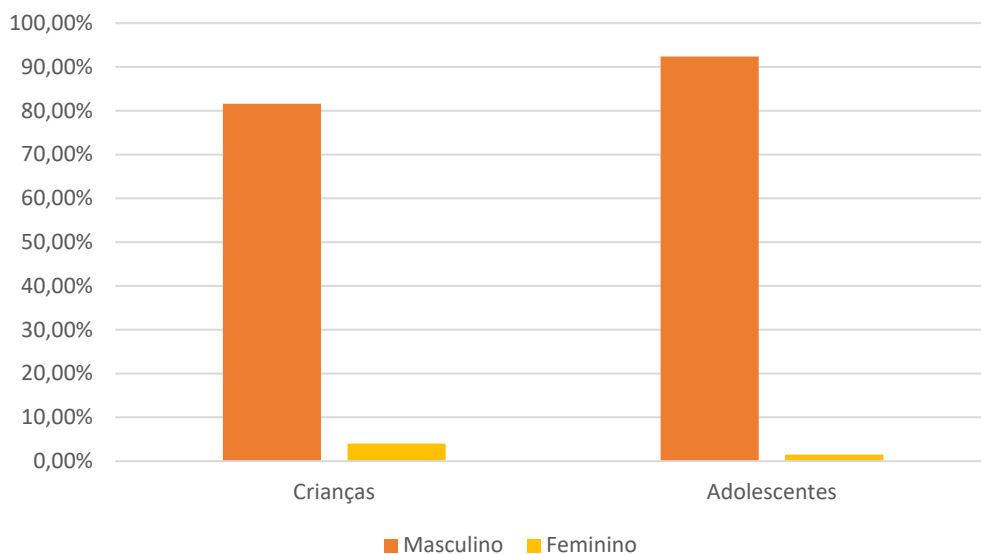


**Fonte:** Infográfico elaborado pelo G1, com base em informações do Ministério da Saúde (2018).

Ainda sobre os abusos sofridos por crianças e adolescentes, destacamos o gênero do abusador. Em sua maioria esmagadora, os abusos ocorreram por pessoas do sexo masculino.



**Gráfico 2:** Casos de violência sexual – gênero do agressor (2011-2017).



**Fonte:** Infográfico elaborado pelo G1, com base em informações do Ministério da Saúde (2018).

Ou seja, é possível compreender, por meio da análise deste material, a predominância de casos de abuso ou violência sexual contra crianças e jovens, realizados por homens adultos e ocorrendo, em sua maioria no caso das crianças, na própria residência onde mora a vítima. De acordo com o Ministério da Saúde esses dados são subnotificados, já que muitas vítimas são intimidadas e não denunciam seus agressores. De acordo com reportagem no site G1, publicada no dia 29 de junho de 2018, entre o período destacado (2011-2017), houve um aumento das notificações em 83%, somando 184.524 casos de violência sexual, no qual 58.037 eram crianças e 83.068 eram adolescentes.

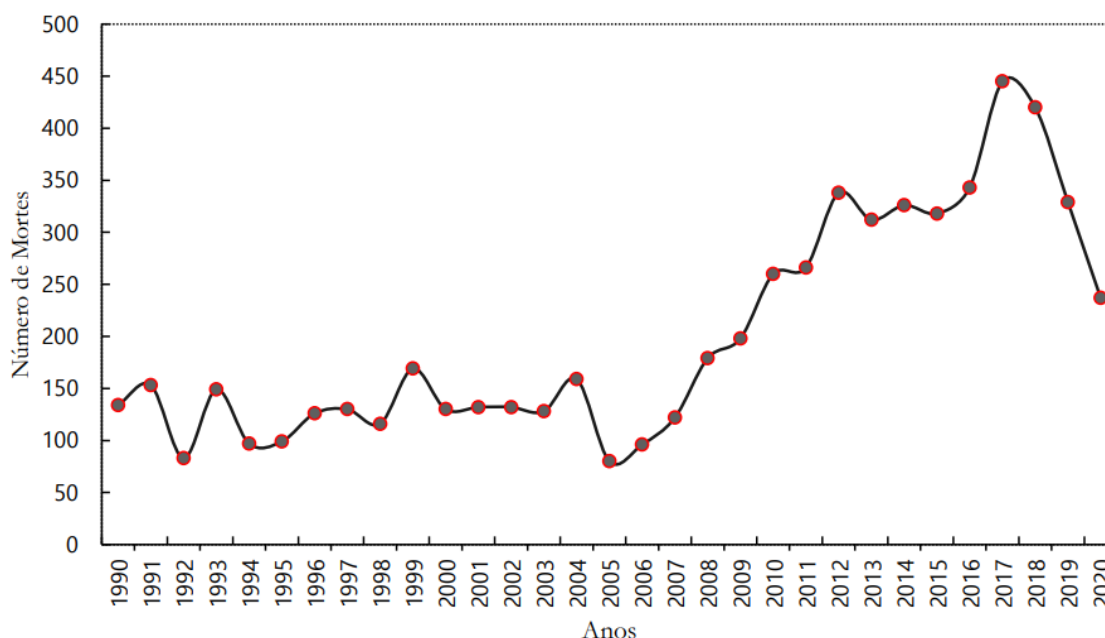
Em relação à gravidez na adolescência, dados do Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (Sinasc) indicam que em duas décadas houve um declínio em 37% nas gestações em jovens com idades entre 10 a 19 anos. Entre as meninas de 15 a 19 anos, essa redução representou uma queda de 40,7%. Contudo, a pesquisa indica que os dados relativos à gravidez na adolescência ainda são preocupantes e, na maioria dos casos, a gravidez não é planejada e ocorre face ao desconhecimento dos parceiros sobre a utilização de métodos contraceptivos. Em geral, 66% dos casos resultam de gravidez não intencional.

Apesar de estarem em declínio, as taxas relacionadas à gravidez na adolescência ainda são preocupantes: em 2000 os casos representavam 23,4%; em 2019, 14,7% e em 2020, 14%. Outra pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, em conjunto com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) indicou que mais de 19 mil crianças nascem anualmente de mães com idades entre 10 a 14 anos. Por sua vez, a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU)

ultrapassa a média mundial estipulada em 41 adolescentes grávidas, para cada mil gestantes. No Brasil, essa taxa é de 53 adolescentes grávidas, para cada mil gestantes.

Por sua vez, é notável o nível de preconceito de nosso país em relação à população LGBTQIA+. Estudos, como o realizado pelo Observatório de mortes violentas de LGBTQIA+ no Brasil, publicado em 2020, mostram que em 20 anos, o preconceito foi o único motivo pelo qual cerca de 5 mil pessoas foram mortas, em decorrência de sua opção sexual. Em 2020, foram ao menos 237 pessoas mortas. É possível verificar, conforme o gráfico 2, que entre 2017 e 2019 esse número aumentou. Esse aumento pode ser explicado pelos discursos de ódio explícitos advindos do Governo e de seus apoiadores.

**Gráfico 2:** Mortes população LGBTQIA+ entre 1990 e 2020.

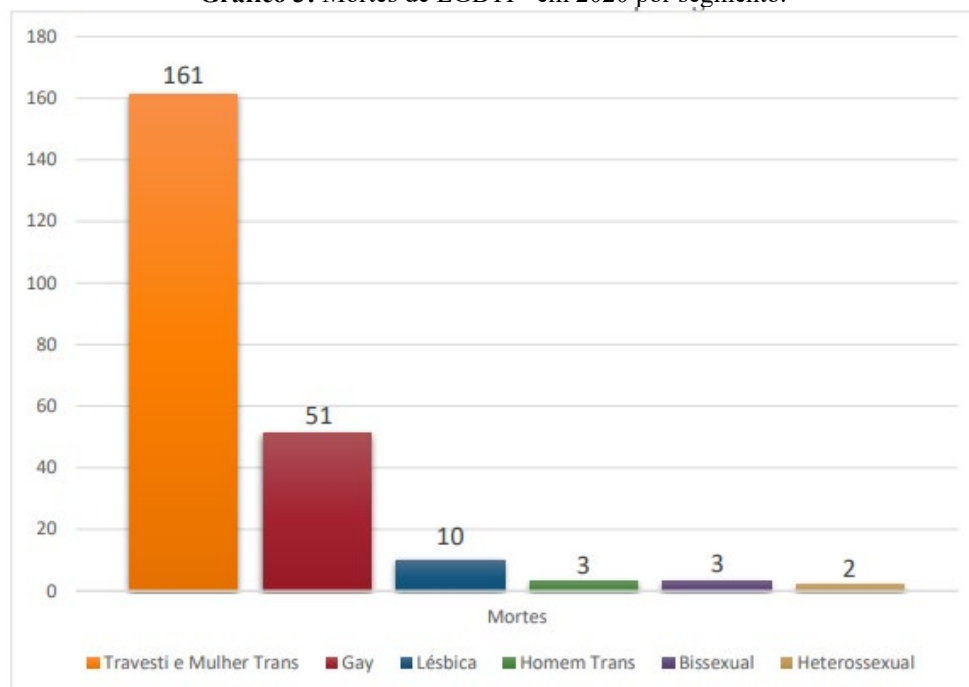


**Fonte e Organização:** Acontece LGBTI+; Grupo Gay da Bahia (2021, p. 9).

A homofobia é hoje considerada um crime, em decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2019, passando a criminalizar as situações de homofobia e transfobia no país. Essa consideração advém da criminalização do racismo, embasada no artigo quinto de nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), que coíbe a discriminação em qualquer nível das liberdades fundamentais. Assim, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos (ABGLT) e o Partido Popular Socialista (PPS), vem lutando para que essa prerrogativa também se estabeleça para a população LGBTI+, desde 2013.

Mais detalhadamente, o gráfico 3 mostra o segmento que mais figurou como vítima da homofobia em nosso país em 2020. Esse grupo é constituído por travestis e mulheres trans.

**Gráfico 3:** Mortes de LGBTI+ em 2020 por segmento.



**Fonte e Organização:** Acontece LGBTI+; Grupo Gay da Bahia (2021, p. 25).

Esse dado nos mostra como as identidades dessas pessoas estão sendo feridas, em um cenário de incerteza, no qual não se pode confiar nem nas instituições policiais, uma vez que são elas as que mais matam, como pode ser visto no fragmento a seguir:

O modelo de enfrentamento da violência no Brasil enfrenta sérias críticas, pois a polícia que aparece como vítima, também é a que mais mata, sem desconsiderar denúncias reiteradas do poder de traficantes e milicianos nas comunidades cariocas, domínio dos presídios por facções criminosas, enquanto os mais pobres, periféricos, negros, profissionais do sexo, indígenas, são alvo costumeiro das ações policiais e figuram como vítimas da carnificina reinante em nosso país apesar da redução dos homicídios em 2019 (GALSTADI *et al.*, 2020, p. 26).

Tendo em vista os fatores levantados até o momento, passamos a anunciar os principais subsídios que embasam nosso trabalho de revisão bibliográfica.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS**

Passamos a apresentar os subsídios utilizados para a coleta e nossa revisão bibliográfica. Anunciamos que buscamos artigos na plataforma *online* SciELO. Utilizamos como principal descritor ‘escola sem partido’, que deveria aparecer nos títulos dos artigos. Além disso, pautamo-nos apenas em textos publicados no Brasil, sem definição para data de publicação e escritos em língua portuguesa. Entendemos que essa plataforma nos auxilia a melhor compreender quais são os principais movimentos investigativos na temática em nosso país.

Foram encontrados sete artigos, tabulados quanto ao seu título, autoria, periódico no qual foi publicado e breve descrição sobre as principais defesas dos autores, que são apresentadas mais detidamente na seção seguinte. O quadro a seguir sistematiza essas informações:

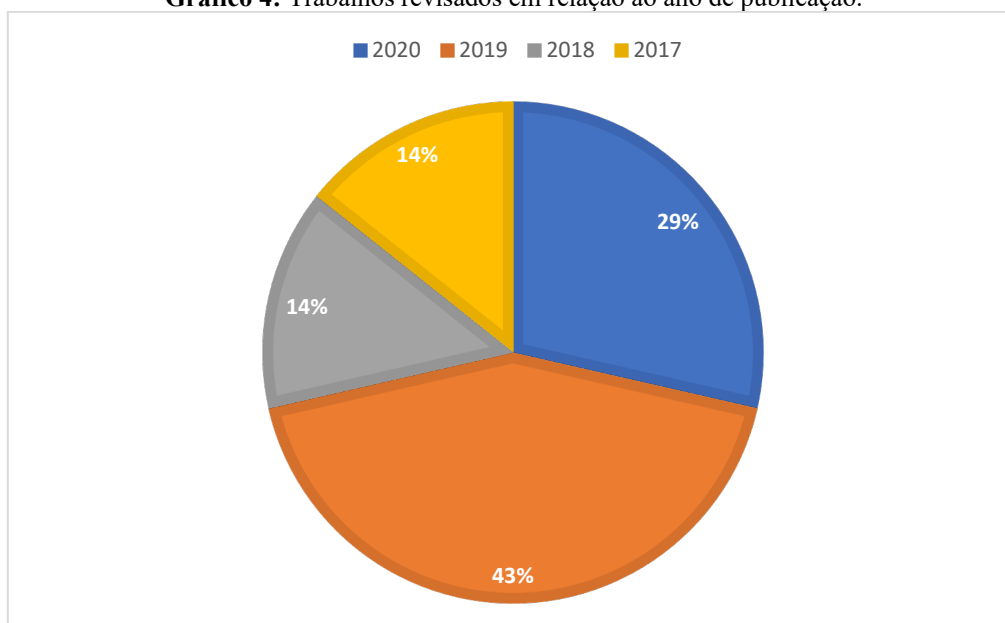
**Quadro 2:** Artigos utilizados na revisão.

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Periódico</b>	<b>Descrição</b>
Mensagem de fim de ano e blitz em escolas: discurso, violência e ameaça no Programa Escola sem Partido no Brasil	Rodrigues e Melo (2020)	Linguagem em (Dis)curso	Demonstra ameaças em duas comunicações vinculadas ao Escola em Partido: uma mensagem de fim de ano e uma notícia sobre uma blitz realizada por um vereador vinculado ao movimento a escolas.
A “Lei da Mordaca” na literatura científica: um estado da arte sobre o Movimento Escola sem Partido	Rossi e Pátaro (2020)	Educação em Revista	Ressalta, com base em revisão bibliográfica, a repercussão de trabalhos publicados entre 2016 e 2018, ressaltando críticas ao Escola sem Partido.
D. Quixote contra os moinhos: um ensaio sobre o Movimento Escola Sem Partido	Santos e Cervi (2019)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Deturpação da figura docente, com a criação de uma cultura de vigilância e perda da autonomia docente.
Ideologia e filiações de sentido no Escola sem Partido	Daltoé e Ferreira (2019)	Linguagem em (Dis)curso	Leitura e análise do projeto e reflexões sobre a impossibilidade de manter uma cultura pautada na neutralidade e pensamento acrítico.
A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira	Severo, Gonçalves e Estrada (2019)	Educação & Realidade	Mapeamento das redes sociais utilizadas para a disseminação das informações, tanto de apoio ao movimento, quanto de ataque a práticas educativas que não estejam de acordo com as razões ideológicas do Escola sem Partido.
Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt	Guilherme e Picoli (2018)	Revista Brasileira de Educação	Considera o movimento como uma forma totalitária de controle da atuação docente, limitando a liberdade na composição curricular, bem como, reverberando no aumento do controle e ameaças à ação docente.
As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular	Macedo (2017)	Educação & Sociedade	Compara a BNCC com o documento que norteia os objetivos do Escola sem Partido, indicando os prejuízos do aumento no controle sobre a ação docente.

**Fonte:** dados da pesquisa.

Apresentamos graficamente a presença desses trabalhos, quanto ao ano de publicação:

**Gráfico 4:** Trabalhos revisados em relação ao ano de publicação.



Fonte: dados da pesquisa.

Anunciamos que utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para evidenciar as principais contribuições dos trabalhos coletados na plataforma. Passamos na próxima seção a debater as discussões delineadas nessas publicações.

### **EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: UMA REVISÃO DE ESTUDOS**

Em busca de evidenciar as principais defesas dos trabalhos publicados na plataforma SciELO, que tematizam o Movimento Escola sem Partido, ressaltamos que sete trabalhos foram coletados e lidos integralmente, a fim de que suas principais evidências fossem documentadas e analisadas. Iniciando nossa exposição, indicamos que o trabalho de Rodrigues e Resende (2020) reflete sobre a influência do movimento nas identidades dos estudantes, bem como, relacionando-o à capacidade de identificação dos diferentes grupos e movimentos sociais presentes em nosso país.

Foram analisadas uma notícia sobre uma blitz, realizada pelo vereador Fernando Holiday e uma mensagem de fim de ano, promovida pelos apoiadores do Movimento Escola sem Partido. Ambas expressam relações de poder, explicitando diferentes formas de discurso. Os autores ressaltam, inclusive, que há neste conteúdo, ameaças quanto ao não cumprimento dos objetivos do Movimento, com sugestões sobre a forma como os alunos devem ser disciplinados, promovendo, de acordo com as autoras, um movimento de violência entre

discentes e docentes nas escolas. Com papel de intimidação, as mensagens analisadas marcam a forma como essa realidade tem sido tratada em nosso país.

No discurso das próprias autoras:

O direito de questionar, componente da prática escolar que corrobora o papel dialógico da escola, passa a ser substituído pelo direito de incriminar, numa incitação clara e violenta para que o professorado possa ser monitorado em relação a sua liberdade de produzir conhecimento em sala de aula, modificando, assim, o direito do alunado de demandar, indagar. Este último grupo sendo estimulado a acusar, delatar e condenar práticas docentes, o que se supõe é uma disputa sobre as relações sociais entre os atores da educação, passando a constituírem-se como adversários, não parceiros no processo ativo de aprendizagem (RODRIGUES; RESENDE, 2020, p. 176).

Objetivando realizar um ‘estado da arte’ sobre as publicações que tematizam esse movimento, Rossi e Pátaro (2020) ressalta que o ‘Escola sem Partido’ tem sido também chamado de ‘Lei da Mordça’, em decorrência das limitações expostas pelo documento que estrutura os objetivos e ideologias desse grupo que encabeça a medida. De acordo com os autores, é possível considerar que o movimento apresenta contradições conceituais, passando a produzir silenciamentos e monitoração da ação docente, sob a acusação prévia de que eles estariam conduzindo seu trabalho de forma tendenciosa.

Conforme Rossi e Pátaro (2020), apesar de se considerar um movimento anti ideologia e neutro, na verdade, as vinculações políticas, ideológicas e religiosas do ‘Escola sem Partido’ ficam evidentes, tanto no texto do projeto, quanto nos trabalhos sobre o movimento analisados nesta pesquisa. Essa proposta reflete de forma negativa, desqualificando a docência e criando um clima de promoção de denúncias, caso a ação docente seja interpretada como ‘ideológica’ ou fora dos ‘padrões’ pensados pelo movimento.

Em concordância, Santos e Cervi (2019) utilizam-se das categorias ‘sagrado’ e ‘profano’ em Dom Quixote, para refletirem sobre as diretrizes do movimento. De acordo com esses autores, os principais intentos desse movimento indicam a intenção de criar binarismos na prática educativa, com base em estados convencionais de pensamento regulados. O mundo é visto como heterônimo e o professor pode tender para o sagrado ou o profano, face a forma como conduz suas estratégias pedagógicas. Essa visão causa conflitos e um estado de vigilância constante, proporcionando a desvalorização docente, em face a acentuação das relações de poder na sociedade. “A Educação, aí, se reatualiza como narrativa que, contemplando divisões de mundos, contribui à (re)construção do sagrado e, com efeito, às tentações de pensamentos que retrocedem na forma de uma educação que restringe a autonomia docente” (SANTOS; CERVI, 2019, p. 726-727).

Daltoé e Ferreira (2019) investigam a forma como o termo ‘ideologia’ é tratado no projeto, face ao avanço da temática nas casas legislativas pelo país. De acordo com as autoras, o projeto é superficialmente rechaçado, contudo ele reflete uma realidade presente no país. Apesar desse avanço nas propostas legislativas favoráveis ao movimento, Daltoé e Ferreira (2019) ressaltam a resistência dos professores em sua prática docente, que nega o projeto e se mantêm fortes, lutando pela liberdade de expressão. De um modo geral, é preciso que o projeto seja entendido quanto às suas funcionalidades e relações de poder. Além disso, há um destaque para a impossibilidade de pautar práticas educativas em movimentos neutros e acrícos.

Severo, Gonçalves e Estrada (2019) investigaram a repercussão do movimento em redes sociais como o Facebook e o Instagram, como um reflexo do avanço do conservadorismo no país. Foi realizado um mapeamento acerca dos apoiadores do projeto e a forma como estes constroem suas narrativas nessas redes. Os autores ressaltam, com base em suas análises, que esse movimento não é partidário, uma vez que seus apoiadores estão vinculados a grupos reacionários que militam nas mídias sociais. Esses valores defendidos pelos apoiadores refletem e refratam os valores conservadores do projeto, principalmente no que tange à questão de gênero e sexualidade.

A análise das postagens desses grupos, bem como a forma como eles se referem aos seus apoiadores e àqueles que buscam ‘combater’, assevera a forte vinculação com expoentes da extrema direita. De acordo com os autores:

Discursivamente, buscam desmoralizar seus opositores através da estratégia de desqualificação das pautas, tratadas ora como doutrinação (caso do ESP), ora como projeto de destruição da família (caso do tópico sobre gênero, relacionados ao tema anterior), tratando-os como inimigos das famílias e do país, liderados pela esquerda, que é tratada, não raramente, como terrorista, por exemplo. Ao tornar pautas progressistas relacionáveis a determinados grupos (marxistas, gays, feministas, professores, professoras, etc.), consolidam seu discurso e tornam aceitável ao senso comum sua narrativa, mesmo que não seja factível, pois consolidam suas pautas via mídias sociais que, via de regra, não estão abertas ao diálogo (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019, p. 21).

Nesta mesma direção, Guilherme e Picoli (2018) ressaltam como entre os anos de 2014 e 2016 foram marcados por intentos legislativos que se pautaram em recordar experiências marcadas de períodos anteriores em nossa história, como o Golpe de 1964. De acordo com os autores, as políticas que tem sido desenvolvidas, ao contrário do que afirmam, buscam negar a pluralidade política. Os reflexos das consequências de políticas como o Escola sem Partido podem repercutir em aumento da carga emocional, dificultando ainda mais o trabalho docente, tão criticado e desvalorizado no país. “Em termos de Nietzsche, resistindo aos PLs do ESP

ainda é possível ser, em tempos sóbrios vindouros, um espírito livre” (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 20).

Por fim, a pesquisa de Macedo (2017) indica a implicação do Movimento Escola sem Partido na BNCC. As principais considerações desta pesquisa ressaltam que os interesses do movimento estão restritos a intentos particulares de alguns grupos sociais que se destacam pela defesa a preceitos conservadores e uma normatividade neoliberal. O trabalho resalta a importância da BNCC, mas informa que o documento que norteia os intentos do movimento. “A mesma ação performativa da norma que produz diferença produz também o controle das significações — aliás, essa é a sua função primeira, se assim se pode falar” (MACEDO, 2017, p. 520). De acordo com Macedo (2017), ambas as deliberações: BNCC e Escola sem Partido se opõem à consideração sobre a imprevisibilidade da ação docente, direcionando o aumento do controle sobre a formação e implantação dos currículos educativos.

É possível compreender que a unanimidade dos trabalhos publicados no portal em que nossa pesquisa foi realizada estabeleceram algum tipo de crítica ao Movimento Escola sem Partido, indicando que, ao contrário do que o movimento preconiza, na verdade, há sim um viés ideológico que embasa suas convicções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos nossas reflexões reiterando a importância do papel da escola como um espaço no qual diferentes sociabilidades serão constituídas, no contato entre pares, respeito mútuo e troca dialógica. É evidente que a ação docente, tendo em vista sua liberdade, deve ser defendida, ante à avanços maldosos de grupos que buscam coibir a construção de pensamento crítico, função essa, essencial no espaço escolar. Conforme defendemos na primeira seção de nosso capítulo, há altos índices em nosso país de violência sexual, dirigida exclusivamente contra crianças e adolescentes e que se estabelecem, na maioria das vezes, nas próprias residências das vítimas.

Questionamos aos idealizadores do referido projeto: como a família poderia abordar, no espaço das residências dessas crianças, temáticas como a violência sexual, se em muitos casos, há uma corroboração para que abusos ocorram? Como esperar que as famílias orientem de forma positiva sobre sexualidade se também os pais não são devidamente educados, com altos níveis de desenvolvimento de gravidez na adolescência, o que pode levar, caso não haja controle nas relações sexuais, a transmissão de DSTs? Como permanecer esperando que os próprios



estudantes construam conhecimentos sobre sexualidade em ambientes incertos? Nas ruas? Com seus amigos? Será seguro?

Ao mesmo tempo, como abordar a criminalização, não apenas da homofobia, mas também do racismo em outros espaços? Quais seriam os espaços nos quais esses conteúdos poderiam ser debatidos? Como ensinar a importância do respeito à opção sexual de cada um, sem a criação de estereótipos e, sobretudo, valorizando a vida humana? O Movimento sem Partido silencia ante a muitas dessas questões, negando-se a reconhecer o papel das escolas, inclusive, para que casos de violência sexual de crianças e adolescentes sejam descobertos. Face à violência sexual, ainda há a violência psicológica sofrida pelas vítimas para se manterem inertes ao abuso.

Concordamos com Furlanetto *et al.* (2018) quando afirmam que mesmo nas ações promovidas pelas escolas, esses conhecimentos ainda são construídos por meio de um viés moralizador, representando barreiras para o estabelecimento de uma comunicação respeitosa e satisfatória. Assim, é preciso que, ao invés de silenciarmos ante o Movimento Escola sem Partido, passemos sim, a debater melhores alternativas para que essas questões sejam abordadas de forma correta, garantindo a segurança e o respeito à vida e dignidade humana. Campanhas junto aos pais e responsáveis também podem ser desenvolvidas, para que ambos, escola e famílias, possam atuar juntos, rompendo com essa dicotomia criada entre esses ambientes. É preciso que todos tenham um objetivo comum: o desenvolvimento e integração social do educando.

Novas propostas de pesquisa podem lançar outros olhares sobre práticas desenvolvidas diretamente no ambiente escolar, que buscam expressar resistência ao referido movimento e concordância com o direito à vida. É esse direito que deve ser defendido e não é a ameaça e a vigilância que poderá garantir que os verdadeiros problemas que assolam nosso sistema educacional (que são muitos) sejam reduzidos. É preciso que, ao contrário disso, nossa sociedade se engaje no compromisso ético promovendo informações e ambientes seguros de acolhimento e contato, não apenas com os professores, mas também com os profissionais da área da saúde. Acreditamos neste caminho para, finalmente, iniciarmos algum esforço de mudança ante aos dados devastadores mostrados neste texto.

## REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, DF, 1998. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 193/2016**. Brasília: Senado Federal, 2016b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 12 fev. 2022.

COELHO, T. G1. **Maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa; notificações aumentaram 83%**. Ciência e Saúde. Publicado em 29 de junho de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DALTOÉ, A. da S.; FERREIRA, C. M. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Q64ZvHt9LyW58gJsp78nnvP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FURLANETTO, M. F. *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cad. Pesqui.** 48 (168). 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FnJLpCKWxMc4CMr8mHyShLs/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GALSTADI, A. B. F. *et al.* **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020**: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. – 1. ed. –

Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. 79 p. Disponível em: <https://img1.wsimg.com/blobby/go/b0a35170-26bd-4092-82af-6a9e6302d848/Observat%C3%B3rio%20de%20Mortes%20Violentas%20de%20LGBTI-0001.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e230042. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cVXvMDSmnVHHFs3SF6kTsyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola sem Partido**. 2022. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

RODRIGUES, R. R.; RESENDE, V. de M. Mensagem de fim de ano e blitz em escolas: discurso, violência e ameaça no Programa Escola sem Partido no Brasil. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 159-177, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/qRrHmzKhGVrphTj3CqfYX9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F. A “Lei da Mordação” na literatura científica: um estado da arte sobre o Movimento Escola sem Partido. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y4PSDRBfgKdVYsRG7TRm3Gc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, T. R.; CERVI, G. M. D. Quixote contra os moinhos: um ensaio sobre o Movimento Escola Sem Partido. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 712-731, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BqRVGvB5TwxDqLK9rbwtPpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. da R. V.; ESTRADA, R. D. Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gbjP3XMwjYtj5khfL7GxL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

# CAPÍTULO 9

## **TRAJETÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB**

**Francine Melo Rosa Alves de Santana  
Renata Suellen Nogueira Santos  
Maria Helena Santana Cruz**

### **RESUMO**

Embora a educação seja um direito social, essa se organiza em um espaço de desigualdade, desde a trajetória escolar, o acesso ao ensino superior e a permanência na universidade. O presente trabalho aborda tais aspectos e teve como objetivo analisar a trajetória escolar até o ingresso à universidade dos/as estudantes assistidos/as pelo Programa de Residências Universitárias da UNEB Campus Salvador. Apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que foi realizada com a participação de 15 estudantes assistidos/as pelo Programa de Residências Universitárias do Campus Salvador da UNEB. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, as quais foram analisadas conforme o método de análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que os/as entrevistados/as eram oriundos de escola pública e tiveram uma trajetória marcada pelos desafios e de enfrentamento das adversidades para a inserção no nível superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trajetória Escolar. Acesso à universidade. Política de Educação.

### **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

As políticas públicas educacionais foram constituídas através de princípios meritocráticos ao longo da história, carregadas por um discurso de classe, origem social, gênero e raça, que determinaram o acesso escolar em todos os níveis de ensino e, posteriormente, os postos de trabalho. A divisão entre classes mostra o apelo pelo princípio do mérito sob a alegação da igualdade de oportunidades. Entretanto, esse argumento torna-se uma falácia, como expõe Dubet (2004, p. 541:

[...] basicamente, cada categoria social estava vinculada a um determinado tipo de público escolar. Na verdade, a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social, graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo. Esse elitismo republicano (é assim que ele é chamado na França) repousa, portanto, sobre um princípio de mérito bastante parcial [...].

Assim, a educação brasileira de qualidade foi direcionada para as pessoas com melhores condições socioeconômicas sem a responsabilização do Estado. O discurso da igualdade de

oportunidades permitiu o acesso à escola, mas o sucateamento do espaço escolar público, sem o investimento em recursos materiais e humanos, não operou uma transformação profunda da escolarização, um dos aspectos que poderiam alterar o cenário de desigualdades sociais. O contexto educacional se apresenta pautado por demandas e negociações de direitos sociais e sofre as contradições inerentes ao sistema no qual foi implantado.

Nesse sentido, a educação escolar é um dos principais aspectos que fundamentam a cidadania, a qual é necessária para sociedades democráticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos. Vale lembrar que o Brasil foi um dos países em desenvolvimento que assinou em 1993 a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993) em que admite que a educação tem papel indispensável para o desenvolvimento da nação.

Embora a educação seja um direito social, essa se organiza em um espaço de desigualdade, com maior reflexo no cenário brasileiro. Sendo assim, observa-se que os/as jovens das classes populares sofrem com maiores dificuldades em relação ao acesso e à permanência no cotidiano acadêmico. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, os homens brancos com ensino fundamental incompleto correspondiam a 42%, enquanto os pretos ou pardos com ensino fundamental incompleto chegavam a 59%. Em relação às mulheres, foi verificado que mulheres brancas com ensino fundamental incompleto diziam respeito a 41%, em contrapartida, mulheres pretas ou pardas com ensino fundamental incompleto contavam com 55,2% (IBGE, 2010). Assim, dadas tais informações, nota-se que o homem negro e a mulher negra são mais afetados em relação à educação formal, o que demarca as questões de gênero e raça. Esses dados denotam que a raça é um elemento extremamente importante para a análise social no Brasil.

A necessidade de se criar mecanismos para reparar ou responder à dívida histórica da sociedade se fazia urgente, e nesse contexto, foi instituída, em 2012, a Lei nº 12.711, que se refere ao sistema de cotas para negros/as e pardos/as, com o intuito de ampliar direitos na educação (BRASIL, 2012b). O texto da lei de cotas garante a destinação de vagas para estudantes de escolas públicas e minorias étnicas (pretos, pardos e indígenas).

Apesar de ter havido grande resistência por parte da sociedade, partidos políticos e organizações impregnadas com (pré) conceitos e discursos acusatórios, diversas instituições públicas de ensino superior no Brasil começaram a ofertar algum tipo de ação afirmativa, como a UNEB, que foi uma das pioneiras na implementação do sistema de reserva de vagas, em 2002 (FERREIRA, 2018).

Dados do IBGE (LISBOA, 2015) mostram que entre 2005 e 2015 o percentual de estudantes negros/as no ensino superior quase dobrou, fato esse associado à implantação de ações afirmativas como as cotas sociais. Segundo esses dados, em 2005 apenas 5,5% de negros/as e pardos/as em idade universitária frequentavam a universidade. Em contrapartida, no ano de 2015, os negros/as em idade de 18 e 24 anos no nível superior chegaram a 12,8%. Tal percentual, entretanto, equivale a menos da metade dos/as jovens brancos/as que atingem um quantitativo de 26,6 % em 2015.

Além do efeito das políticas de ações afirmativas e de acesso para essa mudança no perfil dos/as estudantes do ensino superior, têm-se estudado também aspectos da trajetória do/a estudante com origem em classes populares até chegar à universidade, entre eles a trajetória escolar. A partir de uma revisão de literatura sobre a longevidade escolar (permanência no sistema educacional) realizada por Oliveira e Nogueira (2019), apresentamos alguns elementos que os estudos têm considerado explicativos para a trajetória dessas/as alunos/as: práticas familiares de escolarização, como a valorização da escola como elemento para mobilidade social e suporte afetivo; mobilização individual, expressa em autodeterminação e esforço, entre outros; capital social, composta por uma rede de relações sociais favoráveis por meio de igrejas, associações, etc; características socioeconômicas singulares, ligada a fatores como emprego relativamente estável dos pais, casa própria, etc; influência escolar, sentimento positivo em relação à escola e escola como espaço de socialização e valorização do indivíduo; e influência do professor, manifestada pela presença de estímulo e suporte do docente.

Por meio desse estudo, Oliveira e Nogueira (2019) ressaltam que a trajetória escolar dos/as estudantes de camadas populares deve ser vista como um fenômeno de natureza multifatorial e interdependente, que envolve diversas dimensões familiares, sociais e educacionais, e que não pode ser compreendida por fatores isolados, mas por um conjunto dinâmico de relações, configurações e experiências.

O ensino superior não pode ser pensado apenas em termos do acesso, é preciso garantir também a permanência, e para isso se faz necessário o apoio às necessidades concretas do sujeito, seja no acompanhamento social, acadêmico, cultural, financeiro e apoio psicológico para diminuir as dificuldades econômicas. Com isso, a universidade deve estar atenta para promover ações capazes de apoiar e influenciar na persistência do sucesso acadêmico.

É importante registrar o papel das instituições públicas de ensino superior, notadamente das federais, e o protagonismo da União Nacional dos Estudantes (UNE) na construção da

política de permanência estudantil enquanto um direito social (ALMEIDA, 2017). Portanto, é preciso reconhecer que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), constituído no âmbito do Ministério da Educação, é um importante mecanismo para a efetivação de ações que visam à permanência e à conclusão do/da discente oriundo/a de camadas populares da sociedade. Sua finalidade está relacionada à redução das taxas de retenção e evasão institucional, como também visa contribuir para a promoção da inclusão social pela educação e tentar diminuir as disparidades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior (BRASIL, 2010).

Entretanto, não se pode perder de vista que a Assistência Estudantil, na sociedade capitalista, traz um caráter contraditório, como qualquer outra política pública. Assim, se por um lado apresenta um discurso que ameniza as desigualdades através do acesso aos direitos sociais, por outro, reproduz a exploração da força de trabalho, pois em um modo de produção capitalista essas desigualdades são necessárias para a continuidade das forças produtivas do capital, conforme afirmam Sposati *et al.* (2010). Tais autores assinalam ainda que as sociedades com formações econômico-sociais constituídas pelo comando do modo de produção capitalista tornam a pobreza e a desigualdade, vinculadas, visto que é na exploração que se constituem a desigualdade e a pobreza.

De forma semelhante, Netto (2007) ressalta que a desigualdade e a pobreza não são meras determinações econômicas, elas fazem parte da complexa relação da natureza político-cultural vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas.

O desafio da inclusão social de pessoas por meio da educação impõe à Assistência Estudantil a responsabilidade de garantir a todos, sobretudo aos que estão em situação de vulnerabilidade social, a possibilidade de desenvolverem seus potenciais, suas inteligências e habilidades (ALMEIDA, 2017). A educação como direito, e dever do Estado e da família, deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho. Contudo, não basta apenas declarar como direito, é preciso promover as condições necessárias para a sua efetividade.

Diante disso, consideramos que, se as políticas públicas garantirem apenas o acesso à educação, elas não serão eficazes, a menos que garantam a continuidade dos estudos desses/as estudantes no sistema educacional. Assim, é fundamental um acesso disponível com recursos e o apoio necessário para que os sujeitos possam ter novas oportunidades. As universidades devem trabalhar com serviços que desenvolvam acompanhamento pedagógico adequado, apoio

e orientação cultural. As ações devem ser direcionadas para questões de gênero, raça e classe, como também é preciso pensar contribuições para a política de Assistência Estudantil capazes de gerar uma mobilização social realmente suficiente para impulsionar mudanças na sociedade, promovendo o surgimento de um diálogo comprometido com a comunidade e com o papel social das universidades em relação a essas questões, sem perder de vista a reflexão do caráter contraditório das políticas públicas.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Estudos sobre a trajetória escolar dos/as estudantes assistidos por políticas de assistência estudantil, como os moradores/as de residências universitárias, são importantes, pois, como discute Dias (2017), é necessário ampliar o conhecimento sobre os percursos percorridos por indivíduos de classes populares, a fim de conhecer suas particularidades, e as possibilidades de intervenção por parte das instituições universitárias no sentido de promoção do acesso e permanência estudantil.

Diante disso, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de analisar a trajetória escolar até o ingresso à universidade dos/as estudantes assistidos/as pelo Programa de Residências Universitárias da UNEB Campus Salvador.

Os dados aqui apresentados são parte de uma pesquisa de Mestrado em Serviço Social, que se constituiu em estudo qualitativo do tipo estudo de caso, realizado nas Residências Universitárias do Campus Salvador da UNEB. O universo de estudo foi constituído por 15 discentes matriculados/as e ativos/as nos cursos, homens e mulheres, na faixa etária de 18 a 29 anos, e sob a condição de residentes das referidas residências. O número total dos entrevistados/as não foi definido previamente, pois se adotou o critério de amostragem por saturação.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro com perguntas que exploraram as experiências dos/as estudantes nas Residências Universitárias. O tempo de duração das entrevistas foi em média de 40 minutos, foram realizadas nas Residências Universitárias e gravadas, com a permissão dos/das entrevistados/as, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A técnica utilizada para a análise dos dados das entrevistas foi a análise de conteúdo, com base no método dialético. A fim de respeitar a identidade e a privacidade dos/das participantes, eles/elas não serão identificados ao longo do texto, registrando-se nomes aleatórios e fictícios.



Em cumprimento à Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012a) do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos, o estudo foi submetido à apreciação do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe e aprovada na data 07/05/2018.

A metodologia foi pensada com o intuito de responder às seguintes questões: Como foi a trajetória escolar dos/as estudantes assistidos/as pelo Programa de Residência Universitária da UNEB? Quais redes de ensino frequentaram antes do ingresso na universidade?

Conhecer a trajetória de acesso e experiências desses/as estudantes possibilita compreender as necessidades educacionais com que chegam à universidade, planejar ações que atendam a essas necessidades, além de evidenciar a luta por direitos no campo da educação e assistência estudantil. Entretanto, ressalta-se que a pesquisa possui limitações já que os dados se restringem a uma população específica e quantitativamente restrita em relação ao universo dos/as estudantes assistidos/as por programas de assistência estudantil e de moradia universitária do país.

## **NARRATIVAS SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Foi solicitado que os/as participantes da pesquisa narrassem suas trajetórias escolares até ingressar na universidade, com o intuito de compreender o percurso desses/as estudantes e quais as redes de ensino frequentadas por eles. Por meio dos discursos, apresentados aqui com detalhamento pela riqueza da narrativa, foi possível perceber as inúmeras semelhanças entre as falas. Todos os/as estudantes verbalizaram histórias de grandes desafios e as contradições de trajetórias improváveis (JUSTINO, 2015) e de êxito com o objetivo de alcançar o ensino superior.

Ressalta-se que o termo trajetórias improváveis foi utilizado por Justino (2015) para se referir aos percursos escolares que se constituem em exceções à regra de que o sucesso escolar se relaciona com o capital cultural da família de origem.

As narrativas dos/as estudantes podem ser vistas a seguir:

Então, a minha trajetória escolar vem da base sempre em escola pública [...] Passei no ensino fundamental no interior do Rio Amazonas em uma comunidade rural, consegui concluir ensino fundamental nesta comunidade. Fui para o nível médio já numa cidade chamada Itacoatiara que fica localizada no Estado do Amazonas, lá eu comecei a traçar meus primeiros objetivos e um deles era sempre conseguir um ganho, né? [...] comecei a fazer cursos profissionalizantes e pela tarde eu entrei num projeto, minha primeira inserção foi num projeto estágio, fiquei muito feliz, e estudava à noite. Mas comecei a perceber as grandes diferenças que têm nas relações sociais, onde você acaba sendo menosprezado até mesmo rejeitado por algumas pessoas. [...] Fui buscar uma forma melhor de me defender dessas questões que ocorrem na sociedade e aí

percebi durante a minha trajetória que eu precisava buscar, ir além. [...] Comecei a me preparar, a fazer um curso preparatório, porque a minha educação não estava em um nível suficiente para conseguir alcançar o nível superior. Foi tudo muito difícil, com esforço, com a luta e com a peleja, eu consegui um mecanismo de arrecadar dinheiro, comecei a guardar dinheiro para pagar um preparatório, só que não tive condições de manter o preparatório, apenas estudei 1 mês e 10 dias, mas mesmo assim, [...] por meio do ENEM consegui ingressar na Universidade do Estado da Bahia. (Ubiraci)

[...] toda a vida foi em escola pública, eu iniciei os estudos numa escola que ficava próxima a minha casa, que minha mãe trabalha na escola, como naquela época chama de zeladora, ela fazia os serviços gerais [...] aí posteriormente já na quarta série passei para outro colégio [...] as vezes ia para o colégio a pé porque não tinha transporte. Na época era cerca de 2 à 3 km debaixo de sol muito forte [...] com todas as questões problemáticas de falta de estrutura mesmo, falta de professor, falta de incentivo pra ficar na escola, tinha muita greve, não tinha esse processo de merenda e tal, [...] muitos meus amigos desistiram ao longo desse processo [...] Algo que marcou é que eu sempre gostava de assistir alguns programas tipo TV Educativa, alguns programas que tinha uma narrativa assim, que tratava sobre políticas. Eu não compreendia naquele momento, mas eu gostava por se tratar de falas bonitas, falas que eu queria ser [...] (uma professora) conseguiu uma bolsa para mim, num colégio particular para fazer um pré vestibular [...] aí eu trabalhava o dia todo das 8 às 17 ou 19 horas e a noite eu fazia esse processo do vestibular [...] foi cansativo, muito cansativo. Aí apareceu o vestibular da UNEB [...] e eu fiquei um pouco com medo [...] me subestimando bastante, pensando assim, não sou capaz de passar [...] um amigo meu conseguiu fazer a inscrição pra mim, pois eu não tinha internet [...] é uma grande vitória depois de tantas lutas, porque foi muito difícil todo esse percurso, toda essa trajetória que eu passei e sou a primeira da minha família estar numa universidade pública. (Maiara)

Sempre estudei em escola pública, né? [...] com todos os problemas de escola pública. Superlotação, o conteúdo não é muito aprofundado. [...] Tipo, na minha escola lá, a grande maioria da grade dos professores era PST, que são professores contratados, né? [...] Então, todos os dias tinha aulas vaga. [...] Então, por exemplo, inglês é uma disciplina que a gente estuda dez anos e a gente sai sem saber o verbo to be que era a única coisa que é ensinado. [...] Durante um ano, tipo, de oito meses de aula, eu acho, são quatro unidades, a gente trocar três vezes de professor. [...] Além disso, minha cidade fica uns 30 Km, 40 Km de distância da outra cidade onde estudo. [...] As vezes a gente chegava atrasada na aula porque o mesmo ônibus que levava a gente era o mesmo ônibus que levava estudantes da zona rural pra o povoado. [...] Acontecia do carro quebrar, por exemplo. [...] Algo que dificultava é que precisei trabalhar durante um período. No segundo ano, eu trabalhei no Mais Educação [...] E trabalhei em outros pequenos lugares, mas com período mais curto, que foi a casa da fazenda. É...loja de bijuterias, eu trabalhei também. (Priscila)

[...] Eu estudei a minha trajetória toda em escola pública. Morava lá no interior. [...] Bom, o ensino sempre foi bem precário onde eu estudei, mas apesar de tudo eu tinha muita vontade de fazer um curso superior e surgiu a oportunidade de fazer a Universidade para Todos [...], fiz esse cursinho e foi a partir disso, também do incentivo de alguns professores que moram lá próximo mesmo na minha região, eles incentivam, falava pra gente fazer o cursinho pré-vestibular e tentar fazer uma faculdade [...] (Ana)

Desde pequeno estudei em escola pública. Minha primeira escola foi São Lucas I, que era próximo a minha casa. Logo no início eu tinha um pouco de receio de ir para escola, só que meus pais sempre ficavam incentivando ‘estude para que no futuro você seja alguém na vida’, era esse ditado que eles falavam. [...] eu nunca perdi em nenhuma série e eu concluí o ensino médio em 2013 e assim eu fui ingressando diretamente no ensino superior em 2014 [...]. (Fernando)

Um ano estudei em escola particular, que foi bem no início mesmo, mas eu lembro que na segunda série eu já estudava em escola pública.[...] No ensino fundamental eu sinto que não tinha uma preocupação com cada um, era com o coletivo, era com o entregar resultado. E no ensino médio também público, e a minha falta, que eu sentia mesmo, era de capacitação de professor [...] Mas eu sou feliz porque no colégio público eu aprendi muita coisa em relação a projetos fora do colégio. Projeto que o Governo do Estado dava para os colégios, como ‘face’, que era de música, o ‘talked’ que era de Artes, projetos de literatura e fotografia. (Joaquim)

Segundo Montagner (2007), perseguir uma trajetória é acompanhar o processo histórico de grupos sociais em espaços sociais demarcados por eles, em que a origem social se apresenta como um holofote importante para elucidar essas trajetórias, enquanto habitus primário, lugar da família e da primeira impressão social sobre o indivíduo, que se sedimentará no decorrer da vida.

O presente estudo mostrou que os/as entrevistados/as tiveram a trajetória marcada pela vulnerabilidade socioeconômica, em que parte deles teve que trabalhar para garantir o direito ao estudo, como as entrevistadas Maiara e Priscila. Na obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, Engels (2008) aponta que os capitalistas e os governantes não se preocupam com a formação intelectual da sociedade:

Se a burguesia só lhes deixa viver o estritamente necessário, não nos espantaremos ao constatar que só lhes concede o grau de cultura que o seu próprio interesse exige. E na verdade não é muito. Comparados com o número da população os meios de instrução são incredivelmente reduzidos.

Verifica-se a desigualdade social, inerente ao capitalismo, como marcador central dessas histórias de vida. Para Magalhães (2012, p.88), a desigualdade é ainda “condição estruturante da formação histórica da sociedade brasileira”, e se reflete tanto na distribuição de renda quanto no acesso a bens e direitos. As narrativas apresentadas demonstram tais expressões da desigualdade, seja na experiência de falta de recursos para estudar e na necessidade de conciliar estudo e trabalho para sobreviver, e também na dificuldade de acesso ao direito a uma educação de qualidade e seu reflexo nas possibilidades de adentrar o ensino superior.

Assim, é possível perceber que as falas sobre as trajetórias escolares revelam a posição de desvantagem e o enfrentamento das adversidades na inserção no ensino superior. Aqui, como em qualquer território onde foi instituído o capitalismo, os governantes não se interessam pelo desenvolvimento do conhecimento, ao contrário, a falta de conhecimento, a discriminação, a segregação, ajuda aos propósitos do sistema.

Ainda que no Brasil o ensino público, contexto de origem dos/as entrevistados/as, seja garantido como direito, a segregação é evidenciada diante das diferentes condições de acesso ao ensino básico de qualidade, que implica em dificuldades para concluir o ensino médio,

concorrer às vagas ofertadas no ensino superior público e em dificuldades para permanecer após a entrada.

As limitações do ensino básico perpassam aspectos como: falta de estrutura física e de provimento de alimentação, como ressaltado pela entrevistada Maiara; problemas no vínculo de trabalho dos professores, gerando ausências, substituições frequentes, perda de conteúdo, falta de qualificação, problemas percebidos por Priscila; diferença entre as condutas de professores, abordado por Joaquim, como a presença ou ausência de dedicação e cuidado direcionado ao educando. Nesse sentido, muitos/as estudantes abandonam ou interrompem sua formação, como visto na vivência de Maiara.

Assim, de forma geral permanece a percepção de que a trajetória em escola pública impõe desvantagens para o acesso ao ensino superior. Levando em consideração todas as adversidades e o sucesso de entrar na universidade, não podemos deixar de analisar o sofrimento social vivenciado em todo processo. O fato de alcançar o objetivo não cessa as lutas, nem o sofrimento social, pois a garantia do acesso por si só não é suficiente para garantir a permanência.

O sofrimento social é o resultado das consequências dos contextos de desigualdades sociais, pobreza, violências e relações sociais injustas. É o sentimento devastador que atinge o humano e sua subjetividade, causando dores profundas e marcas em seus corpos. É uma vivência eminentemente social e, enquanto tal, só tem sentido a partir da compreensão das violências cometidas pela própria estrutura. O conceito de sofrimento social tem sido empregado para possibilitar o entendimento sobre as relações existentes entre vivências de dor e os contextos culturais sócio-históricos. Como discutido por Kleinman, Das e Lock (1997 apud VICTORA, 2011, p. 5) “o sofrimento social resulta do que o poder político, econômico e institucional produz nas pessoas e, reciprocamente, de como essas formas de poder, elas próprias, influenciam as respostas aos problemas sociais”.

As vitórias vindas de trajetórias improváveis veem das lutas e das resistências de indivíduos que, nesses processos de sofrimento social, refletem como as pessoas marginalizadas pelo sistema capitalista, seja por processos históricos de violência estrutural ou por de violência política, resignificaram suas vidas. Consideramos que as vivências concretas de sofrimento podem ser materializadas na história e no corpo, o que permite compreender como, ao reconstruir seus processos, a existência se faz resistência, abrindo, por vezes, um campo de possibilidades.

Esse campo de resistência e possibilidades exige do/da estudante um conjunto significativo de estratégias, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, para obter êxito em sua trajetória. Assim, trabalhar, fazer cursinho pré-vestibular, mudar de cidade, buscar a rede de apoio, foram algumas estratégias relatadas pelos/as entrevistados/as, que ressaltaram ainda sua história de luta, esforço e vontade, como fundamentais para contornar as dificuldades. Isso remete ao que Dias (2017) chamou de esforço pessoal, e Viana (1998) de autodeterminação, em estudos sobre a trajetória de estudantes com origem em classes populares.

Sobre a autodeterminação, Viana (1998) atribui aos indivíduos um papel ativo na construção de sua trajetória escolar, ressaltando, entretanto, que não se trata de localizá-la na essência subjetiva dos indivíduos. Para a autora, a gênese dessa autodeterminação envolve a história de escolarização, a história familiar e, por outro lado, a confrontação com as diferenças de classe que são dolorosamente vivenciadas, aspecto que possibilita a consciência de injustiça social e, conseqüentemente, o desejo de superá-la. Entre os discursos apresentados, o entrevistado Ubiraci, por exemplo, menciona sua percepção de diferenças (rejeição) nas relações sociais nos contextos vividos, enquanto Maiara fala sobre a identificação com discursos políticos durante sua trajetória. Pode-se supor que tais experiências influenciaram os/as estudantes em sua trajetória estudantil.

É importante, ressaltar, entretanto, que ao destacar as falas dos/das estudantes entrevistados/as sobre sua luta e esforço como motivos que contribuíram para o seu sucesso no acesso ao ensino superior, não pretendemos responsabilizar os sujeitos que não tiveram êxito, uma vez que, analisar os fatores que interferem no sucesso ou fracasso escolar não pode deixar de considerar as marcas da questão social no país. Em uma sociedade capitalista, que se estrutura pela exploração e exclusão, com uma agenda neoliberal que pressiona por um Estado ausente e precário, feito pela implementação de ajustes estruturais que têm profundo impacto nas políticas sociais, não é possível falar em fatores individuais isolados e descontextualizados. Portanto, é preciso situar o acesso ao ensino superior no contexto da seletividade dos programas sociais que não atingem a todos, mantendo a desigualdade de oportunidades e colocando barreiras excludentes.

Ressalta-se aqui o caráter multifatorial e interdependente, abordado por Oliveira e Nogueira (2019), para compreender a trajetória desses/as estudantes. Outros aspectos observados na narrativa mostram a participação de professores no estímulo à busca pelo ensino superior, como nos casos de Ana e Maiara, e dos pais, como relatado por Fernando. É possível ver também a importância do capital social (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019), expresso pela

rede de apoio de colegas, projetos que os discentes se inseriram, os meios de comunicação, como formas de suporte, acesso a informações, socialização, vivência de atividades extracurriculares, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as trajetórias escolares na conjuntura histórica e social e nas vivências permite melhor compreender os/as estudantes que chegam à universidade, suas necessidades de aprendizagem e de adaptação a esse período de transição entre os níveis de ensino, e a partir disso refletir sobre estratégias para promoção da permanência estudantil.

Por meio dos dados analisados vimos que os/as jovens universitários/as entrevistados/as tiveram a trajetória marcada pela vulnerabilidade socioeconômica, em que parte deles teve que trabalhar para garantir o direito ao estudo. É possível perceber que as falas sobre as trajetórias escolares revelaram como resultado o enfrentamento das adversidades para a inserção no nível superior. Aqui, como em qualquer território onde foi instituído o capitalismo, os governantes não se interessam pelo desenvolvimento do conhecimento, ao contrário, a falta de conhecimento, a discriminação, a segregação, ajuda aos propósitos do sistema.

Ainda que no Brasil o ensino público, contexto de origem dos/as entrevistados/as, seja garantido como direito, a segregação é evidenciada diante das diferentes condições de acesso ao ensino básico de qualidade, que implica em dificuldades para concluir o ensino médio, concorrer às vagas ofertadas no ensino superior público e em dificuldades para permanecer após a entrada. Isso vai refletir também na permanência dos estudantes, que muitas vezes enfrentam dificuldades de aprendizagem e de adaptação às exigências acadêmicas no ensino superior, que tendem a impor padrões avaliativos mais elevados e competitivos.

Assim, refletir sobre o acesso e a permanência estudantil diz respeito a pensar na diversidade no ensino superior como fundamental para garantir direitos a grupos historicamente excluídos e um dos maiores desafios das universidades, como a UNEB, é auxiliar os/as estudantes a atuarem como protagonistas para superação de desigualdade e exclusão.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, E. E de. **Gestão educacional e assistência estudantil: uma análise das práticas de gestão da assistência estudantil no Instituto Federal da Paraíba Campus João Pessoa**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BARROS, S. C. da V.; MOURAO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, e174090, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822018000100214&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100214&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde**, Brasília, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012b.

BRASIL. Decreto Lei de nº 7.234, de 19 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 jul. 2010, seção 1, n. 137, p.5, 2010a. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=20/07/2010>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

DIAS, R. L. C. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/kqWDbhsN76sRs8mxsTkKZBQ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 29 mai. 2021.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FERREIRA, A. M. S. A. **Caracterização da assistência estudantil na Universidade do Estado da Bahia na perspectiva do censo da educação superior**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional gestão e tecnologias aplicadas a educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

JUSTINO, E. R. de S. **Trajetórias escolares improváveis: o sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior**. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social). - Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/21225>> Acesso em: 21 jan. 2022.

LISBOA, V. Número de estudantes no ensino superior aumenta: maioria ainda é branca e rica. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, dez. 2015. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>> Acesso em: 21 jan. 2022.

MAGALHÃES, R. P. de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). **Revista Comemorativa: 25 Anos histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES, 2012. p. 88-97.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jun. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 29 abr. 2021.

NETTO, J. P. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**. Rio de Janeiro, UERJ, n.19, p.135-170, 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190/213>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. S. R.; NOGUEIRA, M. de O. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educ. Perspect**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7097>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SPOSATI, A. *et al.* **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 6 de dezembro de 1993, Nova Dehli, 1993.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85SJUP/1/2000000010.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

VICTORA, C. **Sufrimento social e a corporificação do mundo: contribuições a partir da Antropologia**. RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v.5, n.4, p.3-13, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/764/1406>>. Acesso em: 28 mai. 2021.



# CAPÍTULO 10

## FOLCLORE: IDENTIDADE E CULTURA MATO-GROSSENSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izânia Moya Scarsi

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo desenvolvido junto ao Instituto Panamericano de Educação, durante o curso de especialização em Educação Infantil, com ênfase em Artes, cujo objetivo referiu-se à análise da cultura folclórica mato-grossense e à checagem das formas como a representação cultural popular pode ser utilizada no reabastecimento de laços comunitários, estímulo à criatividade, gostos, interesses e respeito à tradição regional no contexto da Educação Infantil. Seu público-alvo refere-se aos educadores e profissionais que atuam, especialmente, com crianças da faixa etária dos três anos. Na linha metodológica, seguiu-se uma concepção qualitativa, explorando os potenciais didáticos das cantigas e contação de histórias em sala de aula. Defende-se a ideia de que o incentivo ao educando sobre a importância do Folclore possa contribuir com o desenvolvimento da coordenação viso-motora e das linguagens oral e musical, bem como da criação de acessos aos traços da cultura local, que revelam aspectos simbólicos das relações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Folclore. Cultura. Identidade mato-grossense.

### INTRODUÇÃO

Este estudo, que visa à análise da cultura folclórica mato-grossense e à checagem das formas como a representação cultural popular pode ser utilizada no reabastecimento de laços comunitários, estímulo à criatividade, gostos, interesses e respeito à tradição regional no contexto da Educação Infantil, surge a partir da seguinte questão-norteadora: “*De que forma o Folclore mato-grossense pode ser utilizado na formação de cidadãos na Educação Infantil?*”, e erige-se sobre a compreensão de que é necessário dar destaque aos estudos sobre a cultura e a identidade social no contexto escolar.

Evidencia-se a importância das cantigas e contação de histórias na Educação Infantil, com recorte específico ao Folclore mato-grossense, possibilitando resgatar as influências de gerações anteriores que contribuíram com a construção dos conhecimentos acerca das lendas disseminadas no Estado de Mato Grosso.

Na linha metodológica, configurou-se como pesquisa descritiva e de caráter historiográfico, em que foram utilizados os recursos de imagem para promover, difundir e estimular expressões sobre os saberes e fazeres do povo mato-grossense. O conjunto das

diferentes contribuições culturais, marcadas por características, costumes, necessidades de alimentação e trabalho distintos, são entendidos, nesta pesquisa, como solo fértil para a definição de uma identidade social.

## **FOLCLORE: POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO**

O Folclore compreende em si uma forma de continuidade, preservação do conhecimento, tradição e saberes agregados por antepassados à determinada cultura. Tal ideia é compartilhada por Gurgel (2009) ao anotar que “Como o folclore é apropriado pela gente e transmitido em seus contextos de uso social, é natural que se adapte e se modifique com o passar do tempo.” Assim, o fenômeno folclórico não se trataria de um fato cristalizado no passado, mas que deve manter viva a cultura capaz de demonstrar a importância de sua aplicação e estudo em sala de aula.

O Folclore pode, ainda, revelar elementos simbólicos que contam histórias a respeito dos costumes de um povo e da forma como se relacionam, resultando, por consequência, em novas expressões e manifestações populares. Esses conhecimentos, que podem ser acessados por meio de contos e mitos locais, podem contribuir com a construção de ensinamentos culturais e didáticos na Educação Infantil.

O estudo do Folclore pode ser compreendido como necessário para manter a tradição de um povo, que serve como fonte de conhecimento das suas origens, abrangendo valores como respeito e, ainda, a possibilidade de aprender novas culturas de outros povos e regiões (SOUZA, 2019).

## **O FOLCLORE E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

O estudo do Folclore pode ser entendido como um recurso didático que impulsiona o desenvolvimento do aluno em vários aspectos. Partindo desse princípio, Cunha e Gonçalves (2019, p. 171)

(...) o folclore existe e é abordado em sala de aula para, através de lendas, músicas e brincadeiras, reviver a nossa tradição e os nossos costumes, como parte essencial da formação da identidade, o folclore é um recurso de muita importância na escola, em particular na sala de aula, podendo ser trabalhado por diversas disciplinas, pois oferece várias possibilidades como recurso didático, tornando-se essencial fazer parte do currículo escolar (CUNHA; GONÇALVES, 2019, p. 171).

O Folclore possibilita aplicações distintas em instituições de ensino públicas e privadas, como por exemplo, as decorações de jardins, parques e atividades artísticas. O papel da escola

e dos educadores refere-se, nesse contexto, ao suporte aos alunos na conexão com a cultura local, de forma de que se sintam pertencentes à realidade em que vive.

Nesse cenário, Guimarães (2012) cita Ribeiro (1976) para complementar que, apesar de estar presente há muito tempo nas escolas brasileiras por meio de tradições presentes na “hora do recreio”, brincadeiras de roda e livros didáticos, a expressão popular folclórica passou a compor a pauta de discussões sobre Folclore e Educação somente em 1936, no Congresso Internacional de Folclore, em Paris.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), consolidada sob o nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu entre as diretrizes e bases da educação nacional o seguinte:

[...]

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

Dessa forma, a importância de se possibilitar espaços para manifestações culturais na escola se dá em contribuição à formação social, histórica e crítica do aluno; e ainda, pelo seu caráter interdisciplinar, à construção do conhecimento sobre a cultura local. Não menos importante que auxiliar os alunos nessa proposta, é necessário, igualmente, que os educadores sejam preparados durante sua formação para explorar os elementos culturais e folclóricos quando de sua atuação profissional.

Uma formação abrangente e flexível que inclua na grade do professor o contato e experiências com jogos, histórias e cantigas torna-se primordial, posto que o Folclore e manifestações culturais como um todo compõe material didático do que é possível extrair diferentes atividades escolares, em especial na Educação Infantil.

## **MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO**

O Folclore de Mato Grosso, assim como dos demais estados da federação brasileira, sofreu influências de diferentes regiões. Assim, existem formas diversificadas de expressão popular que foram herdadas dos povos indígenas e negros, dentre outros atores sociais.

Em Mato Grosso, a cultura folclórica é representada, principalmente, por danças, crendices, contos e lendas, possuindo, também, um calendário típico das festas tradicionais. Além disso, é possível destacar a culinária da região e o instrumento musical conhecido como “viola de cocho”, a seguir apresentados.

Minhocão do Pari - O minhocão trata-se da história de um monstro enorme que vive no poço do Rio Cuiabá, e que ataca barcos à noite, fazendo imenso barulho e agitando as águas do rio e causando medo aos pescadores. Conta-se, também, que o bicho derrubava a barranca do rio para perseguir aquele que o enxergava. As lendas dizem que não se pode reformar ou restaurar a igreja matriz da capital de Mato Grosso – Cuiabá-MT, pois o minhocão encontraria-se preso pelos fios de cabelo de Nossa Senhora (OLIVEIRA, 2011).

**Figura 1-** Minhocão do Pari.



**Fonte:** Eu Amo Cuiabá/Blogspot (2011).

Curupira– Este personagem faz parte do folclore nacional, tendo grande espaço no meio rural de Mato Grosso. Trata-se de um garoto com os pés virados, que vaga pela mata aprontando estripulias. Em Mato Grosso diz-se que ele protege os animais selvagens da caça e chama os garotos que caçam passarinhos para dentro da mata – esta parte é usada pelos adultos para manter as crianças longe da mata fechada (LENDAS FOLCLÓRICAS, s/d).

**Figura 2 –** Curupira.



**Fonte:** Lendas Folclóricas/Blogspot (s/d).

Boitatá - O nome Boitatá quer dizer “cobra de fogo” (boia = cobra / atadá = fogo). É uma cobra transparente que pega fogo como se queimasse por dentro. É um fogo azulado. Sua aparição é maior em locais como o Pantanal, onde o fenômeno de fogo fátuo é mais comum. Esse fenômeno se dá por conta da combustão espontânea de gases emanados de cadáveres e pântanos (NEVES, s/d).

**Figura 3 – Boitatá.**



**Fonte:** Imagem da Internet (s/d).

A Mão Negra - A lenda da Mão Negra é muito conhecida na região ribeirinha da baixada cuiabana. Conta-se que sob um grande barranco que havia na Margem do rio Cuiabá, morava uma velha negra, muito doente que roubava peixes dos pescadores distraídos, e que esta velha se transformava em uma enorme mão negra quando ia roubar os peixes (FUZUÊ DAS ARTES, 2012).

**Figura 4 - A Mão Negra.**



**Fonte:** Fuzuê das Artes (2012).

Siriri e Cururu – Tratam-se de duas manifestações folclóricas típicas da região pantaneira, que poderiam ter sido extintas se não fosse a dedicação de gerações em passar para frente os versos, passos e sequências que fazem parte da cultura popular de Mato Grosso (KALIL, 2008).

O Cururu é uma dança folclórica regional típica do Estado de Mato Grosso, mas originária de São Paulo. Também pode ser somente cantada, com dois violeiros a disputar versos e repentes. É uma dança de homens, com cantos de desafios que narram fatos bíblicos sobre o santo que está sendo homenageado. Tem como acompanhamento instrumental duas violas de cocho, um ganzá ou carcachá (reco-reco de bambu), garfo e prato de ágata e é mais comumente dançado entre junho e agosto. Dez ou vinte homens formam uma roda no sentido horário. O pé direito dá um passo, o esquerdo encosta atrás. Depois, o direito encosta atrás, e assim por diante (CULTURA MATOGROSSENSE, 2016).

**Figura 5 – Cururu.**



**Fonte:** Imagem da internet (s/d).

O Siriri faz parte das festas tradicionais e festejos religiosos. A música fala das coisas da vida de forma simples e alegre. Como instrumentos musicais, acompanham a viola de cocho, o carcacha (ganzá) e o mocho ou tamboril. É praticada por crianças, homens e mulheres. Na dança, as meninas e mulheres mexem as longas e coloridas saias (com estampas florais) e batem os pés descalços no chão, um ritual que serve para tirar o mau espírito; os homens e meninos acompanham a toada e os passos com palmas e pisadas fortes (CULTURA MATOGROSSENSE, 2016; KALIL, 2008).

**Figura 6 – Siriri.**



**Fonte:** Cultura Matogrossense/Blogspot (2016).

A viola de cocho - É um instrumento musical rudimentar típico da Bacia do Alto Paraguai, produzida por mestres artesãos, violeiros e cururueiros. A viola de cocho, só é encontrada no pantanal do Mato Grosso, recebe este nome porque é confeccionada em um tronco de madeira inteiriço, esculpido no formato de uma viola. Com forma e sonoridade singulares, a viola-de-cocho possui sempre cinco ordens de cordas, denominada prima, contra, corda do meio, canotio e resposta (TODOS INSTRUMENTOS MUSICAIS, s/d).

**Figura 7 - Viola de cocho.**



**Fonte:** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (s/d).

Através deste estudo foi possível perceber que o Folclore favorece o amparo dentro do campo do conhecimento e do saber, constituindo elementos essenciais para a formação no campo da Educação Infantil, como parte integrante do patrimônio da cultura Mato-Grossense.

Pôde-se entender, também, que o conjunto das diferentes contribuições culturais de cada grupo, com suas características, costumes e necessidades de alimentação e trabalho, em contato com o meio físico e geográfico, fez com que a região fosse adquirindo sua identidade, representada pelas lendas acima discriminadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Santos (2001) “(...) folclore é o conjunto de mitos, crenças, histórias populares, lendas, tradições e costumes que são transmitidos de geração em geração, que faz parte da cultura popular”. A criança, quando aprende lendas, músicas, entre outras formas de representar o Folclore, também está conhecendo o passado e o presente da sociedade onde vive.

A escolha da metodologia do ensino do Folclore na Educação Infantil pode ser a de enfatizar o lúdico como direcionador, que se refere ao ensinar através de brincadeiras, de modo a despertar o interesse do aluno em relação à temática. Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é possível afirmar que:

(...) Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998).

Uma coleta de dados pelos próprios educadores em relação aos alunos, bem como a realização de trabalhos de campo alinhados com o lar, a família, vizinhança e comunidade, podem ser uma forma alternativa de pesquisa sobre esse enredo.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

CULTURA MATOGROSSENSE. **A origem do Siriri e Cururu**. Disponível em: <http://culturamatogrosso.blogspot.com/2016/11/a-origem-do-siriri-e-cururu.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CUNHA, Angela Maria Visgueira; GONÇALVES, Francisco Williams de Assis Soares. O ensino do folclore na educação infantil: sob o olhar dos professores. **Revista Internacional de Folclore e Comunicação**, v. 17, n. 39, p. 165-180, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5212/RIF.v.17.i39.0010>

FUZUÊ DAS ARTES. **A Mão Negra – Lendas de Mato Grosso**. Disponível em: <http://fuzuedasartes.blogspot.com/2012/02/mao-negra-lendas-de-mato-grosso.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. Memória, Educação e Folclore: o pensamento de professores e folcloristas no movimento folclórico brasileiro da década de 1950. **Revista Episteme Transversalis**, v. 02, n. 1, 2012. Disponível em: [http://www.ugb.edu.br/revista-episteme-transversalis/edicao\\_2/LUIZA\\_ANGELICA\\_PASCHOETO.pdf](http://www.ugb.edu.br/revista-episteme-transversalis/edicao_2/LUIZA_ANGELICA_PASCHOETO.pdf). Acesso em 02. jan. 2021.

GURGEL, Thais. **9 clichês sobre o folclore**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1768/nove-cliches-sobre-folclore>. Acesso em: 22 jan. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Modo de fazer viola de cocho. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/57>. Acesso em: 02 jan. 2021.

KALIL, Luna. **Cururu e siriri: o resgate de duas tradições que colore Mato Grosso**. Disponível em: <https://viagem.uol.com.br/ultnot/2008/09/04/ult4466u393.jhtm>. Acesso em: 21 set. 2017.



LENDAS FOLCLÓRICAS. **Curupira**. Disponível em: <http://lendasfolcloricas.blogspot.com/p/curupira.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

NEVES, Daniel. **Boitató**. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/folclore/boitata.htm>. Acesso em: 02 jan. 2021.

OLIVEIRA, Renato. **História Minhocão do Rio Cuiabá**. Disponível em: <http://euamocuiaba.blogspot.com/2011/03/lenda-minhocao-do-rio-cuiaba.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges Ribeiro. O Folclore na Escola. **Revista de Folclore**, n. 5, p. 01-30, 1976. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. In: GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. Memória, Educação e Folclore: o pensamento de professores e folcloristas no movimento folclórico brasileiro da década de 1950. **Revista Episteme Transversalis**, v. 02, n. 1, 2012. Disponível em: [http://www.ugb.edu.br/revista-episteme-transversalis/edicao\\_2/LUIZA\\_ANGELICA\\_PASCHOETO.pdf](http://www.ugb.edu.br/revista-episteme-transversalis/edicao_2/LUIZA_ANGELICA_PASCHOETO.pdf). Acesso em 02. jan. 2021.

SANTOS, Antônio Silveira Ribeiro. **Folclore: importância e proteção jurídica**. Disponível em: <http://www.ultimaarcadenoe.com.br/folclore-importancia-juridica/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUZA, Marcos Leonardo. **A importância do folclore na formação educacional das crianças**. Disponível em: <https://oespacoeducar.com.br/2019/07/23/artigo-a-importancia-do-folclore-na-formacao-educacional-das-criancas/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TODOS INSTRUMENTOS MUSICAIS. Viola de cocho é instrumento cultural. Disponível em: <https://todosinstrumentosmusicais.com.br/imagens-do-instrumento-viola-de-cocho.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

# CAPÍTULO 11

## ENSINO DE ESPANHOL: ASPECTOS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONTEMPORANEIDADE

João Paulo Hergesel

### RESUMO

Este capítulo registra as atividades realizadas para o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol da Faculdade IBRA de Brasília (FABRAS), no 1.º semestre de 2021, sob orientação da professora tutora Pollyane Aparecida Soares Alves Barros. O objetivo deste trabalho foi apresentar um mapeamento bibliográfico realizado sobre temas pertinentes ao docente em formação, com direcionamento para o componente de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol na educação básica. A metodologia envolveu uma abordagem qualitativa, prioritariamente bibliográfica, resgatando discussões teóricas e aplicabilidades da área de Ensino, além de sugerir um projeto de intervenção pedagógica. Ao revisar essa bibliografia levantada, aumentou-se o potencial crítico para se pensar nas práticas pedagógicas e nos recursos didáticos, sobretudo nos seguintes temas: o professor de Espanhol frente à democracia escolar; a linguagem do professor de Espanhol para a formação discente; fracasso e sucesso escolar nas aulas de Espanhol; colaborações do professor de Espanhol para o PPP; para pensar o ensino de Espanhol a partir da BNCC; o comportamento ético do professor de Espanhol; e a importância das relações interpessoais nas aulas de Espanhol.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Educação Básica. Ensino de Espanhol.

### INTRODUÇÃO

A graduação em Letras: Português/Espanhol é a concretização de um desejo que se instaurou na adolescência, quando as músicas hispano-americanas chamavam a atenção por sua letra poética e sua melodia geralmente festiva e romântica. Soma-se a isso o interesse em expandir o conhecimento já obtido numa primeira graduação em Letras: Português/Inglês, adicionado à formação acadêmica mais um idioma e cultura estrangeiros.

O objetivo deste trabalho, portanto, é apresentar um mapeamento bibliográfico realizado sobre temas pertinentes ao docente em formação, com direcionamento para o componente de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol na educação básica. A metodologia envolve uma abordagem qualitativa, prioritariamente bibliográfica, resgatando discussões teóricas e aplicabilidades da área de Ensino, além de sugerir um projeto de intervenção com planejamento de aulas.

Inicialmente, discorre-se acerca do professor de espanhol frente à cidadania e à democracia na escola, com base em pesquisadores como Mácaro (2020) e Peghin, Peghin e Peghin (2020) e Batista e Pereyra (2020). Em seguida, discute-se o uso da linguagem do professor de espanhol como instrumento para a formação humana, calcado nos estudos de pensadores como Jacob (2020), Schubert, Gedrat, Vieira e Alves (2020) e Silva e Lima (2020).

Na sequência, reflete-se a respeito do fracasso e sucesso escolar nas aulas de espanhol, em diálogo com autores como Pita (2020), Soares e Aguirre (2020) e Carvalho (2020). Posteriormente, argumenta-se sobre o papel da mediação do professor de espanhol na relação entre escola e currículo, destacando o projeto político-pedagógico, apoiando-se em nomes como Assis (2020), Carvalho (2020) e Ortíz Alvarez (2020).

Em continuidade, pensa-se o Espanhol a partir da BNCC, de suas competências e de suas habilidades, embasando-se em reflexões como as de Kanashiro e Miranda (2020), Cândido, Santos e Mamani (2020) e Costa Junior e Carvalho (2020). Apresenta-se, também, uma análise e reflexão sobre o comportamento ético do professor de espanhol e a importância das relações interpessoais nessas aulas, suportado pelos pensamentos de Aragão e Alves (2020), Lira, Bernardo e Almeida (2020), Macedo e Caetano (2020), Araújo, Lopes e Sousa (2020), Blanski e Lemke (2020) e Thomaz (2020).

Por fim, propõe-se um projeto de intervenção pedagógica para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol. Acredita-se que, ao revisar essa bibliografia levantada, aumenta-se o potencial crítico para se pensar nas práticas pedagógicas e nos recursos didáticos, sobretudo nas aulas de espanhol.

## **O PROFESSOR DE ESPANHOL FRENTE À DEMOCRACIA ESCOLAR**

Qual é função do professor de Espanhol quando o assunto é a gestão escolar? Até que ponto esse profissional das Letras, cujo ofício dominante é zelar pelo ensino e pela aprendizagem de uma língua estrangeira moderna, deve se envolver nesse assunto? Para que essas perguntas possam ser respondidas, é preciso retomar algumas ideias sobre o que é a escola, a gestão escolar e, especialmente, o papel da democracia nesse processo.

Para iniciar, resgata-se a seguinte reflexão de Bruna Caroline Gomes Alves Mácaro (2020, p. 7): “A escola é parte integrante da sociedade há tanto tempo que é até difícil imaginar que em algum momento da história essa etapa não fazia parte das vidas das pessoas”. Nessa linha de raciocínio, pode-se compreender que “a gestão democrática-participativa é o inverso

da concepção técnico-científica, pois pressupõe a descentralização e a autonomia” (MACÁRIO, 2020, p. 18).

Remontando na história do Brasil, Elex Sandra Pereira Peghin, Aparecida Pereira Peghin e Patricia Oliveira da Silva Peghin (2020) mostram que as discussões sobre esse tipo de gestão ocorreram com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Os autores explicam que foi nesse momento que “em seu artigo 206, inciso IV, foi garantida a gestão democrática, na forma de lei, como um dos princípios ao ensino público” (PEGHIN; PEGHIN; PEGHIN, 2020, p. 403).

A importância desse tipo de gestão é apontada por Neusa Chaves Batista e Miguel A. Pereyra (2020, p. 4), ao ensinarem, por exemplo, que “políticas que propõem mudanças nas práticas escolares ocorrem sob a diversidade de contextos dos estados nacionais”. Os autores apontam que “se pode identificar avanços e recuos na produção de norma para a gestão democrática da escola pública, de forma que se percebem os avanços estritamente relacionados ao conjunto da sociedade civil” (BATISTA; PEREYRA, 2020, p. 20).

Por esse motivo, Macário (2020, p. 18) defende que a gestão democrática-participativa “deveria ser o modelo adotado nas escolas públicas brasileiras”. Para ela, “é uma forma de aproximação entre escola e comunidade, comprometendo-se, mutuamente, a encontrar as melhores formas de fazer com que a primeira cumpra sua função social” (MACÁRIO, 2020, p. 22).

Para que se atinja a gestão democrática, Peghin, Peghin e Peghin (2020, p. 408) explicam que se deve “buscar a descentralização do poder decisório, a participação e pertencimento da comunidade escolar e autonomia da sobre recursos”. Ao mesmo tempo, “é necessário incentivar nos sujeitos do processo o gosto e o poder da participação nas práticas decisórias” (PEGHIN; PEGHIN; PEGHIN, 2020, p. 408).

No entanto, para que esse tipo de gestão seja exitoso, é preciso que a escola “considere o aluno participante do seu próprio processo de aprendizagem, busque envolvê-lo nas tomadas de decisões assim como todos os funcionários” (MACÁRIO, 2020, p. 24). Por fim, a autora destaca que só é possível lidar com as demandas da sociedade se a gestão se preocupar em trazer “a comunidade para dentro da escola, repartindo com ela as responsabilidades e buscando nela as soluções para os problemas sempre presentes” (MACÁRIO, 2020, p. 26).

Para os autores, essa relação de alinhar o pensamento da escola com as demandas da sociedade, de forma democrática e participativa, precisam ter um objetivo: “concretizar o

direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas, igualmente, na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação de todos os sujeitos implicados na organização e gestão da educação” (BATISTA; PEREYRA, 2020, p. 21).

O professor de Espanhol, portanto, por fazer parte da comunidade escolar – assim como professores de outros componentes curriculares, funcionários e comunidade ao entorno – deve participar ativamente dos planejamentos, projetos, decisões e execuções que envolvem a escola. É preciso entender a escola como uma instituição pública e que, por isso, tem como característica ouvir, dialogar e encontrar em coletividade a melhor forma de resolver as exigências cotidianas.

## **A LINGUAGEM DO PROFESSOR DE ESPANHOL PARA A FORMAÇÃO DISCENTE**

Pode ser óbvio afirmar que o professor de Espanhol, durante suas aulas, contribuir para que os alunos despertem sua habilidade de leitura, compreensão e produção textual em língua espanhol. Entretanto, é inadequado acreditar que a língua é a única forma de comunicação envolvida nessa aulas; é preciso, mais que tudo, compreender as outras linguagens que estão envolvidas no processo didático-pedagógico.

A linguagem, de acordo Claudio Schubert, Dóris Cristina Gedrat, André Guirland Vieira e Gehysa Guimarães Alves (2020, p. 54), pode ser definida como um “conjunto de práticas que implica não apenas um particular de palavras e regras gramaticais, mas também uma luta frequentemente esquecida ou escondida sobre o poder simbólico de uma forma particular de comunicação”.

De fato, Maria Luciléia Gonçalves da Silva e George Almeida Lima (2020, p. 7) registram que “muitas escolas e professores maximizam a linguagem verbal, dando ênfase a escrita e a oralidade como um processo exclusivo para o desenvolvimento cognitivo e social, minimizando as demais formas de linguagens”. Para os autores, isso é “um erro, pois a escola é heterogênea, cada aluno tem sua própria cultura e suas peculiaridades” (SILVA; LIMA, 2020, p. 7).

Ana Jacob (2020, p. 10) também sinaliza que é preciso que o professor busque “conhecer mais sobre sua comunidade para apresentar as diferentes linguagens valorizando as possibilidades do cotidiano escolar”. Devido a isso, a autora aponta que o docente precisa desenvolver “a concepção de escuta recíproca, experiência, professor mediador, valorização

das linguagens, língua como instrumento mediador, situações de aprendizagem e linguagem para comunicação” (JACOB, 2020, p. 13).

Ao discorrerem sobre a relevância da linguagem e o poder que as palavras desempenham, Schubert, Gedrat, Vieira e Alves (2020, p. 58) apontam que uma determinada “expressão linguística pode realizar uma ação (como pedido, oferta, desculpas) apenas à medida em que haja um sistema de disposição, um *habitus*, já compartilhado na comunidade”.

Além disso, Schubert, Gedrat, Vieira e Alves (2020, p. 58) explicam que, em ambiente escolar, “a linguagem auxilia a recompor os princípios que permitem e estimulam todos os integrantes serem sujeitos e pertencentes à comunidade escolar”. Dessa forma, é visível que um “clima com linguagens autoritárias constrói ambientes desfavoráveis ao aprendizado e à promoção da saúde escolar” (SCHUBERT; GEDRAT; VIEIRA; ALVES, 2020, p. 57).

Nesse contexto, Silva e Lima (2020, p. 8) consideram que “o professor deve instigar esse aluno e resolver situações-problema e através dessa interação com o meio, desenvolva suas potencialidades”. Para que isso ocorra, segundo os autores “o universo cultural do aluno precisa ser respeitado e compreendido, o lúdico, a compreensão das gestualidades devem ser inseridos no planejamento do professor” (SILVA; LIMA, 2020, p. 8).

Para isso, Jacob (2020, p. 10) propõe que, como “um método de aquisição de conhecimento, o brincar se constitui como a linguagem da infância”. Nesse ponto, a autora defende que “brincando, cantando, contando, dançando, narrando, etc., o docente, junto com as crianças, arquitetava situações de aprendizagem para que elas ultrapassem os limites de suas capacidades individuais” (JACOB, 2020, p. 11).

A linguagem, portanto, é um fenômeno mais amplo do que tão somente a língua, estando inclusos os gestos, as expressões, as entoações, os movimentos..., todos os modos estabelecer a comunicabilidade. Seguindo essa lógica, as aulas de Espanhol não só podem como devem fazer uso desses recursos, desconstruindo o processo automatizado e robotizado de repetição de um idioma estrangeiro, mas fortalecendo os vínculos afetivos por meio de músicas, danças, jogos e outros sistemas sócio-culturais.

## **FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR NAS AULAS DE ESPANHOL**

O fracasso escolar como um todo – aqui discutido mais especificamente nas aulas de Espanhol – tem muita relação com a falta de contextualização do conteúdo trabalhado em sala de aula com a realidade cotidiana dos alunos. Para contornar esse obstáculo, vem sendo cada

vez mais incentivado o caráter humanístico e até mesmo intimista dos objetos de conhecimento, trazendo o dia a dia dos estudantes para discussões em sala de aula.

Para obtenção do sucesso nas atividades escolares, de acordo com Ana Filipa de Matos Pita (2020, p. 4), torna-se “fulcral garantir uma maior diversidade de oferta curricular que se adequasse às necessidades tão variadas dos alunos bem como aos seus pontos fortes através de vários métodos de ensino”. Ao mesmo tempo, é fundamental oferecer “uma aprendizagem mais adequada aos interesses dos estudantes de modo a cumprir a escolaridade obrigatória, no quadro da igualdade de oportunidades (PITA, 2020, p. 4).

Segundo Marina Soares e Cecilia Aguirre (2020, p. 2), ao se pensar no contexto do ensino de espanhol, é preciso pensar em atividades que objetivem “levar os estudantes a produzir textos multimodais, compartilhar e comentar as produções da turma, e interagir em língua espanhola de forma espontânea, natural e prazerosa”. Partindo pela metodologia do ensino híbrido, uma possibilidade de preparar aulas que visem ao sucesso escolar é consiste em “integrar atividades em sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais” (SOARES; AGUIRRE, 2020, p. 3).

Nessa linha de raciocínio, Andrea Galvão de Carvalho (2020, p. 3) defende a leitura atenciosa e crítica de textos cotidianos, considerando o conceito de leitura em seu sentido mais amplo: “ler é saber o que o texto diz e, também, o que ele não diz, mas que o constitui significativamente”. Em outras palavras, “os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente nele, eles passam pela relação dele com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários)” (GALVÃO, 2020, p. 3).

A autora foca seu trabalho na utilização de memes, isto é, “qualquer conceito propagado através da internet, independentemente da forma, podendo ser, por exemplo, uma imagem, um vídeo, um áudio ou até mesmo uma palavra ou uma frase” (CANDIDO; GOMES, 2015, p. 1295 *apud* GALVÃO, 2020, p. 9). Para Galvão (2020, p. 3), “o trabalho com gêneros discursivos multimodais como são os memes possibilita que o docente proponha atividades que dirijam a atenção do discente para a leitura do não verbal”.

Paralelamente à leitura, outra abordagem sugerida é a produção escrita. De acordo com Pita (2020, p. 58), a “escrita deveria ter um papel central na sala de aula e ser utilizada como uma ferramenta de aquisição de conhecimento e aprendizagem para auxiliar os estudantes na aquisição de novo vocabulário na língua estrangeira”. Por outro lado, há alguns obstáculos para esse tipo de atividade, considerando a falta de tempo, por parte dos professores, além do excesso

de conteúdo programático a ser contemplado nas aulas e as dificuldades socioeconômicas e tecnológicas (PITA, 2020, p. 58).

Outro ponto a ser observado é o material utilizado. No caso de livro didático, Soares e Aguirre (2020, p. 6) frisam a necessidade de observar se o conteúdo é tratado “a partir de um discurso hegemônico, homogeneizante e preconceituoso ou se, pelo contrário, o livro didático privilegia a diversidade humana e cultural no mundo hispânico e dá representatividade à cultura própria do público a quem vai ser dirigido”. Além disso, cabe ao professor formular “adaptações de acordo com os interesses, características e a realidade cultural dos estudantes” (SOARES; AGUIRRE, p. 6).

Em suma, o fracasso e o sucesso escolares, como a própria semântica dos verbetes sugere, são elementos contrários, mas compreendidos por uma mesma ideia: a contextualização. Quanto mais contextualizado com o cotidiano do corpo discente for o trabalho em sala de aula – utilizando textos (verbais e não verbais) do universo em que as crianças e adolescentes se encontram, tanto em seu processo de leitura como de prática escrita –, maiores são as chances de o percurso formativo se dirigir para a ponta do sucesso, afastando-se conseqüentemente do fracasso.

## **COLABORAÇÕES DO PROFESSOR DE ESPANHOL PARA O PPP**

O projeto político-pedagógico – também conhecido pela sigla PPP – é, para defini-lo de modo conciso e objetivo, a materialização da proposta que se deseja desenvolver na escola, reunindo seus contextos, seus percursos, seus obstáculos e suas formas de superação. De acordo com Fabiana Aparecida de Assis (2020, p. 129), “sem uma proposta pedagógica a ser oferecida à comunidade escolar, a escola não tem propósito”.

O PPP é o documento que reúne, ainda, o currículo escolar, que pode ser entendido com “sentido de carreira, desta vez do estudante, mas concretamente do conteúdo desse percurso, a sua organização e estrutura que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade” (ALVAREZ, 2020, p. 144). Maria Luisa Ortiz Alvarez (2020, p. 146) considera o currículo como um “documento que organiza e estrutura os conteúdos e estabelece um percurso no processo de ensino e aprendizagem e na formação profissional; é um instrumento norteador”.

Nas palavras de Sofia Lerche Vieira (2009, p. 158 *apud* ASSIS, 2020, p. 129), “ter um projeto significa ter rumos, saber como e onde se quer chegar. Esses rumos nem sempre estão previamente dados, mas são construídos pela comunidade escolar a partir de situações e



desafios concretos”, o que justifica a alcunha de “alma da escola”, dada pela autora. Nesse sentido, qual seria a contribuição do professor de espanhol nesse processo?

Se, em 2005, o então Presidente da República, sr. Luiz Ignácio Lula da Silva, promulgou a Lei n.º 11.161 de 2005, que instituía obrigatório o ensino de língua espanhola na Educação Básica, essa Lei tinha como possíveis motivações, segundo Fernanda Peçanha Carvalho (2020, p. 683): a “localização geopolítica do Brasil em meio à América hispanofalante”; o “fortalecimento do bloco econômico MERCOSUL”; e o “processo de crescimento econômico brasileiro em meio a um cenário de crise mundial”.

No entanto, em 2017, com a revogação de tal Lei pelo então presidente, sr. Michel Temer, seguida da sanção da Lei n.º 13.415, de 2017, o oferecimento da língua espanhola na Educação Básica é praticamente nulo, presente em uma menção no artigo 35, parágrafo 4.º:

Os currículos do **ensino médio** incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar **outras línguas estrangeiras**, em caráter **optativo**, **preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade** de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017 *apud* CARVALHO, 2020, p. 691, grifos de Carvalho).

Por essa lógica, caberá descartar o professor de espanhol do processo de elaboração e execução do PPP. No entanto, a despeito de qualquer Lei, as escolas que optam por oferecer tal disciplina têm em seu corpo docente um profissional com conhecimento não apenas linguístico como também histórico-político-social, devido às competências e habilidades despertadas ao longo de sua formação.

Segundo Alvarez (2020), a formação do professor de língua estrangeira, segmento no qual se inclui o espanhol, “tem relação direta com o contexto local e global e a sua construção se dá científica e culturalmente, social e politicamente pelos diversos atores humanos e instâncias criadas pela humanidade”. Em outras palavras, “a formação ocorre em consonância com os anseios da sociedade, logo não é completamente autônoma e isolada do mundo ao definir suas diretrizes ou papéis” (ALVAREZ, 2020, p. 141).

Dessa forma, portanto, o professor de espanhol não pode se ausentar das discussões para formulação do PPP, documento que sintetiza a identidade da instituição escolar, sobretudo na sua relação com a comunidade externa e nas expectativas para formação dos alunos. Com base no conhecimento adquirido ao longo dos anos de formação e consolidados em sua formação continuada, o professor de espanhol tem preparo para auxiliar em questões culturais inerentes ao PPP.

## PARA PENSAR O ENSINO DE ESPANHOL A PARTIR DA BNCC

A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi responsável pelo apagamento da língua espanhola na Educação Básica brasileira, com a revogação da Lei n.º 11.161/2005 – que determinava o oferecimento do espanhol enquanto disciplina desde o Ensino Fundamental – e a sanção da Lei n.º 13.415/2017 – que deslocou o espanhol como um componente curricular optativo do Ensino Médio, somente para instituições que tenham tal disponibilidade.

José Veranildo Lopes da Costa Junior e Tatiana Lourenço de Carvalho (2020) recuperam que, em 1919, o espanhol já era visto como disciplina na educação básica regular, sobretudo com a inclusão do idioma no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, mediante um acordo feito com o governo do Uruguai. Mais de cem anos depois e com a necessidade emergente de globalização, especialmente considerando o contexto latino-americano em que o Brasil se encontra, o ensino de língua espanhola sofre retaliações.

Nessa linha de raciocínio, Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro e Ana Karla Pereira de Miranda (2020, p. 290) apontam que os documentos oficiais anteriores à BNCC “apresentavam caráter orientador e ressaltavam o plurilinguismo”, mas que o atual “tem cunho normativo e indica como obrigatório, no que se refere ao ensino de línguas adicionais, apenas o inglês”. Com a vigência da BNCC, portanto:

[...] o currículo das escolas de educação básica, a produção de material didático, as provas em larga escala, por exemplo, deverão se alinhar ao que está indicado no texto regulador e a aprendizagem de línguas adicionais passa a se caracterizar pelo monolinguismo. (KANASHIRO; MIRANDA, 2020, p. 290).

Devido a isso, há uma problemática quanto à condução das aulas de espanhol, seus objetivos, a seleção de seus conteúdos, as competências a serem desenvolvidas, etc., já que, de maneira geral, a didática acaba precisando se pautar por documentos já inativos, tais quais: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM; e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM. Diante disso, Marcela Dezotti Cândido, Camila de Souza Santos e Silvana Maria Mamani (2020) propõem políticas linguísticas para as línguas adicionais na BNCC.

Para as autoras, uma vez que a BNCC só faz referência à língua inglesa quando discorre sobre as línguas estrangeiras modernas, “sugere-se que o professor de uma língua adicional diferente do inglês faça a transposição daquelas estabelecidas para a língua inglesa” (CÂNDIDO, SANTOS; MAMANI, 2020, p. 118). Entretanto, em vez de solução, isso é visto

como um novo problema, considerando que “o ensino de inglês não dispõe dos mesmos componentes funcionais de línguas adicionais de outras origens, como a língua espanhola, por exemplo, o que poderia implicar em diferenças de níveis de ensino para uma mesma série educativa” (CÂNDIDO, SANTOS; MAMANI, 2020, p. 118).

Sumarizando tais informações, verificamos que de pouco adianta alongar as discussões sobre a BNCC para o ensino de espanhol, visto que o documento restringe o idioma a uma única frase. Alinhados aos pensamentos dos autores revisados, acreditamos que é fundamental que haja uma revisão na redação da BNCC, para que inclua, em suas complexas páginas, noções mínimas de conceitos, procedimentos e atitudes que precisam estar vinculados ao ensino de língua espanhola.

## **O COMPORTAMENTO ÉTICO DO PROFESSOR DE ESPANHOL**

Quando falamos em comportamento ético, é necessário compreender, inicialmente, o conceito desse termo. Para Sheyla Maria Fontenele Macedo e Ana Paula Viana Caetano (2020, p. 15), “a ética se liga ao conceito de bem, na perspectiva humanista enunciada e vinculada à atitude consciente, do bem pensar, sentir e agir com-ciência desse mesmo bem”. Para as autoras, o comportamento ético do professor consiste “numa dimensão que se integra à configuração da pessoa e num componente que favorecerá a que se chegue a uma compreensão agregadora sobre a formação ética no campo profissional docente” (MACEDO; CAETANO, 2020, p. 15).

Na tríade estabelecida – professor/ética/aluno – há algumas problemáticas evidentes nos tempos contemporâneos. Como forma de exemplificar, Kevin Sebastian Nunes Lira, Jaciely Barbosa Bernardo e Severina Alves de Almeida (2020) contextualizam uma situação geral, envolvendo indisciplina em sala de aula e, conseqüentemente, ausência de um comportamento ético:

A percepção da falta de respeito, nas instituições de educação, notadamente na convivência entre professor-aluno, manifesta-se na medida em que se compartilha uma realidade social em comum, considerando os obstáculos que se apresentam como exemplo de conduta que revela, muitas vezes, comportamentos indesejados, quase sempre por parte do aluno. (LIRA; BERNARDO; ALMEIDA, 2020, p. 116).

Os autores constataam que “a ética nas relações entre professores e estudantes é uma ação pedagógica, pois está repleta de intencionalidade” (LIRA; BERNARDO; ALMEIDA, 2020, p. 123). Segundo eles, “cabe ao professor, por sua posição de liderança e preparo teórico, firmar as interlocuções com seus alunos de forma compassiva e com generosidade” (LIRA; BERNARDO; ALMEIDA, 2020, p. 123).

Acreditamos que, seja no componente curricular de Língua Espanhola, seja em outras disciplinas, o comportamento ético do professor deve ocorrer com base no equilíbrio entre autoridade e proximidade, dirigindo-se à alteridade. Esse fato nos leva a refletir sobre a importância das relações interpessoais nas aulas de Espanhol, criando um gancho com nosso próximo tema.

## **A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NAS AULAS DE ESPANHOL**

O contato professor-aluno costuma ser diário ou semanal, mas evidentemente faz parte do cotidiano escolar. Esse contato, que resulta em diálogos, troca de afetos, relacionamentos fraternos (algumas vezes, similares ao materno/paterno), consiste no que podemos entender como relações interpessoais. Nesse sentido, mostra-se necessário refletir sobre a constituição dessas relações dentro da sala de aula e, também, fora dela.

Para Lira, Bernardo e Almeida (2020, p. 123), “[...] o professor, por dominar o ambiente em que está inserido, a sala de aula, tem a responsabilidade de um agir ético compreendido como dialógico, favorecendo a convivência”. Nesse sentido, o processo interpessoal deve ocorrer com uma aproximação “de forma suave, exercendo a alteridade necessária para que possa ensinar o que sabe, ao mesmo tempo em aprenda com os alunos, pois não é porque se é professor que se sabe tudo” (LIRA; BERNARDO; ALMEIDA, 2020, p. 123).

Em outras palavras, é preciso encontrar um equilíbrio entre manter-se autoridade em sala de aula e buscar proximidade com os alunos, quebrando possíveis barreiras de distanciamento e tornando as aulas mais calorosas e envolventes. Por outro lado, é preciso considerar que, em tempos de tecnologia e inovação, as relações interpessoais continuam, sobretudo pelas redes sociais.

Trazendo essa discussão para o universo da cibercultura, Áurea Machado de Aragão e Willamis de Santana Alves (2020, p. 204) enfatizam que “é fundamental que o professor se conscientize de que [...] ele precisa preservar a identidade desses menores ou conscientizar a família de tal fato”. Nesse sentido, quaisquer diálogos ou imagens que saiam dos limites da sala de aula, precisam proteger a dignidade das crianças e adolescentes envolvidos.

De modo breve e objetivo, podemos compreender que não é errado ou imprudente estabelecer um vínculo afetivo com os alunos, ainda que isso avance para além dos muros da escola. Somos humanos e, quanto humanos, precisamos da comunicação para viver. Por outro lado, considerando que os alunos são, em sua maioria, crianças e adolescentes, é preciso ter em mente que qualquer troca de contato deve resguardar sua moral.

## PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: ESPANHOL

O ensino de línguas vem se mostrando mais proveitoso quando, em vez de direcionar o conteúdo programático para questões gramaticais, busca-se tecer um diálogo contextualizado, por meio da leitura, inteligência, interpretação e produção de textos. Com o componente curricular Língua Estrangeira Moderna: Espanhol, pretende-se investir nessa estratégia, selecionando textos artísticos e midiáticos, literários e cotidianos, para que se desperte nos alunos o desejo de aprender dinamicamente o espanhol por meio de atividades pedagógicas lúdicas e direcionadas à sua faixa etária.

Embora a língua espanhola não seja explorada pela versão vigente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), entendemos que seja possível realizar uma adaptação do que o referido documento apresenta para o ensino de língua inglesa, considerado também idioma de relevância para a sociedade globalizada contemporânea. Dessa forma, acredita-se que o ensino de língua espanhola possa se nortear por cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural.

A oralidade, neste caso, deve envolver situações de uso oral da língua espanhola, “com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2018, p. 243). Dessa forma,

[...] as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via web ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas.

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os

estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua ~~inglesa~~ [espanhola]. (BRASIL, 2018, p. 243).

A leitura, por sua vez, envolve práticas de linguagem que decorrem da “interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos” (BRASIL, 2018, p. 243) em espanhol, passíveis de circulação em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea. A leitura em língua estrangeira é capaz de promover:

[...] o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). (BRASIL, 2018, p. 243-244).

A prática de leitura em língua estrangeira também compreende:

[...] possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna (BRASIL, 2018, p. 244).

A escrita, em complemento, sugere que a produção de textos seja motivada a partir de dois aspectos: a natureza processual e colaborativa e a prática social que essa atividade envolve.

A respeito desses aspectos, postula-se:

Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma. (BRASIL, 2018, p. 244-245).

Os conhecimentos linguísticos consistem na consolidação das práticas de utilização, de análise e de reflexão sobre a língua estrangeira (aqui, espanhola), contextualizando-a a articulando-a em conjunto com as práticas de oralidade, leitura e escrita. A esse respeito,

O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do *inglês* [espanhol]. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua *inglesa* [espanhola], questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o *inglês* [espanhol] estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua *inglesa* [espanhola], a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam [como o inglês]. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o *inglês* [espanhol]. (BRASIL, 2018, p. 245. Adaptado).

Por fim, a dimensão intercultural compreende que “as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BNCC, 2017, p. 245). Em outras palavras,

[...] diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. [...] aprender *inglês* [espanhol] implica problematizar os diferentes papéis da própria língua *inglesa* [espanhola] no mundo [especialmente na América Latina], seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, [...] impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2018, p. 245. Adaptado).

Além disso, crê-se no envolvimento das seguintes competências:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua *inglesa* [espanhola] contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua *inglesa* [espanhola], por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua *inglesa* [espanhola] e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua *inglesa* [espanhola], usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua *inglesa* [espanhola], de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa [espanhola], com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.  
(BRASIL, 2018, p. 246. Adaptado)

Dessa forma, o presente projeto de intervenção pedagógica propõe atividades de ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio do contato com textos artístico-midiáticos produzidos em território espanhol ou hispano-americano. Para isso, há um suporte teórico nas ideias de: formação docente para a diversidade (COSTA, 2018); semântica e estilística (HENRIQUES, 2017); história da língua espanhola (CALVO DEL OLMO, 2017); compreensão de textos em língua espanhola (CUELLAR TRAMUJAS, 2016a); e aspectos de tradução e versão em língua portuguesa e língua espanhola (CUELLAR TRAMUJAS, 2016b).

#### Quadro 1 – Projeto de intervenção pedagógica em Língua Estrangeira Moderna: Espanhol

##### **Título do projeto:**

O ensino de língua espanhola por meio de textos artístico-midiáticos

##### **Apresentação:**

O presente projeto de intervenção pedagógica propõe atividades de ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio do contato com textos artístico-midiáticos produzidos em território espanhol ou hispano-americano. Usa-se como norte um conjunto de eixos – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural – e as competências elencadas pela BNCC para o ensino de língua estrangeira, adaptando-as para o espanhol.

O projeto se direciona para duas modalidades de ensino: os anos finais do Ensino Fundamental (por meio do componente curricular eletivo Língua Espanhola) e o Ensino Médio (por meio de disciplina eletiva integrante do componente curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Do 5.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, propõe-se a utilização de letras de música contemporâneas, inseridas no cotidiano infantojuvenil; da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, propõe-se a utilização de contos e poemas cuja temática possa se caracterizar como literatura juvenil.

##### **Problema:**

Como realizar o ensino de língua espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio utilizando textos artísticos e midiáticos adequados à faixa etária dos alunos?

##### **Objetivos:**

GERAL:

- Aperfeiçoar a leitura e compreensão de textos literários em língua espanhola, em diálogo com os aspectos linguísticos, autorais e contextuais de sua produção.

ESPECÍFICOS:

- Identificar fatores linguísticos que se justifiquem em si mesmos, como escolhas lexicais e figuras de linguagem, ou se vinculem a outras potências comunicativas internas do texto analisado;
- Buscar buscando alinhavos entre o conteúdo, a forma e as relações interpessoais e intertextuais que se estabelecem, frisando a experiência do autor e demais informações do contexto de produção;
- Questionar as cargas sociais, culturais, históricas, políticas, geográficas e/ou outras características dos contextos de produção e fruição que se despontam.

##### **Metodologia:**

- Disponibilização do texto artístico-midiático selecionado;
- Apreciação do texto (com leitura compartilhada ou com espetatorialidade de música/vídeo);
- Solicitação para que sejam sinalizadas as palavras e expressões conhecidas;
- Discussão sobre o que foi entendido a respeito do texto estudado;



- Atestamento da língua espanhola como prática social.

**Cronograma:**

O projeto pode compreender todo o ano letivo, sendo necessária apenas uma atenção para a seleção dos textos, aumentando paulatinamente a complexidade.

**Recursos necessários:**

- Cópias impressas dos textos a serem trabalhados nas aulas.

**Resultados esperados:**

- Estímulo à busca pessoal por músicas, livros, filmes e outros produtos artísticos e midiáticos em língua espanhola;
- Motivação à pesquisa sobre fatos históricos e culturais da Espanha, da América Latina e de outros territórios falantes de espanhol;
- Aumento do vocabulário e da percepção para com os diferentes gêneros textuais;
- Ampliação da criticidade não somente literária, mas também social.

Fonte: Elaboração do autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório descritivo-analítico foi desenvolvido no âmbito do estágio docente supervisionado para o curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol, substituindo as atividades presenciais devido aos fatores do contexto pandêmico. Para sua elaboração, foi necessária uma pesquisa exploratória seguida de uma revisão de estado da arte, a partir dos temas pré-estabelecidos pela instituição de ensino, resultando nas leituras e recensões aqui registradas.

Da lista de temas fornecida pela instituição, houve um direcionamento para os seguintes tópicos: o professor de Espanhol frente à democracia escolar; a linguagem do professor de Espanhol para a formação discente; fracasso e sucesso escolar nas aulas de Espanhol; colaborações do professor de Espanhol para o PPP; para pensar o ensino de Espanhol a partir da BNCC; o comportamento ético do professor de Espanhol; e a importância das relações interpessoais nas aulas de Espanhol.

Para além do exercício de leitura (exploratória, analítica e crítica), do fichamento (circunstanciado e comentado) e das recensões (refletidas e dialogadas), houve também a experiência de criação de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Estrangeira Moderna: Espanhol. Pensando em textos cotidianos da vida dos estudantes envolvidos, concentrou-se na prática de leitura e compreensão de textos artístico-midiáticos.

## REFERÊNCIAS:

ARAGÃO, Áurea Machado de; ALVES, Willamis de Santana. Professor, ética e rede social: um estudo acerca de postagens no Facebook que envolvem crianças da educação infantil. **Linguagem em foco**, Fortaleza (CE), v. 12, n. 2, p. 190-206, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4wdk9vn>. Acesso em: 07 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4023>.

ASSIS, Fabiana Aparecida de. Projeto político-pedagógico: boas práticas, bons resultados. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília (DF), v. 7, n. 4, p. 126-137, dez. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybotw7wh>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BATISTA, Neusa Chaves; PEREYRA, Miguel A. A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 2, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ya5p5yoz>. Acesso em: 21 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/35b9z83s>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CALVO DEL OLMO, Francisco. **História da língua espanhola**. Curitiba (PR): IESDE, 2017.

CÂNDIDO, Marcela Dezotti; SANTOS, Camila de Souza; MAMANI, Silvana Maria. Políticas linguísticas para línguas adicionais na BNCC: contribuições para a formação de professores. **Revista X**, Curitiba (PR), v. 15, n. 6, p. 101-122, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yba6oqte>. Acesso em: 28 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73433>.

CARVALHO, Andrea Galvão de. O não verbal na leitura de memes no ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional. **Revista (Entre Parênteses)**, Alfenas (MG), v. 9, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yck9mpp7>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CARVALHO, Fernanda Peçanha Carvalho. Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade. **Caracol**, São Paulo, n. 19, p. 676-703, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9ncr845>. Acesso em: 25 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i19p676-703>.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para a diversidade**. Curitiba (PR): IESDE, 2018.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. El español en la educación brasileña: desde el histórico nacional hasta las especificidades en las IES de Rio Grande do Norte. **Leia Escola**, Campina Grande (PB), v. 20, n. 2, p. 305-316, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8amlgev>. Acesso em: 28 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v20i2.1719>.

CUELLAR TRAMUJAS, Sandra. **Compreensão de textos em língua espanhola**. Curitiba (PR): IESDE, 2016a.

CUELLAR TRAMUJAS, Sandra. **Tradução e versão em língua portuguesa e língua espanhola**. Curitiba (PR): IESDE, 2016a.

DELGADO, Jennifer. 10 fábulas cortas para leer a los niños. **Etapa Infantil**, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/t3rfs8uf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Semântica e estilística**. Curitiba (PR): IESDE, 2017.

JACOB, Ana. O professor de educação infantil bilíngue: um *atelierista* de linguagem. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7epv3au>. Acesso em: 21 dez. 2020.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, Canoas (RS), v. 22, n. 50, p. 289-308, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybass8t6>. Acesso em: 28 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5480>.

LIRA, Kevin Sebastian Nunes; BERNARDO, Jaciely Barbosa; ALMEIDA, Severina Alves de. As relações professor-aluno na perspectiva da ética aplicada: um estudo crítico na educação superior. **Facit Business and Technology Journal**, Araguaína (TO), v. 1, n. 15, p. 114-125, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y272duyd>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MÁCARIO, Bruna Bruna Caroline Gomes Alves. **Gestão democrática e educação de qualidade**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y93jeddhd>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 10, p. 1-30, e020028, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5exyqvn>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. Refletindo sobre os projetos político-pedagógicos de letras e a form(ação) de professores de espanhol. In: ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa (org.). **Políticas e (des)valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações**. Campinas (SP): Pontes, 2020. p. 137-171. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8wv5bcl>. Acesso em: 25 dez. 2020.

PEGHIN, Elex Sandra Pereira; PEGHIN, Aparecida Pereira; PEGHIN, Patricia Oliveira da Silva. Gestão democrática na escola: aspectos e desafios. **Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso**, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6wrbco8>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PITA, Ana Filipa de Matos. **Os desafios da escrita formal: melhorar a escrita formal em contexto de sala de aula (nas aulas de inglês e de espanhol)**. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol) – Universidade do Porto, Porto (Portugal), 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc4rgw5o>. Acesso em: 25 dez. 2020.

SCHUBERT, Claudio; GEDRAT, Dóris Cristina; VIEIRA, André Guirland; ALVES, Gehysa Guimarães. A linguagem docente como promotora de ambientes saudáveis nos contextos de

ensino aprendizado. **Divers@!** **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybacezg7>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SILVA, Maria Luciléia Gonçalves da; LIMA, George Almeida. Interfaces da linguagem: escola e cultura. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1., 2020. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Eventos Científicos & Editora, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7hdjzht>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SOARES, Marina; AGUIRRE, Cecilia. O Facebook nas aulas de espanhol: uma experiência de ensino híbrido. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL + E), 5., 2020. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 266-275. Disponível em: <https://tinyurl.com/yajoc6zv>. Acesso em: 25 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11404>.

# CAPÍTULO 12

## OS DIREITOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU ESPECIAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DESTES ALUNOS?

Leidiany Ferreira da Silva

### RESUMO

A História, desde os tempos mais remotos, nos mostra que as pessoas com deficiências eram tidas como doentes, e ficavam escondidas dentro de seus lares, porque a família, assim como a sociedade, segregava estes indivíduos, tidos como incapazes. A educação especial no Brasil teve como marco inicial o período Imperial, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos e Mudos. No século XX, iniciou-se as atividades do Instituto Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo que a educação assistencialista promovida, por longo tempo, por essas entidades filantrópicas acabavam por retirar do Poder Público a sua responsabilidade. No entanto, ainda quando se fala sobre pessoas com deficiências e seus direitos à educação, surge a indagação sobre que tipo de educação se dá às pessoas que possuem deficiência; tendo em vista a diversidade de deficiências que vão desde os déficits de atenção e superdotação às diversas síndromes e deficiências motoras e intelectuais. Nesse sentido, o presente trabalho discorre sobre o significado na inclusão escolar, que vai ao encontro da preservação dos direitos dos alunos com deficiência em frequentar escolas tidas como normais ou comuns.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiências. Educação Especial.

### INTRODUÇÃO

#### A Educação como um direito de todos: políticas educacionais

A partir da década de 1960, os atendimentos educacionais direcionados às pessoas com deficiência passaram a ser regidos pela Lei nº 4.024/61, que fora revogada posteriormente pela Lei nº 9.394, de 1996 (atual LDB), que evidencia os direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro de um sistema geral de ensino.

A partir da década de 1970, com o aumento de número de pessoas que passaram a ter acesso à educação, houve a implantação de classes especiais em escolas públicas, sendo que nas últimas duas décadas, mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca em 1994, a Inclusão Escolar ganhou repercussão; sendo tema constante em pesquisas e eventos científicos.

Entre outros documentos oficiais que asseguram a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência no âmbito escolar, tem-se o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a

educação especial e o atendimento educacional especializado. De acordo com o art. 2º do referido decreto, “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011). O parágrafo segundo do citado decreto também dispõe que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p. 01).

Assim, destaca-se que a educação é um direito humano e deve ser colocado à disposição de todos, sendo evidente que as pessoas com deficiência também são titulares desse direito. No entanto, em se tratando de crianças e adolescentes com ou sem deficiência, seu direito à educação só estará totalmente preenchido se: a) o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos; b) se aulas forem ministradas em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência; e c) se tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas (BRASIL, 1968; 1988; 1990; 1996).

O atendimento educacional especializado, quando impede ou restringe o direito ao ensino comum, fere o princípio da igualdade, previsto como crime punível com pena de reclusão desde 1989 (BRASIL, 1989; BATISTA; MANTOAN, 2006). Assim, quando os serviços de educação especial substituem totalmente os serviços oficiais comuns, fica caracterizado negação ou restrição de direito (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007). Toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração.

## **PRINCIPIOS FILOSOFICOS PEDAGOGICOS DA EDUCACAO INCLUSIVA**

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) apresenta estratégias de apoio aos sistemas de ensino, cujo objetivo é garantir o acesso do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao sistema de ensino, bem como a formação de professores e demais profissionais da educação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008).

Os decretos e as leis, bem como os demais documentos produzidos por Organizações Sociais Não-Governamentais (ONGs), constituem fontes importantes de informações, posto

que visam garantir a Educação Inclusiva e torná-la realidade por meio da conquista de espaços dentro das unidades escolares. Ressalta-se, nesse âmbito, que a educação especial é uma modalidade de ensino que passa por todos os níveis e etapas da educação; sendo que através dela crianças, jovens e adultos podem participar da escola com recursos pedagógicos apropriados para o seu desenvolvimento (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014). Sendo assim, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, mas não substituem a escolarização (BRASIL, 2008).

### **ESPAÇO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ACESSIBILIDADE**

Segundo a Resolução CEB/CNE nº 4 de 02/10/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), considera-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamento, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Assim, para que ocorra a inclusão dos alunos com deficiência, o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta de AEE prevendo na sua organização:

- a) Sala de recursos multifuncionais: espaço físico mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b) Matrículas no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c) Cronograma de atendimento dos alunos;
- d) Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- e) Professores para o exercício da docência do AEE;
- f) Outros profissionais da educação: tradutor e interprete de Língua Brasileira de Sinais, guia interprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- g) Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

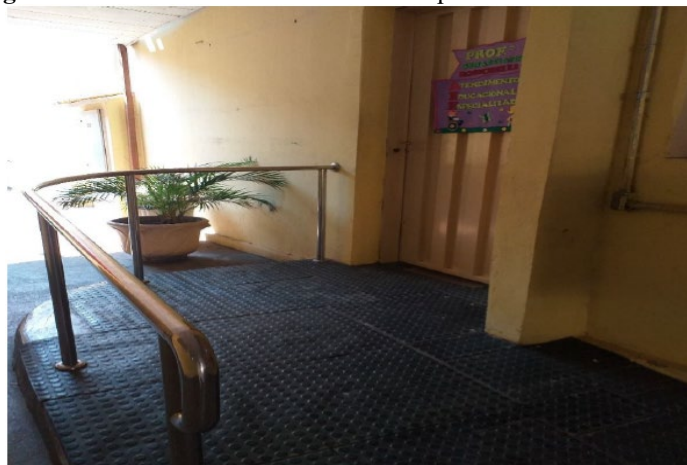
Alguns exemplos práticos de educação inclusiva no ambiente escolar são abaixo apresentados, mediante fotografias.

**Imagem 1** – Rampa e corrimão no ambiente escolar.



**FONTE:** Foto tirada pela autora.

**Imagem 2** – Entrada de sala multifuncional: piso antiaderente e corrimão.



**FONTE:** Foto tirada pela autora.

**Imagem 3** – Sala de AEE: Datashow.



**FONTE:** Foto tirada pela autora.



**Imagem 4** – Sala de recuso multifuncional: tecnologia assistiva.



**FONTE:** Foto tirada pela autora.

**Imagem 5** – Máquina de digitar em Braille.



**FONTE:** Foto tirada pela autora.

## **RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA**

Muito se sabe que na história, em outros tempos, as pessoas com deficiências eram tidas como doentes ou incapazes, então ficavam escondidas dentro de seus lares, sendo negado o direito de socializar com as pessoas de fora de seu círculo familiar.

No entanto, a família é o primeiro e o mais importante lugar onde a pessoa com deficiência deve ter um ambiente saudável e adequado para o crescimento e desenvolvimento intelectual. É dever da família estimular a criança no seu desenvolvimento e é uma obrigação da escola incluir, promover e capacitar dentro de um ambiente educacional todo e qualquer aluno, com deficiência ou não.

O aluno com deficiência deve interagir com o meio, se relacionar com os demais para que se desenvolva intelectualmente e emocionalmente. É necessário ter em mente que viver de forma isolada traz enormes prejuízos em todas as áreas. Proporcionar a troca de experiências e

de aprendizagens agrega benefícios significativos tanto no desenvolvimento cognitivo, como no social e afetivo; ampliando a visão de mundo e tornando parte do contexto social.

É importante frisar que a pessoa com deficiência precisa ser vista como realmente é na sua totalidade, com suas limitações e capacidades, possuidora de direito e deveres. Deve ser dado a elas o direito de ter uma educação inclusiva; e cobrado o papel da escola em acolher, incluir e fazer tornar-se parte deste ambiente coletivo de diferentes realidades, em que cada um apresenta suas respectivas particularidades, que não devem ser comparadas ou inferiorizadas.

Pode-se dizer que o maior desafio para a escola em cumprir, com eficiência, a proposta de inclusão, promoção e desenvolvimento de um trabalho que visa a educação para todos os alunos, encontra-se nas salas de ensino regular que abarcam muitos alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais ao lado de crianças tidas como “normais”. Nesse contexto, faz-se importante falar sobre a figura do professor.

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Os autores Silva, Torres e Silva (2019) ao tratarem sobre a formação docente na perspectiva da diversidade, citam Minetto (2008, p. 101) para registrar que:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101, como citado em SILVA; TORRES; SILVA, 2019, p. 12).

Diante da proposta de Minetto, os autores concordam que os profissionais devem estar atentos às diversidades de seus alunos, eliminando qualquer tipo de discriminação e exercendo seu papel de maneira justa e solidaria (SILVA; TORRES; SILVA, 2019).

A atuação pedagógica seria, assim, um processo de investigação e de estudos em busca de solução de problemas e desafios; que devem ser solucionados superando os limites impostos por meio da busca de novas estratégias capazes de identificar as possibilidades de cada aluno, no intuito de que este possa aprender com os demais e superar seus próprios limites (SILVA; TORRES; SILVA, 2019).

Em tempos de inclusão, a formação de professores do ensino regular deve promover novas práticas pedagógicas, na organização curricular, no modo de ensinar, na concepção de aprendizagem, dentre outros componentes devem estar alinhados a novas perspectiva de inclusão, sabendo que essa nova perspectiva se contrapõe à força homogeneizadora; colocando ideais de igualdade e equidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, não existe uma “receita” universalizada. A formação dos professores do ensino regular deve buscar resolver os ditos “problemas de aprendizagem”, com estudos sobre soluções paliativas e adaptações curriculares, como por exemplo a redução de conteúdos para alguns alunos, as avaliações diferenciadas, a simplificação das tarefas e outros tantos outros aspectos costumeiramente apontados em relação aos alunos com déficit ou deficiência; que, por vezes, constituem fonte de fracasso escolar.

Assim, por fim, é preciso que haja uma mudança na prática pedagógica por parte dos professores, bem como uma revisão dos fundamentos e princípios inclusivos que devem servir de base para que se tenha compromissos com as mudanças, não e mais passividade em relação a um investimento em formação continuada sem responsabilidade social.

## REFERÊNCIAS:

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 63.223**, de 06 de setembro de 1968. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 set. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Semana Pedagógica 2014**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2014/anexo7.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2014/anexo7.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SILVA, Andréa Firmino; TORRES, Joelma dos Santos; SILVA, Lydiane Gonçalves. **Formação docente na perspectiva da diversidade**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID12119\\_27092019201453.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID12119_27092019201453.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

# CAPÍTULO 13

## O NOVO ENSINO MÉDIO (2019) CAMINHOS PARA A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Marcos César Alves da Mota

### RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa teórica acerca dos impactos do ideário neoliberal sobre a práticas e políticas educacionais na realidade contemporânea. Tem como objetivo discutir os impactos das propostas neoliberais na educação, a partir dos anos 2000 e o seu desenvolvimento do século XXI. Intencionamos apresentar de que forma podemos visualizar as características do neoliberalismo presentes seja nas formulações das políticas educacionais, através de programas e diretrizes curriculares, novas disciplinas e sistema de avaliações em todos os níveis educacionais, construindo uma educação voltada para as capacidades individuais dos alunos, com ênfase no atendimento às demandas do mercado de trabalho. Discutimos ainda a situação da escola e do professor na realidade capitalista da globalização. Ressaltamos os desafios postos à escola e à docência na sociedade globalizada.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino médio; Ensino; Escolas públicas; Mercantilização:

### INTRODUÇÃO

Ao término do Ensino Fundamental dois, os estudantes começam a imaginar como vai ser o Ensino Médio, projetos sociais, de arte e cultural, viagens de campo, jogos escolares, festivais, e feiras de ciências, bem como a preparação para o ENEM. Ou seja, iniciam-se o ciclo final da escola e possibilidade de entrada para a universidade. Para além desses aspectos, percebemos que a realidade do ensino médio público brasileiro passou a ser um desafio para os estudantes, pois precisam cumprir metas em disciplinas e projetos escolares com características de conteúdos mais técnicos que preparam para o perfil do trabalhador tecnológico.

Ao referenciamos a estrutura do novo ensino médio ao apresentar uma flexibilização dos itinerários formativos, podendo ser ministradas por pessoas/profissionais com notório saber advindos do setor privado, caso os professores da escola não dominem os temas dos eixos estruturantes. Esse percurso formativo difere de uma base curricular com conteúdo mais gerais para possibilitar reflexões e compreensão dos estudantes sobre os processos de política, economia, sociedade as condições de trabalho no contexto social.

O Novo Ensino Médio oferece vários tipos de itinerários formativos na estrutura curricular das escolas, sendo composto por cinco áreas de conhecimentos obrigatórios aos estudantes, quais sejam: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias,

Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas. Como quinta área temos o itinerário de Formação técnica e profissional, composto pela disciplina projeto de vida, na forma **obrigatória e as disciplinas eletivas**, é escolhida pelo estudante de acordo o itinerário de sua preferência e projeção da sua carreira na sua área de formação. **As temáticas desses itinerários já direcionadas na seguinte forma: Investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.**

Ao mesmo tempo a educação cada vez mais se torna *commoditie*, um bem mercadológico, um negócio, sem dúvida em expansão, mas com grandes interesses e investimentos, que buscam a lucratividade, a maior rentabilidade possível, o que significa, características do setor privado, onde busca-se mais eficiência individualistas em relação as práticas de cidadania solidária. Por isso, torna-se importante refletir criticamente sobre as bases fundamentais do novo ensino médio na formação dos jovens estudantes para entender as concepções de cidadania e trabalho presentes nessa estrutura.

É necessário explorar o debate sobre as mudanças no Novo Ensino Médio, na sua essência, ao conduzir às reflexões mais críticas no ato de formação de estudantes ao ensino e aprendizagem. Sendo preciso pensar em fundamentos para serem integradores sociais e políticos, no objetivo de congregar etnias, crenças, filosofias, culturas etc. Assumindo uma verdadeira postura democrática de sistema educacional.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa consiste em uma análise documental, articulada com a pesquisa bibliográfica, sobre as produções que apresentam características da globalização e da política neoliberal sobre as propostas para a educação. O objeto de estudo centra-se, portanto, na reflexão acerca do impacto da agenda política centradas na lógica do mercado para a educação. Como problema de pesquisa emerge a questão central: *Como se configura o contexto educacional no processo de globalização neoliberal?* A investigação intencionou, então, analisar as articulações contraditórias entre as propostas do neoliberalismo e a educação.

**AS LINHAS DE FORMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:** Os itinerários formativos de formação técnica e profissional (FTP)

O Novo Ensino Médio oferece vários tipos de itinerários formativos na estrutura curricular das escolas, sendo composto por cinco áreas de conhecimentos obrigatórios aos estudantes, quais sejam: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas. Como quinta

área, temos o itinerário de Formação técnica e profissional, composto pela disciplina projeto de vida, na forma **obrigatória e as disciplinas eletivas**, é escolhida pelo estudante de acordo o itinerário de sua preferência e projeção da sua carreira na sua área de formação. **As temáticas desses itinerários já direcionadas na seguinte forma: Investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.**

De acordo com o MEC (2018), o intuito é desenvolver na formação *dos estudantes, os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais nas relações próprias do mundo trabalho e as ações de cidadania na construção de uma consciência crítica e responsabilidade nesta formação* técnica e profissional. Destacando que a disponibilidades desses itinerários devem estar relacionados a localização da escola, seus recursos materiais, pessoais e financeiro e devem estar em consonância com os problemas e as necessidades da comunidade.

A partir da estrutura curricular do Novo Ensino Médio, o itinerário formativo da área de formação técnica e profissional (FTP) permite aos estudantes podem escolher entre duas ou mais temáticas na **investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo**. E a disciplina de projeto de vida tem a função de orientar e estimular os jovens estudantes a desenvolverem suas competências e habilidades na construção do seu projeto de vida de acordo a sociedade atual. De acordo com o (MEC, 2018, p. 12), “Os itinerários podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrado”.

Neste sentido, o itinerário informativo de formação técnica e profissional, segundo o MEC (2018), possibilita aos estudantes o aprofundamento na área de conhecimento, desenvolvendo a orientação, o protagonismo do estudante nas ações de iniciativa própria, com seus objetivos, sonhos e conquistas. Na perspectiva de alcançar suas metas individuais e coletivas referentes ao contexto da sua comunidade, exercendo a sua cidadania para melhorar o lugar onde se vive.

É justamente sobre o itinerário informativo de formação técnica e profissional, através de composição dos seus eixos estruturantes: **investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, alinhada a disciplina de projeto de vida, que temos ao objeto de análise da pesquisa aqui proposta.**

Os processos criativos propõem a estimular os estudantes na produção de produtos, com objetivo de atender ao contexto da comunidade. A mediação e intervenção sociocultural na

proposta de desenvolver conhecimentos necessários para a resolução de conflitos e problemas existentes na comunidade.

O eixo do empreendedorismo, propondo o aprofundamento em estudos nas diversas áreas econômicas para criação de empresas fabricação de produtos e de serviços inovadores na utilização da tecnologia. Para o (MEC, 2018, p. 42), “os itinerários não devem ser compostos por unidades desarticuladas, mas sim conduzir o estudante a um aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento ou em um campo da formação técnica e profissional.”

Neste caso, destacamos que a estrutura do novo ensino médio apresenta uma flexibilização dos itinerários formativos, podendo ser ministradas por pessoas/profissionais com notório saber advindos do setor privado, caso os professores da escola não dominem os temas dos eixos estruturantes. Esse percurso formativo difere de uma base curricular com conteúdo mais gerais para possibilitar reflexões e compreensão dos estudantes sobre os processos de política, economia, sociedade as condições de trabalho no contexto social.

E para ampliar, o aprofundamento no itinerário da formação técnica e profissional (FTP), temos a disciplina projeto de vida, abrangendo conteúdos com textos sobre as dimensões pessoais (atitudes, relações, hábitos), profissionais (estudos, mundo do trabalho, carreira) e cidadã (causas, participações, contribuições sociais). Para o MEC (2018), é importante construir a formação integral do estudante ao ofertar oportunidades de construir o seu projeto de vida, incluindo reflexões sobre a sua vida, comunidade e as perspectivas de conhecer os caminhos e a preparação para o trabalho profissionalizante.

De acordo com Freire (1979, p. 28), “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação”, conseguindo ser capaz entender e transformar a sua realidade, de acordo com as relações sociais que está vivenciando. Neste caso, ainda de acordo com Freire (1983), é necessário é preciso motivar os alunos a participarem a participar do processo de desenvolvimento educacional e social, não como mero depósito bancário de informações, mas como idealizador de práticas que contribuem para esse processo, assim,

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983, p. 66).

É partir desta reflexão e das normativas que regem o Novo Ensino Médio que esta investigação se propõe a responder as seguintes questões: como os itinerário de formação



técnica e profissional e a disciplina de projeto de vida, estão sendo ministradas nas escolas públicas de ensino médio? Os eixos temáticos que compõe esse itinerário formativo são montados e ofertados aos alunos nas disciplinas eletivas de forma igual ou é dando ênfase apenas em uma ou duas temáticas? Como os professores e alunos estão participando desses itinerários de formação técnica e profissional? Quais as mudanças efetivas na formação que estes itinerários têm causado? Há melhoria da qualidade do ensino a partir das propostas do novo ensino médio?

## **A PRESENÇA DA ECONOMIA NEOLIBERAL NAS ESTRUTURAS DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENSINO TÉCNICO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES**

A década de 1990 é marcada por transformações de ordem econômica, social e política, especialmente pela ascensão do sistema capitalista neoliberal no contexto da globalização. Os processos de expansão das grandes empresas pelo mundo, bem como o uso das tecnologias microeletrônicas, vão avançando a partir de diretrizes do denominado G7, grupo dos sete países mais ricos do mundo.

Neste caso, a globalização econômica e tecnológica, bem como as inferências ocasionadas por este fenômeno na interrelação entre as ferramentas da tecnologia e o cotidiano dos indivíduos, traz interferências diretas nas práticas educacionais. Na afirmação de Coutinho (1995, p. 21), a globalização é “uma etapa nova e mais avançada do progresso tecnológico e de acumulação financeira de capitais”, relacionando uma linha produtiva e financeira na dinâmica das relações do capitalismo atual com a estruturação do sistema neoliberal que transformou no projeto de hegemonia por ter;

conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas e a retórica elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (GENTILI, 1996, p. 9).

A implementação de mecanismos ligados ao sistema capitalista neoliberal nas políticas educacionais, exigiu a realização de debates na definição de metas para a educação do século XXI. Evidenciados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990, objetivando executar o projeto transformador com bases no neoliberalismo na educação mundial.

As teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas educacionais. As políticas sociais, pode-se dizer, foram também atiradas às leis do mercado” (SANFELICE, 2001, p. 10).

Dessa forma, o Brasil participa e adere aos dispositivos da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (Tailândia). Para realizar as reformas nas estruturas das políticas educacionais públicas. Assim, o Governo Federal Brasileiro, inicia nos anos de 1990 e nas décadas seguintes, a construção e implementação de reformas na educação, alinhadas com as estruturas e características da economia neoliberal no ensino escolar da educação pública.

Essa política educacional no Brasil, fica visível no artigo 35 da LDB (1996) expondo um dos objetivos na formação do educando do ensino médio, BRASIL (1996, p.15.), ‘a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores’.

Neste contexto, exige-se um perfil de trabalhador "adestrado" às novas demandas de mercado, se exige um trabalhador mais ágil e apto a lidar com as constantes mudanças em curso, pois De acordo com Montalvão (2015, p. 158), “o novo trabalhador – agora ‘promovido’ à condição de colaborador – necessita ser polivalente e multifuncional, caso contrário se torna descartável na atual dinâmica produtiva”. Se coloca nisto, um imenso desafio aos processos educacionais, ou seja, como educar numa

perspectiva de construção cidadã, para além do simples posicionamento no mercado de trabalho.

As diretrizes dos projetos de ensino, contidas nas reformas educacionais, destacam-se para a formação e preparação dos alunos nos itens de competitividade, qualificação, empreendedorismo, habilidades nas ferramentas tecnológicas. E neste caso, estarem disponíveis ao mercado de trabalho da economia neoliberal e globalizante.

O Ministério da Educação, propõe a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 2000), para elaborar e revisar os currículos das escolas brasileiras. E a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais (**DCNs** - Lei nº 9.131/95.) para a educação básica, com a função da (**DCNs**), orientando o planejamento curricular e os conteúdos mínimos do sistema de ensino escolar. Com temas geradores ligados ao conteúdo das disciplinas, como: o mundo do trabalho, a cidadania, vida pessoal, cotidiana e a convivência dos estudantes na sociedade capitalista e neoliberal.

Na linha de reformulações na educação brasileira, a LDB teve uma alteração com a partir da medida provisória 746/2016, determinando uma reformulação no ensino médio ao estabelecer escolas em tempo integral, carga horária mínima e organização curricular através

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa proposta de reforma no novo ensino médio brasileiro, foi ratificada através da lei 13.415, no dia 16/02/2017, na qual instituiu o novo Ensino Médio na educação básica do Brasil.

**Os discursos advindos do MEC (2018) apontam o Novo Ensino Médio, como uma resposta aos problemas agravantes do segmento médio da educação básica,** destacando por altas taxas evasão escolar, reprovação, falta de interesse pelos estudos e as disciplinas ofertadas, menores taxas de aproveitamento e rendimento escolar. Um ensino sem características, sem rumo, precisando realmente de mudanças. Exposto da seguinte forma;

O modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano. (MEC, 2018, p. 04).

Para o MEC (2018), então, o ensino médio tinha os alunos apenas como recebedores de informações, que não participavam da construção do conhecimento nas disciplinas isoladas em si mesmas, sem interações construtivas na relação de um saber produtivo para o aluno. Assim, o ensino médio não conseguia acompanhar a complexidade da sociedade contemporânea, sendo necessário propor uma reforma educacional.

Ao disponibilizar algumas disciplinas escolhidas pelos estudantes através dos itinerários formativos, **possibilitando a contextualização do ensino em relação à realidade da instituição.** Ao enfatizar áreas de conhecimento (Investigação Científica, Empreendedorismo, Processos Criativos e a Mediação e Intervenção Sociocultural). De acordo com o guia de implantação do novo ensino médio, a proposta considera três grandes frentes:

o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (MEC, 2018, p. 01)

Para o Ministério da Educação (MEC - 2018), as mudanças no Novo Ensino Médio, possuem na sua essência, a oferta de um ensino atualizado com a realidade das escolas e dos jovens estudantes, baseado na educação de qualidade ao considerar as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Não podemos esquecer de colocar que;

Nas últimas décadas, organismos como a *UNESCO*, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ditaram as regras sob as quais as nações poderiam receber financiamentos e ajuda econômica. Entre as suas prescrições, à educação é atribuída uma larga agenda a cumprir, legitimada pelas políticas públicas dos Estados,

num desenvolvimento sintonizado com a globalização do neoliberalismo (Freitas; Brzezinski, 2015, p.169)

Dessa forma, uma política educacional precisa, no seu programa de ensino, considerar uma base curricular com conteúdo e objetivos que contemplem a diversidade cultural, de modo a permitir, assim, um conhecimento sobre outras culturas, no intuito de desfazer preconceitos e mitos repetidos há décadas. De acordo com Schlesener (2009, p. 123.), “não significa que a escola seja o ponto de partida de mudanças sociais radicais, mas sim que ela é um dos mecanismos de formação do homem e, inserida em processos mais amplos de organização política, poderia contribuir para mudanças radicais”.

É amplamente visível no apoio de vários setores políticos e econômicos da sociedade, torna-se os porta-vozes mais diretos e eficientes dessa mentalidade individualista, ideologia típica do neoliberalismo, principalmente através da publicidade. Ao mesmo tempo a educação cada vez mais se torna *commoditie*, um bem mercadológico, um negócio, sem dúvida em expansão, mas com grandes interesses e investimentos, que buscam a lucratividade, a maior rentabilidade possível, o que significa, na maioria das situações de privado, uma busca mais da eficiência do que da cidadania.

Ao seguir os parâmetros da relação educação/trabalho, o MEC, transforma o novo Ensino Médio em curso “tecnicista” voltado apenas para formalizar as exigências do mercado econômico com a qualificação da mão-de-obra, desenvolvendo a iniciativa própria, o espírito empreendedor, capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, criticidade e resolução de problemas. Com esse perfil, desenvolvidas nas competências e habilidades do Novo Ensino Médio.

O papel da educação escolar é o de repensar os conhecimentos construídos pela humanidade. A escola tem a intenção de orientar o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade - aquisições plenamente elaboradas, estruturado no processo ensino-aprendizagem ao realizar uma construção do conhecimento crítico ao relacionar o cotidiano dos alunos para ampliar seus conceitos científicos, filosóficos e sociológicos.

Os processos educacionais contemporâneos enfrentam uma contradição entre a construção de práticas mais coletivas e humanistas, e projetos centrados predominantemente nos ideais individualistas e meritocráticos. É difícil para a escola trabalhar com valores comunitários diante dessa avalanche de propostas individuais que acontecem continuamente em todos os espaços sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante analisar como a escola, que está vinculada a um sistema educativo, pode interagir com os seus alunos, pais, comunidade, o mundo do trabalho e tecnologia e até mesmo sua estreita relação com a política, cultura, religião etc. Para podemos traçar um objetivo de um verdadeiro sistema educativo, qual seja, priorizar a emancipação da pessoa, visto que só teremos uma educação democrática, quando todos puderem desempenhar seu papel de cidadão crítico e consciente de sua importância na sociedade.

Por isso o ensino deve estimular a produção de conhecimentos, que possibilitam ao aluno a ampliação do tema em estudo, já que permite o contato mais rápido com maior número de autores e perspectivas de conhecimento. Um filme, por exemplo, permite ao aluno, através de diversos estímulos cognitivos, o contato com imagens, roteiros, diálogos, ou seja, múltiplas categorias de informação que podem contribuir para a percepção da temática em estudo.

Ao abordar reflexões sobre o desafio da educação diante da sociedade, a fim de desenvolver conhecimentos que dê suporte para as mediações tecnológicas na Educação. O professor possui uma importante missão de educar produzindo novos conhecimentos com os alunos, um novo fazer da educação e na perspectiva de exercer a tarefa de possibilitar aos professores um processo constante de reflexão sobre as mudanças que ocorrem no mundo e em que bases estão os seus objetivos. É uma questão que precisa está clara no exercício da sua docência.

A experiência relevante que o aluno deve vivenciar é a de ter acesso democrático às informações, conhecimento e ideias, podendo, assim, conhecer o mundo físico e social. Enfatiza-se a disciplina intelectual, para o que se necessita de atenção, concentração, silêncio e esforço. A escola é o lugar por excelência onde se reelabora conhecimentos e saberes, e o ambiente deve ser convenientemente austero para o aluno não se dispersar. Por isso a escola precisa estar conectada com o mundo e utilizar as mais diversas ferramentas (teatro, filmes, poesias, músicas, fotografias, mapas, pinturas, danças etc. Para proporcionar um acesso ao conhecimento.

A formação humanista no ensino médio possibilita uma alteração no projeto curricular da escola no contexto educacional; democratizando o ensino, verificando o seu papel na construção da cidadania e seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem; contribuindo para permitir interligar o aluno a realidade do mundo atual.

## REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998a, Seção 1, p. 21.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 1998c.
- DOWBOR, L. **A reprodução Social**. São Paulo: Vozes, 1998.
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: vozes, 1998.
- FREITAS, L. G.; BRZEZINSKI, I. **Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão**. Anápolis: Editora UEG, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 83-130, abril 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** "Não há Docência sem Discência". São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999

**LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.**

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, p. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

RICHARDSON, Robert. Jarry. **Pesquisa Social: métodos e Técnicas,** 3ª edição Revista e Ampliada. São Paulo:Atlas,1999

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, 2001.

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

# CAPÍTULO 14

## A EJA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS FHC, LULA E DILMA

Néryla Vayne Alves Dias  
Gustavo Antonio Valentim

### RESUMO

Este capítulo objetivou compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise dos encaminhamentos das políticas públicas firmadas nesta modalidade educacional. Emanando de uma perspectiva histórica, buscamos as circunstâncias que impulsionaram a necessidade de organização e implementação da modalidade no país, e a partir dessa contextualização, intentamos compreender como a EJA foi conduzida nos governos de Fernando Henrique, Lula e Dilma. Nossas análises revelam especificidades entre as iniciativas dos governos, mas também, semelhanças, principalmente, no que diz respeito ao impacto das políticas e programas na erradicação do analfabetismo e na escolarização dos jovens e adultos no país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos, Políticas Educacionais, Governo FHC, Governo Lula, Governo Dilma.

### INTRODUÇÃO

Este capítulo discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Partindo de um panorama histórico, evidenciamos os acontecimentos relacionados a educação que culminaram na necessidade de organização e implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nosso País; a partir desta contextualização histórica nos atentamos às proposições das políticas educacionais materializadas nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula e Dilma. Nosso objetivo é apresentar ao leitor um cenário geral da EJA abordando o papel das políticas públicas nos trajetos e embates tomados por esta modalidade educacional. Nossa discussão traz à tona uma compreensão da organização, dos problemas, das perspectivas, dos avanços e dos retrocessos deste nível de ensino. Por fim, apresentamos nossas considerações, apontando as conquistas e os desafios que ainda estão por serem superados na Educação de Jovens e Adultos.

### UM CAMINHO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O QUE A EJA TEM A VER COM ISSO?

A EJA é uma modalidade educacional repleta de peculiaridades, surgiu historicamente na tentativa de erradicar a alta taxa de analfabetismo do país e promover o acesso ao conhecimento (DI PIERRO et al, 2001).



Fazendo um passeio pela história do Brasil encontramos um processo de colonização exploratório e escravocrata. Um sistema educacional rígido e celetista, liderado pelos padres Jesuítas, conhecido como Companhia de Jesus. Naquele momento, a educação tinha por finalidade manter o controle da população por meio da catequização, de todo modo, era extremamente restrito, a escolarização era limitada até mesmo para a classe dominante. Além das aulas destinadas aos brancos, alguns indígenas também receberam a escolarização, visando principalmente a conversão religiosa. Por meio da obra dos Jesuítas, a sociedade colonial importou pensamentos, ideias e cultura medieval europeia, que por sua vez nada tinha a ver com as necessidades locais. Certo é que, o ensino ministrado pela Companhia de Jesus no Brasil, inicialmente baseada na catequese, se tornou a educação de classe da elite; alienada e alienante, principalmente por ser impregnada da cultura intelectual da Europa (ROMANNELLI, 1993).

Conta-nos Romannelli (1993) que esse modelo educacional se perdurou por séculos, atravessando o período colonial, imperial, adentrando a república sem ter sofrido modificações estruturais em suas bases. Não houve alterações significativas nem mesmo quando a educação começou, timidamente, a se expandir, atingindo as camadas mais baixas da população. Em quase três séculos quase nada avançamos em educação escolar na nação, grande parte da população permanecia analfabeta. Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, o cenário não se mostrou favorável, de certa forma agravaram-se os problemas sem o controle do sistema educacional jesuítico, substituído por aulas isoladas ministradas, na maioria das vezes, por leigos. A população permanecia na ignorância dos conhecimentos escolares.

No século XIX, surge uma pequena burguesia interessada na educação escolarizada, nem tanto com vistas a uma necessidade formativa, mas como forma de ascensão social. O período pós Independência política visualizou “diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural”, essa pequena camada intermediária percebeu “o valor da escola como instrumento de ascensão social” (ROMANNELLI, 1993, p. 37). Nos bancos escolares, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas as classes: a educação das elites rurais.

Chegamos ao século XX sem a oferta de educação para todos. O sistema educacional brasileiro permanecia estagnado e sem a percepção do que era preciso para funcionar efetivamente. A classe pobre, ao contrário da classe burguesa emergente, não havia descoberto à educação como forma de emancipação social e tampouco procurava a escola para contribuir com sua formação. Contudo, principiavam mudanças. Com a I Guerra surgiam aspirações

sociais, modificando o aumento da demanda escolar impulsionado pelo processo de urbanização e industrialização. Concomitantemente, emergiam aspirações por uma educação popular, em detrimento da velha educação acadêmica e aristocrática defendida até então. Iniciava um movimento social, cultural e pedagógico em prol de reformas mais profundas na educação (ROMANNELLI, 1993).

A partir dos anos de 1930, houve a ampliação das oportunidades escolares devido à reivindicação de acesso de camadas populares, mas não significou a universalização do ensino. Parte da população continuou à margem do sistema educacional, a maioria de origem parda e negra, concentradas prioritariamente nas regiões norte e nordeste, onde reside os maiores índices de analfabetismo (SALES, 2003).

Até aqui, evidenciamos ao leitor a fragilidade do sistema educacional brasileiro, que não foi capaz até meados do século XX, de ofertar e assegurar a escolaridade na idade certa. Como cenário, tínhamos um país com um contingente enorme de adultos analfabetos, ou semialfabetizados. O governo, por sua vez, se matinha tímido com pouca ou nenhuma política que implementasse efetivamente a EJA. Apresentamos na sequência os principais documentos até a década de 1990 que trataram da EJA no país.

Declara-nos Sales (2003, p. 332) que apesar de alguns analistas considerarem a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 um marco na história da EJA, em seu ponto de vista foi a Constituição de 1988 que reconheceu pela primeira vez na história do país “o dever do Estado para com os adultos analfabetos independente da idade”.

A autora destaca, que a história recente da EJA é balizada pela descontinuidade e falta de compromisso dos programas governamentais firmados frente à oferta e continuidade da escolarização. Para exemplificar, cita, a extinção feita pelo governo militar da campanha Nacional de Alfabetização do MEC coordenada por Paulo Freire; na ocasião o governo substituiu a campanha em razão da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); posteriormente, na Nova República, MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que foi substituída no governo Collor pelo Programa Nacional de alfabetização e Cidadania (PNAC). A autora considera que esta descontinuidade prejudica expressivamente a organização da EJA nos estados e municípios, de modo que nunca se aprimora ou avança, mas retrocede-se ao encerrar de governo em governo tudo o que foi feito (mesmo que seja de boa qualidade), iniciando um novo programa com ideais diferentes, organização diferente, etc., lesando a população que necessita desta modalidade de escolaridade (SALES, 2003).

A década de 1990 foi marcada por um movimento internacional na defesa da redução do analfabetismo e direito à educação para todos, recebendo atenção a Educação de Jovens e Adultos. Diversos documentos foram produzidos na defesa desse direito, como: Conferência Mundial de Jontiem na Tailândia; Relatório Jacques Delors; V Conferência Internacional de Educação de Adultos; e em âmbito nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que “reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem” estabelecendo “as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado” (DI PIERRO, 2010, p. 941). Segundo Sales (2003), as políticas de EJA dos anos de 1950 a 1980 estiveram majoritariamente a cargo dos Estados, porém, a partir dos anos de 1980 houve um crescimento da oferta de EJA pelos municípios, tendência que, poderia ter sido mais expressiva, não fosse à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

O Brasil adentra os anos de 1990 sob a ótica da recém-aprovada Constituição de 1988, que determinava um prazo de dez anos para a eliminação do analfabetismo no país, e que 25% da receita dos Estados e Municípios deveriam destinar-se a universalização do ensino fundamental e a eliminação do analfabetismo.

Neste período, devido às altas taxas de analfabetismo, o Brasil passou a compor, junto com, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão a ‘Cúpula dos Nove’, que é um grupo de países priorizados pela ajuda internacional, para a educação.

Nesta época foram realizados debates e conferências sobre EJA no Brasil, inclusive por Paulo Freire, que era então secretário de educação da cidade de São Paulo, e realizou a Primeira Conferência Brasileira de Alfabetização. Porém, não houve avanços nas políticas de EJA durante o governo Collor. Durante o governo Itamar Franco esboçou-se uma reação com a elaboração, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos, que era uma exigência do acordo internacional da ‘Cúpula dos Nove’. Entretanto, segundo Sales (2003, p. 333) este Plano “resultou num conjunto de intenções não implementadas.”

Reforçando a ideia de que (Brandão, 2012, p. 7),

Um dos mais graves problemas educacionais do Brasil, nas últimas décadas, é a sua alta taxa de analfabetismo. A erradicação do analfabetismo se constitui em um dos principais problemas a serem enfrentados por toda e qualquer política educacional pública brasileira. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser entendida primeiramente como um direito e, em seguida, no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica das sociedades, da diversidade do espaço físico e político mundial

e da constituição da sociedade brasileira, e ter, como objetivo, a conquista da cidadania plena.

Consideramos que os governos Pós Constituição de 1988 esclarecem, em muito, a importância desses documentos de lei, e outros criados posteriormente, e de que forma eles contribuíram ou não com a EJA no Brasil. E na sequência vamos dar ênfase aos encaminhamentos das políticas educacionais referentes a EJA dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma.

## **OS ENCAMINHAMENTOS DA EJA NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

Para Arelaro e Kruppa (2007) os ventos favoráveis a EJA, trazidos pela Constituição de 1988 e os debates realizados pela sociedade e organismos internacionais, duraram pouco tempo. A situação mudou com o governo de FHC, regido sob a lógica neoliberal.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso as políticas públicas de EJA assumem um caráter assistencialista, tanto que a Educação de Jovens e Adultos saiu das mãos do MEC e se transformou em ação social, sob o comando da primeira dama do país. Segundo Arelaro e Kruppa (2007), o então denominado Programa Comunidade Solidária ficou, em alguns aspectos, aquém até mesmo do MOBREAL, uma experiência mal sucedida de EJA dos governos militares.

Dentre os principais programas de Educação Jovens e Adultos criados durante o governo FHC estão, o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) que instituiu parcerias com empresas, universidades, pessoas físicas, prefeituras e o MEC. Neste programa foi criada ainda a campanha ‘adote um aluno’, onde pessoas físicas contribuíam durante seis meses com R\$ 17,00 para custear a educação de um aluno de EJA. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) realizado em parceria com universidades e movimentos sociais, e tinha como público alvo os jovens e adultos assentados. O Programa Recomeço que destinava recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para Municípios das regiões Norte e Nordeste com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, visando aumentar a oferta de EJA nessas localidades. E o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que em parceria com ONGs, ‘sistema S’, universidades e sindicatos, buscava oferecer qualificação e requalificação profissional. Segundo Sales (2003, p. 340) o Planfor foi “[...] parte da estratégia governamental de responsabilizar o Ministério do Trabalho (MTb), através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor), pela Educação Profissional.”.

Durante seu governo Fernando Henrique Cardoso aprovou a Emenda Constitucional 233 que segundo Sales (2003) foi um retrocesso nas políticas de EJA. Tendo em vista que, retirou a obrigatoriedade do Estado de oferecer educação de jovens e adultos, e extinguiu o compromisso de eliminar o alfabetismo no país em 10 anos. Posteriormente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) o governo desconsiderou a educação de jovens e adultos na alocação dos recursos do fundo, que segundo a autora, foi um novo golpe do governo FHC contra a EJA (SALES, 2003).

Não parou por aí, Arelaro e Kruppa (2007, p. 98) afirmam que a criação da Emenda Constitucional 14/96 “[...] fragilizou o direito ao ensino fundamental do jovem e do adulto que a ele não tiveram acesso em idade própria, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino em mera ‘oferta’ [...]”. Para Volpe (2012, p. 175) tais medidas consolidaram “[...] uma tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela Educação Básica de Jovens e Adultos nas prioridades da Política Educacional [...]”.

Arelaro e Kruppa (2007) consideram que, mesmo que a modalidade EJA esteja assegurada na atual LDB pelos artigos 37 e 38, a lei não trouxe avanços significativos. Destacam o artigo 38, que trata da idade mínima para a realização dos exames supletivos, que foram reduzidas de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio, o que apresenta, aparentemente, uma manobra para acelerar a educação dos jovens. Como pode ser visto no documento,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996)

Embora alguns autores defendam que a EJA é utilizada por jovens como válvula de escape para concluir os estudos mais rapidamente, Volpe (2012) apresenta dados que

desconstroem esta tese, visto que, a faixa etária entre 15 e 17 anos compõe o maior percentual de pessoas que nunca frequentaram a EJA. Para a autora, o reconhecimento do analfabetismo e a consagração em lei da Educação de Jovens e Adultos representam um grande progresso, porém, tais medidas ainda não foram efetivadas em políticas públicas concretas.

Sales (2003) considera que a LDB de 1996 trouxe algumas melhorias à EJA, como por exemplo, a garantia de ensino noturno e de acesso e permanência a escola. Assegurados no Art. 4º, apesar de não se tratar unicamente da EJA, o inciso VI garante “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1996) e o VII “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

No ano de 2000, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares da EJA, o que Sales (2003) considera um novo ânimo para a EJA. Porém, as ações dos Estados e Municípios estavam limitadas, visto que, o FUNDEF não cobria esta modalidade de ensino.

Sales (2003, p. 329) afirma que, “[...] apesar do debate ter avançado significativamente, as políticas públicas para a área não evoluíram na mesma medida”, e que nos anos de 1990 as políticas sobre EJA foram marcadas pela “[...] fragmentação, desarticulação e dispersão de recursos decorrentes do processo de descentralização/centralização, de privatização parcial e de focalização da oferta promovidas pelo Governo Federal”.

Ainda no governo FHC, em 1998, o Congresso Nacional iniciou a análise de duas propostas de Plano Nacional de Educação, uma governamental, e outra resultada do plano da CONED. Segundo Di Pierro (2010, p. 942)

As duas propostas de PNE que chegaram ao Congresso não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA.

Ressaltando que,

A distinção mais evidente entre os dois projetos residia nos critérios e mecanismos de financiamento da EJA. O documento governamental não propunha novas fontes ou mecanismos de financiamento, recomendando que os estados e municípios financiassem a modalidade com os recursos vinculados não capturados pelo FUNDEF. Já o plano proposto pela CONED projetava um investimento crescente em EJA de 0,4% a 1% do Produto Interno Bruto (PIB), para cobrir um custo aluno-ano

estimado em R\$ 1 mil; tais recursos seriam obtidos mediante a inserção da EJA no sistema de financiamento da educação básica, da qual foi excluída em virtude do veto presidencial à Lei n. 9.424/1996 que regulamentou o FUNDEF (DI PIERRO, 2010, p. 943).

As tramitações para a aprovação do PNE nas casas do Congresso Nacional duraram dois anos até ser aprovado, em 2001, pela Lei n. 10.172/2001. Dentre suas 298 metas e objetivos o PNE dedicou um capítulo a EJA e reconheceu o grande problema do analfabetismo no país, evidenciando que ações de escolarização deveriam atingir também os jovens e adultos que não tiveram acesso a ela na idade certa.

Conta-nos Di Pierro (2010, p. 944) que,

[...] O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

As metas pareciam audaciosas, porém, “no capítulo sobre financiamento, prevaleceu à proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF” (DI PIERRO, 2010, p. 945). O autor destaca que, apesar de reconhecida a necessidade de atuação da EJA para a superação do analfabetismo e da oferta à escolaridade dos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade certa, não foram determinadas ações nesta direção no PNE de 2001.

## **A EJA NO GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

Embora tenha sido aprovado durante o governo FHC, oito dos dez anos de vigência do PNE (de 2001) foram sob o governo Lula.

Segundo Di Pierro (2010, p. 945-946)

É possível distinguir dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal nesse período. O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo em suas ações. (...) O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias do governo e precariamente articuladas entre si.

O governo do Presidente Lula foi marcado por um aumento no número matrículas na EJA, porém, ao analisar esses dados a longo prazo Arelaro e Kruppa (2007, p. 93 e 94) relatam que,

Observa-se em 2003 - exatamente no início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva – um ‘salto’ no número de alunos atendidos, expresso na matrícula de cerca de 600 mil novos alunos na EJA, considerados os cursos do ensino fundamental e do ensino médio. Logo após, esse crescimento ‘cai’ ou se estabiliza para cerca de 100 mil alunos/ano, com um pequeno aumento em 2006, o que representa um crescimento decididamente insuficiente, ou, pelo menos, ‘tímido’.

Um marco do governo Lula, em relação as políticas de EJA, veio em 2007 com a Emenda Constitucional 53/2006, que criou o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei federal n. 11.494/2007). Esse novo fundo substituiu o FUNDEF, e passou a considerar a EJA uma modalidade da educação básica, apesar de que o repasse de verbas se manteve em disparidade com os demais níveis, “[...] o valor aluno/ano da EJA, em 2007, correspondia a R\$662,40 ‘contra’ R\$ 946,29 do aluno do ensino fundamental e R\$1.135,55 do ensino médio” (ARELARO; KRUPPA, 2007, p.100).

Sobre este aspecto, Di Pierro (2010) ressalta que, mesmo permanecendo com atenção secundária houve um aumento na colaboração da União, com estados e municípios, principalmente através da institucionalização do sistema de ensino básico, com a inclusão nos programas de assistência aos estudantes. Entretanto, seria um bom começo, garantir à EJA no FUNDEB o mesmo fator de ponderação das demais modalidades da educação básica, enquanto estudos aprofundados definissem o custo/aluno/qualidade (CAQ) ideal (DI PIERRO, 2010).

Durante o governo Lula foram criadas diferentes iniciativas de EJA, dentre as quais, Di Pierro (2010) ressalta: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) da Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa Brasil Alfabetizado da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; e o Exame Nacional de Certificação de Competências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Novamente observa-se a criação de inúmeros programas destinados à Educação de Jovens e Adultos, portanto, fica aquém as políticas reais de desenvolvimento e implementação para que efetivamente tenhamos acesso, qualidade e sucesso.

Análises feitas por Di Pierro (2010, p. 946) das políticas de EJA do governo Lula, consideraram que seria possível que “as bases assentadas durante essa gestão garantam que a EJA ocupe um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros. Observado o comportamento dos indicadores educacionais”, todavia, reconhecemos que a



militância do “governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo”. Evidenciando que muito trabalho ainda seria necessário para implementação e garantia de um ensino de qualidade à essa modalidade.

## **O GOVERNO DILMA ROUSSEFF E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Com o fim do governo Lula encerrou-se também a vigência do PNE de 2001. Portanto, o governo Dilma inicia no cenário educacional com as discussões para a elaboração do novo PNE. O novo documento foi aprovado pela Lei n. 13.005/14, e possui 20 metas. Afirma Brandão (2012) que dentre as metas propostas, apenas 2 referem-se diretamente a EJA, as metas 9 e 10. Cada uma destas metas propõe estratégias específicas para serem atingidas, 5 estratégias para a meta 9 e 8 estratégias para a meta 10, respectivamente.

Nas palavras de Brandão (2012, p. 8)

A meta 9 do novo PNE propõe elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para o percentual de 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto no Brasil, além de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Já a meta 10 propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

É possível afirmar com Brandão (2012) que, os objetivos e propostas da EJA nesse novo PNE se compõem basicamente dos objetivos e metas que não foram alcançados no PNE de 2001. Ao analisar as duas metas para EJA presentes no novo PNE o autor apresenta dois problemas referentes à meta 10, que são:

O primeiro problema é que, objetivamente, não atingimos as metas do ‘velho’ PNE que propunham, como uma das soluções para a Educação de Jovens e Adultos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o seu oferecimento concomitante com algum grau de Ensino Profissional e Tecnológico, apesar dos diversos programas propostos nos governos FHC e Lula para essa questão. Essa nossa opinião fica confirmada na medida em que todas as 8 estratégias propostas para a consecução da meta 10 do novo PNE são direcionadas para a integração efetiva entre EJA e Educação Profissional e Tecnológica. O segundo problema é que o percentual de 25% de matrículas na Educação de Jovens e Adultos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo essa associada à oferta de Ensino Profissional e Tecnológico, se constitui, na nossa opinião, em um percentual muito baixo para ser alcançado em 10 anos (Brandão, 2012, p. 15).

Brandão (2012) levanta questionamentos como a expansão da oferta da modalidade EJA por meio da Educação à Distância, que aparece no novo PNE na estratégia 10.3. Estratégia já existente no país, mas nem sempre acompanhada de qualidade, o que garante apenas a certificação formal, “mas não resolve os principais desafios da EJA no Brasil, quer sejam, a

erradicação do analfabetismo e o aumento do nível de escolaridade dos brasileiros” (Brandão, 2012, p.15-16). Outra questão levantada pelo autor é o fato de não constar no novo PNE estratégias para o atendimento de EJA nas unidades prisionais, considerando que o problema ainda não está resolvido.

Segundo Brandão (2012) é necessária uma formação de qualidade para os profissionais que atuam na EJA, já que lidam com um público heterogêneo e numeroso. Para o autor, a superação dos principais problemas desta modalidade de ensino perpassa pela formação adequada desse professor e de condições dignas de trabalho.

Entretanto, “na proposta do novo PNE não existe nenhuma meta específica que trata da formação de profissionais que atuarão na EJA”. Sendo mencionado apenas “no contexto da meta 10, dentro da estratégia 10.5, a proposta de fomento à formação continuada de docentes das redes públicas que atuem em propostas de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica” (Brandão, 2012, p. 19).

Evidenciando também,

[...] que um dos maiores problemas da EJA no Brasil é a questão da formação de professores que atuem especificamente nessa modalidade de ensino (EJA). Porém, como a questão da formação de professores para todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, talvez seja, atualmente, o maior problema da Educação brasileira, não seria a Educação de Jovens e Adultos a exceção à essa triste regra (Brandão, 2012, p. 22).

De modo que chegamos ao Governo Dilma (e passamos por ele) sem resolver os grandes problemas da educação no país, por sua vez, também da EJA, seja por meio das políticas públicas, da gestão e do financiamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em termos de considerações finais reafirmamos que o Brasil ainda não ‘acertou às contas’ com a Educação de Jovens e Adultos. Permeando historicamente à educação do nosso país visualizamos uma política tímida, quiçá ausente no comprometimento em implementá-la e assegurá-la.

A história da EJA no país, evidencia que esta modalidade de ensino não foi (e não é) prioridade no campo político-educacional. Embora tenhamos sido conduzidos a crer, pelos diversos discursos educativos, no “direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida”, quando “analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade” (DI PIERRO, 2010, p. 940).

Fica nítida a criação de inúmeros programas isolados, que demonstram sua inferioridade de representação quando comparado aos valores destinados aos financiamentos das demais modalidades da educação básica. É bem verdade que nenhuma modalidade de educação segue as mil maravilhas no nosso país, mas o estabelecimento real de metas e estratégias para erradicação do analfabetismo (o que estava previsto para ser realizado até 2020) faz-se mais do que urgente. A EJA, e a educação de um modo geral, não sendo uma prioridade dos governos brasileiros, permanecemos fazendo o que é possível, sem um avanço expressivo.

Com o advento do ideário neoliberal, que se inicia no Brasil com o governo Collor e perdura com FHC, as políticas de EJA sofrem recuo e processos de descentralização e centralização de financiamento e gestão. Enquanto ocorre descentralização do financiamento e da gestão para os municípios, há uma centralização no MEC dos currículos e da avaliação, presenciando o crescimento de parcerias entre o governo central e empresas privadas para o financiamento ou execução da educação de jovens e adultos. Mas uma vez, ficando evidente que a legislação e os debates sobre EJA têm avançado no Brasil, porém, as políticas públicas voltadas para EJA não tem acompanhado este avanço (SALES, 2003).

Em nosso texto apresentamos esse vai e vem dos governos, sem um impacto real à educação dos excluídos. Defendemos que a educação é o meio para alcançarmos uma sociedade livre, e que esse descompromisso político indica que não é uma prioridade o acesso de todos a uma educação plena.

Acreditamos que: garantir o acesso não é suficiente! Assegurar a permanência e a relevância desta escolaridade para a vida do educando é fundamental. Oportunizar a escolaridade com possibilidade de formação técnica/tecnológica também é de extrema importância. Não estamos considerando a importância dos estudos apenas no caráter individual, mas nos aspectos que influencia a dinâmica da sociedade como um todo. Para que a EJA seja de qualidade é preciso reflexão (e ação) sobre os currículos e programas, e sobre a formação de educadores. Pois como afirma Brandão (2012) é por meio do trabalho docente que se alcança a relação-fim da EJA.

Neste texto, evidenciamos, em todos os governos, uma quantidade enorme de criação e extinção de programas que não resolveram a erradicação do analfabetismo e a escolarização dos jovens e adultos. É notória a falta de políticas públicas; e vez ou outra a proposta de parcerias com a sociedade de questões que são dever do Estado, as famosas transferências de obrigação.

Mesmo que no período estudado observamos a criação de leis (Constituição Federal, LDB e diversas emendas), a efetivação de tais propostas sempre esbarra no financiamento. Sem investimento não se faz educação de qualidade! E é por isso que ainda no século XXI, precisamos propor um Plano Nacional de Educação que elabore metas para a erradicação do analfabetismo no País.

Reafirmamos com Sales (2003), que o sistema educacional brasileiro permanece “[...] estruturado de modo que as elites tenham acesso a formação técnico-científica, enquanto às classes populares é oferecida uma escolarização básica aligeirada e, quando muito, acesso a ramos do ensino profissionalizante”.

O analfabetismo atinge principalmente as pessoas da zona rural, os negros e pardos, pessoas com mais de 40 anos e a região nordeste do país. É indiscutível a relação do analfabetismo e da baixa escolaridade com a desigualdade social brasileira. Essa população semiescolarizada encontra-se nos bolsões de pobreza existentes no país; vencer essa defasagem, historicamente construída, é o maior desafio da Educação de Jovens e Adultos, que deve ter por premissa a igualdade de oportunidades por meio da escolarização (Volpe, 2012).

A educação quando entendida como um direito, não depende da idade. Toda a idade é ‘apropriada’ para que os cidadãos usufruam o direito à educação. Reafirmando que a EJA deve “servir de instrumento pelo qual se possa fazer frente à exclusão social, minimizando alguns de seus efeitos”, bem como ser “uma arma para a luta em favor da cidadania” (Santos, 2003, p. 123 apud Brandão, p. 63).

Por fim, concluímos que os governos FHC, Lula e Dilma tiveram especificidades ao tratar da EJA, mas também semelhanças, principalmente no que diz respeito ao impacto das políticas e programas na erradicação do analfabetismo e na escolarização dos jovens e adultos do país, que permanece efêmero. Consideramos que as políticas públicas dos governos aqui estudados e as metas propostas pelos PNE não alcançaram os principais objetivos da Educação de Jovens e Adultos, indicando que ainda temos muito trabalho a fazer e a ser feito.

## REFERÊNCIAS:

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 85-105.

BRANDÃO, C. da F. Educação de Jovens e Adultos: Entre o ‘Velho’ e o ‘Novo’ Plano Nacional de Educação (PNE). **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 7-24, Jul.-Dez., 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul-set, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 15ª edição. Vozes, Petrópolis, 1993.

SALES, S. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 329-350.

VOLPE, G. C. M. Entre promessas e realizações: breve avaliação da EJA no Brasil nas últimas décadas. In: JEFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. **Política educacional brasileira: análises e entraves (níveis e modalidades)**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 163-186.

# CAPÍTULO 15

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INFÂNCIA: O ENSINO INTRODUTÓRIO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Polyanna Santiago de Mesquita  
Carlos Cesar Garcia Freitas

### RESUMO

O presente estudo propõe-se a discutir o ensino introdutório de Educação Financeira, que consiste nas noções iniciais sobre o tema, para as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante dos números expressivos e crescentes de famílias endividadas e inadimplentes no país, acredita-se que o conhecimento e aproximação com a proposta torna-se um caminho para a difusão dessa abordagem e, conseqüentemente, uma grande contribuinte para a modificação dessa realidade e a formação de cidadãos mais conscientes, ponderados e equilibrados com sua vida financeira e suas ações de consumo. Tendo em vista a pertinência dessa reflexão desde os primórdios da infância onde o indivíduo se encontra em processo de desenvolvimento, a partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e necessidades para garantir o seu espaço na construção do conhecimento individual e coletivo, problematiza-se: como o ensino introdutório de Educação Financeira pode ser implementado de forma efetiva para as crianças? Confere-se a importância em apresentar a proposta da Educação Financeira sob uma perspectiva inicial para que as crianças cresçam e constituam, por exemplo, valores que contemplam a distinção entre desejo e necessidade, do que é essencial ou supérfluo e saibam lidar e se posicionar diante de outras questões que permeiam seus cotidianos e os contextos em que estão inseridas, a fim de que nutram o conhecimento necessário para construir hábitos mais saudáveis, resultando em uma maior qualidade de vida. Espera-se que a proposta de estudo contribua com o campo da atuação docente, transpondo-se em refletir sobre melhores condições para o ensino de Educação Financeira para as crianças e conseqüentemente, colaborar com a formação de professores de crianças que possam atuar sobre o contexto financeiro, escolar e social em um nível mais aprofundado, crítico e investigativo de compreensão sobre a realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino introdutório. Educação Financeira. Anos Iniciais.

### INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos a Educação Financeira vem conquistando maior espaço e visibilidade, especificamente no cenário brasileiro, em virtude de uma preocupação com a conjuntura econômica e dos altos índices de inadimplência identificados por órgãos financeiros, fator contribuinte para a criação e implementação de estratégias pelo Governo Federal aliado a parcerias de outros setores para a tentativa de modificação dessa realidade.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), reconhecida internacionalmente, foi oficializada ao ano de 1961 e é composta por países-

membros que atuam na promoção de padrões internacionais incluindo questões econômicas, comerciais, financeiras, sociais e ambientais. Além disso atua, entre outras importantes ações, na difusão de temáticas relacionadas à Educação Financeira e identificação de problemáticas de ordem econômica por meio de pesquisa, investigando-as e apresentando políticas para a resolução das mesmas.

Essa iniciativa desenvolveu alguns estudos, com destaque ao primeiro grande estudo sobre a temática a nível internacional, cuja etapa inicial teve como enfoque a população em geral dos países membros da OCDE na intenção de identificar e analisar pesquisas sobre Educação Financeira, descrever os distintos programas existentes sobre a abordagem ofertados naquele contexto e avaliar sua efetividade. Esperava-se que o resultado poderia disponibilizar informações e propor ações para a melhoria da Educação Financeira, assim como a mobilização e conscientização da sociedade.

A partir disso, o estudo apontou para uma parte significativa da população mundial que não apresentou conhecimento necessário sobre as noções básicas para gerir suas respectivas vidas financeiras, tornando-se assim, objeto de preocupação para os governantes e enfatizou, ainda, a importância da abordagem sobre a Educação Financeira para a formação de indivíduos verdadeiramente comprometidos com o futuro, no objetivo de distanciar-se de uma realidade de consumo de forma vulnerável no cenário financeiro.

Assim sendo, ao ano de 2005 alguns órgãos governamentais, como a própria OCDE, reafirmaram a urgência da ampliação de discussões sobre o assunto, pois averiguou-se que o investimento na promoção da Educação Financeira da população possuiria um maior potencial para atingir a estabilidade econômica (FORTE, 2020). Na intenção de propagar a educação financeira para a população constituinte dos países membros associados a OCDE, ainda em 2005, foi instituído o “Projeto de Educação Financeira” cujo alvo inicial foi a população geral e, em seguida, enfatizou a Educação Financeira no campo escolar e universitário tendo em vista a existência escassa de programas sobre a temática naquela conjuntura.

Ao considerar a relevância da formação em Educação Financeira no âmbito educacional e, especificamente para crianças e formadores, a OCDE orientou países membros e os que buscam a adesão, como o Brasil, a executarem suas próprias estratégias nacionais. A partir disso, com a expansão dessa discussão, principiou a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, por meio do decreto federal nº 7.397 de 2010 (BRASIL, 2010), lançado pelo governo brasileiro com participação do Banco Central do Brasil – BACEN, da Comissão

de Valores Imobiliários – CVM, da Superintendência Nacional de Previdência Complementar – PREVIC e da Superintendência de Seguros Privados – SUSEP, que instaurou ações relacionadas à Educação Financeira no Brasil, entre um dos objetivos, subsidiar as práticas relacionadas à promoção do tema, incluindo as escolas, alvo desse estudo, nesse processo.

A ENEF, em atuação conjunta com o Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF, constitui-se por órgãos e entidades governamentais e da sociedade civil e, além disso, a ENEF conta com a orientação da Associação de Educação Financeira do Brasil – AEF. Dentre os projetos implementados, ressalta-se o Programa de Educação Financeira nas Escolas, o Programa de Educação Financeira para Adultos e a Semana Nacional de Educação Financeira.

Ao ano de 2013, por meio do decreto 7.963 entrou em vigor o Plano Nacional de Consumo e Cidadania – PLANDEC cuja finalidade direcionou-se para a garantia de atendimentos às necessidades dos consumidores com relação às normas de proteção, o respeito à dignidade, saúde e segurança do consumidor, o estímulo ao avanço e melhoria da qualidade de produtos inseridos no mercado de consumo, entre outros aspectos relevantes.

Em 2017, a Educação Financeira garantiu espaço na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) sendo implementada como um tema transversal, integrador e contemporâneo, assim sendo, seu caráter transversal possibilita aproximações com distintas áreas de conhecimento, sob uma perspectiva interdisciplinar no âmbito escolar para a compreensão integral do estudante sobre seu papel para uma vida financeira sadia.

Com o desdobramento no consumo excessivo e a conseqüente realidade de endividamento e inadimplência, compreende-se que a Educação Financeira surge a partir de uma demanda expressiva, com vistas a contribuir com um futuro mais ponderado e consciente para a população, conferindo assim, sua imprescindibilidade no fomento dos saberes necessários para a existência de uma vida financeira de qualidade, especificamente no ambiente escolar.

Na atualidade, observa-se um grande desafio em relação as crianças que se encontram cada vez mais vulneráveis a situações exacerbadas de consumo e que em decorrência disso, de acordo com Bauman (2007, p.73) “tão logo aprendam a ler, ou talvez bem antes, a dependência das compras se estabelece nas crianças”, ou seja, conseqüentemente, essa postura pode corroborar com a formação de um futuro sujeito insatisfeito e compulsivo, cada vez mais afastado de uma realidade de consumo consciente.



Nesse sentido, as crianças tornaram-se, ainda, alvos da mídia e das publicidades tendenciosas em contextos distintos de seu cotidiano como por exemplo, nas datas de festividade que, como destaca Cerbasi (2004), o consumo pode se exceder com ainda mais intensidade. O autor pontua que a infância é a fase propícia para ensinamentos referentes aos hábitos de consumo e destaca a influência do exemplo dos adultos ao pontuar que “não adianta pedir para economizar energia elétrica e deixar as luzes acesas na casa inteira” (CERBASI, 2004, p.91).

Cerbasi (2011) aponta que as escolas que tiveram experiências com a Educação Financeira em seus currículos declaram não somente benefícios aos alunos que vão apresentando gradativamente as mudanças no hábito e no consumo, mas que a família também é impactada, pois algumas ações a envolvem nesse processo. Por outro lado, ainda há os professores que, além da incumbência do ensino, iniciaram um controle maior de seus orçamentos e melhoraram sua autonomia financeira a partir da apropriação desse conhecimento. Além disso, o autor relata os benefícios oportunizados na escola, uma vez que uma das principais missões da Educação Financeira é romper o ciclo de gerações de pessoas endividadas e instituir uma geração nova de famílias e indivíduos financeiramente equilibrados e conscientes.

Nesse contexto, a família possui papel fundamental quanto a sua participação nos ensinamentos em diálogo com a escola, entretanto, assim como em alguns ambientes escolares, nem sempre as ações e valores sobre o consumo consciente se encontram presentes no núcleo familiar. Muitas vezes, a família torna-se receptora de informações transmitidas pelas crianças, que se apropriaram do conhecimento, como salienta Ferreira (2013) ao afirmar que as crianças são, muitas vezes, os principais agentes da mudança dos hábitos da família em casa ao expressarem o que aprenderam na escola.

D’Aquino (2008) defende que o ideal é refrear o consumo infantil para que a criança aprenda, além de se posicionar em relação as questões financeiras, a lidar com situações distintas nas quais ela não possuirá controle, além de abranger sua capacidade de compreensão, absorção e sobrevivência a eventuais frustrações. Assim, compreende-se a necessidade da proposta da Educação Financeira no âmbito escolar, considerando que, o ensino introdutório consiste em apresentar noções básicas e práticas que envolvem planejamento, orçamento, ações de poupar e consumir de modo consciente, que poderão oportunizar que o conhecimento seja efetivo para as crianças, e que o efeito desse ensino possa se expandir para além dos muros da escola.

Resende, Pereira e Kistemann Jr (2016) ressaltam a importância da escola enquanto campo mobilizador de reflexões, posicionamentos críticos e problematizadores diante das ações de consumo exacerbadas ao acentuarem a importância de “problematizar, desde cedo, com os educandos jovens, temáticas relativas ao consumo, formas de se consumir, como lidar com o dinheiro [...]” (p. 99). Nesse sentido, Modernell (2013) destaca que a Educação Financeira para as crianças não possui como finalidade ensinar a criança a ganhar dinheiro no futuro ou aprender sobre o capitalismo, mas que orienta a ter uma boa postura em relação às finanças. A partir disso, D’Aquino (2008) sugere que o processo de educar as crianças para aprenderem a se relacionar com o dinheiro engloba quatro áreas importantes: como ganhar, como poupar, como gastar e como doar.

Skovsmose (2014) alerta para o excesso de “bens” que cercam o indivíduo em relação a exposição aos anúncios, propagandas e a necessidade de resposta para esses problemas que não seja aceitá-los passivamente. Uma situação muito presente no cotidiano das crianças é o manuseio de recursos tecnológicos sem supervisão, que muitas vezes, gera o contato e a aproximação da criança às mídias apelativas e as ações exageradas de consumo e desperdício por meio dos conteúdos consumidos, entretanto, considera-se que esses mesmos recursos podem ser utilizados como uma possibilidade favorável para reverter esse risco e favorecer o processo de construção do conhecimento sobre a Educação Financeira.

Pode-se então, a partir da mediação docente, enfatizar os mecanismos de busca dos meios tecnológicos, como o comando de pesquisa, para investigar distintos cenários, problematizar e refletir de modo mais aprofundado sobre as questões que permeiam o contexto das crianças e, também, a conjuntura social. Assim, em meio ao avanço e de acordo com o espaço que as ferramentas tecnológicas ocupam, sugere-se que o professor faça e incentive o uso consciente desses instrumentos e proponha experiências que incluam as vivências financeiras e de consumo de cada criança, considerando suas vozes para a contribuição e construção dessa perspectiva aprofundada.

De acordo com Bauman (2008) observa-se “uma instabilidade dos desejos aliada a uma insaciabilidade das necessidades, pela conseqüente tendência ao consumo instantâneo, bem como a rápida obsolescência dos objetivos consumidos” (p. 190), portanto, cabe ao docente a missão de estimular a autonomia e despertar a criticidade das crianças diante do consumismo, no intuito de quebrar paradigmas para a construção de novos hábitos e de uma melhor qualidade de vida.

Diante da amplitude da proposta sobre Educação Financeira por meio da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, decreto nº 7.397 de 2010 (BRASIL, 2010) e implementação na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e, por conseguinte, a inserção da temática no âmbito escolar, a ENEF em parceria com o Ministério da Educação e Cultura – MEC disponibilizou um conteúdo de apoio na plataforma nacional para contribuir com a formação de docentes e discentes: o Livro do Professor, Livro do Aluno e Caderno do Aluno.

Com a temática da Educação Financeira presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, surgiu uma expectativa ainda maior em modificar a realidade de consumo desenfreada sofrida pela sociedade ao almejar a formação de potenciais consumidores mais responsáveis, conscientes e preparados para uma tomada de decisões mais assertivas em suas decisões e, também, na administração de seus recursos financeiros, pois, essas ações podem impactar diretamente na sustentabilidade.

Para a implementação de uma proposta efetiva, compreende-se a relevância de um olhar docente para as minúcias da prática de ensino sobre a abordagem da Educação Financeira em sala de aula, levando em consideração o contexto que as crianças vivenciam e se encontram em relação ao dinheiro, pois, “aprender sobre dinheiro é aprender sobre valores, e um deles é a cidadania” (GODFREY, 2007, p. 128), assim como, atentar-se aos hábitos de consumo e a articulação dos conhecimentos necessários para os educandos na conjuntura social em que estão inseridos.

Oliveira (2007) enfatiza que a Educação Financeira não deve ser considerada uma abordagem meramente informativa ou que se restringe ao ensino de técnicas e macetes para administrar o dinheiro, tampouco um manual de regras moralistas, mas compreender que a abordagem visa a formação e orientação do indivíduo para o entendimento das especificidades que englobam esse processo como os hábitos de consumo, de poupar e investir de forma consciente e responsável. Compreende-se portanto, que a Educação Financeira apresenta-se como uma proposta que busca a implementação de hábitos e práticas que contribuam com a modificação da realidade das crianças a fim de reduzir os impactos negativos do presente e do futuro, especialmente tratando-se da relação com o dinheiro e o consumo equilibrado.

Dessa forma, reafirma-se a importância que desde os primórdios da infância as crianças aprendam a lidar com o dinheiro de modo que construam, conforme seu processo de desenvolvimento, uma vida financeira saudável. Assim sendo, pode-se dizer que educar

financeiramente inclui o estímulo do raciocínio, da identificação e resolução de eventuais problemas e da busca por estratégias para solucioná-las, sempre que necessário.

Nesse sentido, portanto, a Educação Financeira propõe-se a oferecer para o indivíduo maiores condições para aprimorar sua realidade a partir de uma visão mais autônoma, crítica e reflexiva sobre o contexto em que está inserido buscando romper os padrões de consumo da sociedade atual e contribuir com uma nova sociedade, mais consciente, responsável e pensante.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos da proposta de estudo configuram-se como pesquisa de natureza básica e descritiva a partir de revisão bibliográfica de cunho exploratório que conforme Gil (1991) proporciona uma maior aproximação com o problema, na intenção de torná-lo explícito ou a elaborar hipóteses.

O objetivo desse estudo caracteriza-se como exploratório e quanto à abordagem do problema, utilizou-se análise qualitativa onde Chizzotti, (2010, p. 221) salienta que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. Desenvolveu-se ainda, um estudo de caso por meio de entrevista e roteiro com perguntas semiestruturadas, com as docentes atuantes na etapa dos Anos Iniciais que ministram a disciplina de Educação Financeira na escola.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A coleta de dados desse estudo foi realizada por meio de entrevista individual e roteiro semiestruturado. Assim, esses instrumentos foram os escolhidos para direcionar as principais questões oriundas dessa proposta com duas professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo ambas regentes de um 2º ano e 3º ano.

Informou-se o objetivo da pesquisa primeiramente para a coordenação, que prontamente atendeu e acolheu a proposta da pesquisa ao perceber a importância de aprofundar e intensificar essa proposta na escola, e, por conseguinte, as professoras se dispuseram a contribuir e mostraram-se extremamente receptivas a proposta. Ressaltou-se o caráter anônimo das respostas na entrevista e, ainda, enfatizou-se a importância de todas as informações e detalhes possíveis sobre a temática. As profissionais foram convidadas a compartilhar suas experiências práticas, e, foram escolhidas em virtude do conhecimento prévio sobre o assunto e por

compreenderem a relevância da Educação Financeira na formação das crianças, especialmente no processo de construção do conhecimento, da pesquisa e da reflexão.

A entrevista iniciou buscando identificar o nível de conhecimento das professoras acerca da abordagem da Educação Financeira, e, em seguida, se apresentavam alguma formação específica para o assunto. O cenário investigado, uma escola situada no interior do estado de São Paulo, apresenta na grade de disciplinas dos Anos Iniciais uma matéria especificamente direcionada ao estudo e ensino da Educação Financeira, e, ainda, possui material didático próprio para a temática. Dessa forma, não houveram dúvidas ou ambiguidades expressas pelas professoras em relação a verdadeira intenção da proposta, ambas demonstraram propriedade no assunto e bastante proximidade com os conteúdos abordados, uma vez que, a disciplina resulta em projetos que são desenvolvidos na escola e envolvem a participação das famílias das crianças. As professoras, ainda, apresentaram o material didático utilizado na proposta e demonstraram interesse em materiais complementares e formações que possam enriquecer suas práticas.

Por meio das perguntas, buscou-se ainda, identificar alguns fatores como comprometimento, objetivos, trabalho individual e coletivo, o contexto em que as crianças se encontram, a relação com as famílias, elementos pertencentes a vivência de cada um, transversalidade, abordagens pertinentes para conduzir o assunto e como trabalhar o ensino de Educação Financeira na escola. A primeira questão avaliava a importância atribuída ao ensino da Educação Financeira, onde ambas as participantes reafirmaram a mesma como necessária e indispensável.

Em seguida, questionou-se se as professoras já haviam tido algum contato com a Educação Financeira em suas respectivas infâncias e ambas afirmaram que não, e declararam que grande parte do conhecimento adquirido para gerir suas vidas financeiras se deram em virtude do contato no âmbito familiar e com as experiências práticas do cotidiano.

A professora atuante no 2º ano destacou que, na totalidade, as crianças possuem pouco conhecimento sobre a valorização do dinheiro, assim, após o conhecimento sobre a Educação Financeira, os impactos tornam-se visíveis e a postura se expande para muito além do conteúdo, mas em pequenas ações cotidianas como o cuidado com o desperdício, com os pertences, a consciência individual e coletiva, as ações em relação ao dinheiro, no momento que consomem na cantina da escola, entre outras situações. Já a professora do 3º ano ressaltou a importância de apresentar o valor sobre o desejo e a necessidade e, destacou ainda, que sua expectativa com

o ensino da Educação Financeira é que as crianças sejam capazes de modificar sua realidade para um futuro melhor.

Ambas as professoras trabalham projetos sustentáveis com as crianças na disciplina, como o projeto da horta que envolve todas as crianças desde o processo do cultivo, da colheita e da venda, realizada por meio de uma feirinha, cujas famílias apoiam e participam de forma atuante. Enfatizaram, ainda, que o dinheiro arrecadado é revertido em investimentos para o próprio cuidado com a horta, valorizando a importância da coletividade. A professora do 2º ano destacou que esse projeto é fruto de muito planejamento com as crianças para entender o processo de cada etapa. Outro exemplo ainda, é a participação efetiva dos funcionários da cantina para enfatizar desde cedo a importância de gerir o próprio dinheiro.

Nesse sentido, a professora do 2º ano afirmou que seus alunos são estimulados a exercer sua autonomia e a resolução de problemas no ato de compra de seus lanches. Ao término do diálogo, ressaltou-se que, para que a proposta de Educação Financeira surta um efeito ainda maior, as noções iniciais sobre o tema poderiam ser ainda mais evidenciadas e aprofundadas na Educação Infantil, para que nos Anos Iniciais a proposta seja trabalhada de forma contínua, e não apenas como uma proposta inicial, mas com as crianças dotadas de certo conhecimento e algumas noções sobre o assunto, sendo que, esses valores são trabalhados no próprio dia-a-dia, de forma constante por meio de pequenas ações.

Pensando nisso, a proposta de aprofundamento sobre a abordagem da Educação Financeira na Educação Infantil foi apresentada para a coordenadora dessa etapa de ensino, que prontamente se reuniu com as professoras atuantes no ensino das crianças pequenas para discutir e aprofundar o assunto, contando com a contribuição dessa proposta de estudo para ampliar a compreensão e o conhecimento sobre a abordagem.

A contribuição das professoras dos Anos Iniciais revelou olhares sensíveis, cuidadosos e atentos para a realidade das crianças e no planejamento de propostas efetivamente relevantes que venham de encontro a necessidade de cada uma em relação a conscientização, ao consumo equilibrado e ao princípio de suas vidas financeiras. Pode-se observar a partir dos relatos, assim como nas reflexões promovidas nas entrevistas e as problemáticas existentes no percurso de espaços que ainda não promovem reflexões e ações direcionadas ao campo da Educação Financeira.

Assim, salienta-se a imprescindibilidade da proposta e da contínua busca pelo conhecimento e aprofundamento sobre o ensino de Educação Financeira para as crianças

contemplando as noções iniciais sobre o estudo desde os primórdios da infância, como na etapa da Educação Infantil, assim como as reflexões e análises sobre todas as condições existentes e as imposições estabelecidas pelos problemas que regem o contexto de grande parte das famílias em relação a essa abordagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a proposta e a vivência da Educação Financeira na prática da escola a partir dos relatos das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental direcionou o presente estudo na compreensão de como essa prática se institui e é contemplada no campo prático, em um âmbito de ensino que implementou a disciplina de Educação Financeira em seu currículo e faz uso de material didático, recursos complementares e propõe projetos para a intensificação das noções iniciais sobre o estudo para as crianças. Entretanto, destaca-se ainda a importância e a necessidade de reflexões ainda mais abrangentes e aprofundadas sobre a abordagem da Educação Financeira para que o trabalho desenvolvido seja perpetuado ainda com maior intensidade para além da etapa dos Anos Iniciais, envolvendo a Educação Infantil e as demais etapas de ensino.

Compreende-se que o processo de formação de indivíduos a partir da Educação Financeira não possui como enfoque habilitar a criança para gerir sua vida financeira, mas propõe a implementação de valores que favoreçam o indivíduo a adquirir uma postura mais equilibrada, ponderada e consciente em relação aos seus hábitos de consumo e a sua vida financeira e que o mesmo apresente condições suficientes para refletir criticamente e com autonomia sobre suas decisões e escolhas.

## REFERÊNCIAS:

BACEN (Banco Central do Brasil). Programa de Educação Financeira. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/>>. Acesso em: novembro 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.397 de 2010. **BRASIL**: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CERBASI, Gustavo Petrasunas. **Casais inteligentes enriquecem juntos: finanças para casais**. São Paulo: Gente, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pais inteligentes enriquecem seus filhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

D'AQUINO, Cássia. **Educação financeira: como educar seus filhos**. Coleção ExpoMoney. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FERREIRA, Ricardo. **Educação financeira das crianças e adolescentes**. Portugal, Lisboa: Escolar Editora, 2013.

FORTE, Cláudia M. J. (org.) **Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF): em busca de um Brasil melhor**. São Paulo: Riemma, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODFREY, Neale S. **Dinheiro não dá em árvore: um guia para os pais criarem filhos financeiramente responsáveis**. São Paulo: Jardim dos Livros, 2007, p.128.

MODERNELL, Álvaro. **Especialista ensina como dar mesadas para os filhos, conforme a idade**. 11 out. 2013. São Paulo. Entrevista. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/financas-pessoais/noticias/redacao/2013/10/11/14-dicas-de-como-dar-mesada-aos-filhos-e-educa-los-financeiramente.htm>> . Acesso em: 20 nov. 2021.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. Julho de 2005. Disponível em: <[www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)>. Acesso em: novembro 2021.

OLIVEIRA, Roger Samuel Onofrillo. **Educação Financeira em sala de aula na perspectiva da etnomatemática**. Graduação em Pedagogia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Bauru, SP, 2007.

PLANDEC. **Decreto nº 7.963, de 15 de março de 2013**. Institui o Plano Nacional de Consumo e Cidadania e cria a Câmara Nacional das Relações de Consumo. Disponível em: <<http://goo.gl/qLA8f5>> Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

RESENDE, Amanda.; PEREIRA, Camila.; KISTEMANN JR, Marco Aurélio. **Sobre Educação Matemática, Publicidade e Consumismo Infantil**. Boletim do LABEM, v. 7, n. 13, ago./dez. de 2016.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papyrus, 2014.



# CAPÍTULO 16

## A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM, PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA

Rita de Cássia da Costa Sousa Almeida

### RESUMO

O presente artigo é fruto de um trabalho monográfico apresentado à Faculdade Apogeu como exigência para obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior, defendido em 2018, pela autora. A escrita do texto teve como objetivo demonstrar como a música, desenvolve a integração das crianças, dando-lhes oportunidades de expressar sensações, sentimentos e pensamentos, ampliando assim seu conhecimento de mundo respeitando o nível de desenvolvimento de aprendizagem da criança em cada fase. A metodologia desse artigo foi bibliográfica em autores como Brito (2003), Gonh (2003), Fonterrada (2003) e documentos como: Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação e Base Nacional Comum Curricular (2017). Quando a criança entra em contato com a música, seja em sua vivência em casa ou no ambiente escolar sua sensibilidade, conhecimentos e relacionamentos ampliam-se de maneira natural e agradável. A música tem uma presença muito influente na socialização escolar, principalmente na educação infantil, nesta primeira etapa de escolarização são desenvolvidas diversas atividades que promovam a comunicação, a linguagem, o desenvolvimento infantil, conscientização do corpo e mente, formação crítica e perspectivas de inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Desenvolvimento infantil. Perspectivas de inclusão. Formação crítica.

### INTRODUÇÃO

A conceitualização de música varia muito de uma cultura para outra. Pois, cada grupo tem sua maneira de comunicação e expressão. Mesmo com tantos trabalhos, estudiosos e pesquisadores investigam e nem sempre chegam as conclusões que sejam de comum acordo sobre a arte musical. A música é muito significativa em nossas vidas, seja consciente ou inconsciente, nosso referencial de música acontece desde a gestação, ela é uma das primeiras interações que temos com o mundo. Bebês reagem a sons dentro do útero materno, algumas gestantes acalmam seus recém-nascidos com música, seja cantando, acalantando ou dançando. Ao longo da história, a música, desempenha um papel muito importante para o ser humano. Segundo o Dicionário Aurélio, compreende o significado da palavra música: “Ato de entender ou de interpretar uma produção musical. Reunião de quaisquer sons provenientes da voz, de instrumentos, que possuam ritmo, melodia e harmonia”.

O presente artigo, tem como objetivo maior demonstrar como a música, desenvolve a integração das crianças, dando-lhes oportunidades de expressar sensações, sentimentos e pensamentos, ampliando assim seu conhecimento de mundo respeitando o nível de desenvolvimento de aprendizagem da criança em cada fase. Nesse contexto, o presente artigo foi estruturado em três momentos.

No primeiro momento, buscou-se o apoio em literaturas diversificadas para compreender a relação da música e a formação da criança. No segundo momento discutiu-se a importância da música para o desenvolvimento da aprendizagem numa perspectiva de inclusão e como o ensino da música incorpora os valores, as práticas sociais e a formação crítica.

No terceiro momento analisou-se com pesquisa bibliográfica como ocorre a educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Para realização deste estudo foram consultados pesquisadores como: Brito (2003), Gonh (2003) e Fonterrada (2003) e documentos como: a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação, Base Nacional Comum Curricular (2017) entre outros, que tratam sobre a educação infantil considerando a análise da situação do ensino legal de música nas escolas, articulado entre a teoria e a prática.

## **A MÚSICA, A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Ao nascer, a relação e o contato com a música é quase que imediato, pois a criança tem acesso a diversos tipos de sons produzidos. Mães costumam acalmar seus bebês com cantos e embalos, por isso o acolhimento à música torna-se um fenômeno natural. Por algumas vezes, pessoas presenciaram uma mãe ninar suavemente seu filho como um momento natural. Brito (2003, p. 35) reforça que:

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Antes mesmo do processo de formação de fala da criança, podemos presenciá-las balbuciando ou emitindo sons. Observando crianças da educação infantil podemos notar que mesmo de forma tímida, elas cantam versos ou melodias de uma música, reproduzindo movimentos de expressão. Esses movimentos desempenham importante papel em todos os processos de desenvolvimento da aprendizagem, seja na linguagem verbal, na linguagem corporal, numa perspectiva de inclusão ou na formação crítica.

É a partir da relação entre a criança e a música que ela constrói a percepção dos movimentos do corpo com danças, bater palmas, cantar, brincar ou imitar. Para Gonh (2003, p.

44) “A relação entre a música, o sujeito e o meio no qual ele vive é vital para se compreender as habilidades ou facilidades musicais demonstradas”. Citado por Brito (2001, p. 40) em seu livro, Koellereutter afirma que:

[...] jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem privilegia e valoriza a importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte [...].

Assim, como ocorre com a linguagem, a música tem sua expressão própria. O educador, por sua vez, primeiramente deve pesquisar o universo musical pertencente da criança para estimular atividades relacionadas a rotina educacional infantil, que respeite cada etapa. O Ministério da Educação, por meio da plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem, criado em 2018) disponibiliza formações online (com emissão de certificados pela própria plataforma) para os profissionais que atuam na área educacional ou qualquer cidadão. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar>. Os interessados devem ter acesso à internet e escolher formação que melhor lhe comporta.

A escuta de diferentes sons também é fonte de descobertas, é nas interações que se estabelecem a forma de comunicação. Bebês ampliam os modos de comunicação pelas conquistas vocais, sendo a música uma arte universal, cada aprendizado é reflexo da construção do saber, pois quanto mais cedo for estimulado, melhores resultados poderão ser alcançados.

As crianças também precisam de silêncio, pois, além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos, atualmente por meio das tecnologias (celular, tablete, televisão) que são incorporados a rotina das crianças pelos seus responsáveis substituindo os brinquedos infantis, em que, diante do exposto pode-se observar alguns aspectos na formação e desenvolvimento da aprendizagem.

Pesquisas comprovam que a música atua em quase todas as áreas cerebrais, ela estimula e trabalha diversas partes do corpo humano. Por meio da música as pessoas expressam suas ideias e sentimentos, de maneira alegre ou não, de diversas formas (cantando, dançando, tocando e etc.). Para o profissional que trabalha com a música com crianças fica evidente a transformação em cada etapa do desenvolvimento.

Na vida da criança, durante seu desenvolvimento, a música trabalha memorização, coordenação motora, concentração, expressão corporal, perspectiva de inclusão e formação crítica. Na educação infantil a música torna-se um poderoso recurso, uma ferramenta que contribui para a formação e desenvolvimento. Ensinar a criança utilizando a música dá a

oportunidade da aquisição do conhecimento em diversos gêneros musicais, ajudando a compreender e valorizar peças teatrais, musicais, concertos e outros. Brito (2003, p. 35) “Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância [...]”.

A criança interage com o meio a todo instante, em alguns ambientes escolares a música é utilizada somente na hora do lanche, no momento da higienização ou em comemorações, o que poderia ser mais explorado na rotina escolar. Um dos motivos alegados por alguns educadores, parte da premissa de que não possuem formação na área. Para Brito (2003, p. 45):

[...] respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não se deve confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil.

É preciso evidenciar que música a educação infantil desperta o desenvolvimento da linguagem corporal, a perspectiva de inclusão e a formação crítica. Atividades que trabalhem a exploração dos sons e repertório musical infantil, não visam à formação de músicos, mas sim, a contribuição para a formação e desenvolvimento da aprendizagem da criança.

## **A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO**

A música pode estimular a memorização, por meio das áreas cognitivas. A música pode desencadear processos de formação e transformação da criança, desde que trabalhada corretamente. Brito (2003, p. 29) ressalta:

Não podemos deixar de lembrar a influência das transformações tecnológicas, que ampliaram os meios para o fazer musical pela introdução de instrumentos eletrônicos, sintetizadores, computadores etc. A música concreta e a música eletrônica, desenvolvidas na primeira metade do século XX, provocaram mudanças que continuam ocorrendo até os dias atuais em todos os gêneros e estilos musicais.

Durante muitas décadas, grande ênfase foi dada aos estudos sobre linguagem infantil. Com o avanço da tecnologia e sua utilização na educação infantil, permite uma importante evolução no tocante ao conhecimento relacionado à linguagem. A música por sua vez, é indicada para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens e na formação crítica, numa perspectiva de inclusão como ferramenta pedagógica. Conforme reforça o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 49):

O trabalho com música deve considerar, portanto que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social.

O educador pode utilizar músicas em todos os momentos possíveis nas suas aulas, pois proporciona as crianças oportunidades de se relacionarem. Uma criança muito agitada ou muito tímida encontra equilíbrio emocional por meio da atividade musical como elemento recreador, pois, a música atende a várias necessidades infantis. Uma aprendizagem mecânica de forma puramente técnica não será pautada numa educação musical.

Uma necessidade básica para a vida da criança é a recreação, seja ela realizada em casa ou no ambiente escolar. O educador deve, portanto, proporcionar oportunidades frequentes e variadas de recreação, objetivando atender as diferenças individuais e enriquecer o repertório infantil, fornecendo material adequado.

Numa perspectiva inclusiva, quando a criança canta ou toca em conjunto, ela percebe que faz parte de um todo em que cada um são igualmente importante. Compreendendo que cada pessoa tem sua individualidade, mas que precisa trabalhar em grupo harmonicamente. Como aspectos da integração social, as atividades musicais realizadas em grupo são úteis na socialização infantil, trabalhando a cooperação e o respeito ao próximo. A criança adquire essa compreensão ao perceber o sucesso da execução da atividade proposta.

As crianças gostam de cantar melodias de todos os tipos, sejam canções de festividades, tradicionais ou populares, de artistas famosos ou não, a forma de como aprendem a cantá-las é ouvindo e cantando por algumas vezes. A expressão musical realiza papel importante na vida recreativa da criança, pois simultaneamente desenvolve a criatividade, a consciência rítmica, desenvolvimento da aprendizagem e formação crítica, como reitera a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, considerando os saberes e conhecimentos e os campos de experiência (corpo, gestos e movimentos):

[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...] (BRASIL, 2017, p. 40).

Torna-se importante, compreender que essa Base Nacional Comum Curricular norteia as ações do educador para que o mesmo conduza a criança a apreender sem perder o interesse e vínculo com seu meio social. Por isso, a escola precisa considerar o papel social da criança na sua formação crítica.

A música proporciona também para as crianças um importante aprendizado, o aprendizado das regras sociais. Quando uma criança brinca, ela tem a oportunidade de vivenciar

ludicamente situações cotidianas de sua rotina (amor, trabalho, perda, tristeza, decepção, dúvida, competição ou afirmação). São experiências de vida que nenhuma das novas tecnologias, mesmo tão inseridas na educação infantil atualmente, pode proporcionar.

A música pode acompanhar a pessoa ao longo de toda vida, sendo um terreno favorável para o desenvolvimento da aprendizagem. Turmas em que há alunos inclusos, ao criar um ambiente favorável para a imaginação, o educador desperta perspectiva de inclusão e socialização com os envolvidos. A música pode favorecer esta interação sociocultural no ambiente escolar.

Estudos demonstram que os elementos da música atuam nos aspectos cognitivos favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem nos componentes curriculares. Reconhecendo e identificando cada grupo por faixa etária na educação infantil o educador poderá, cada vez mais, inserir em sua prática pedagógica o uso dos jogos didáticos envolvendo a música.

## **A MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA**

Todo e qualquer conteúdo curricular que seja pertinente à formação crítica da criança como um ser atuante na sociedade, faz com que a escola articule os saberes e as experiências por meio de práticas educativas. Consta na BNCC que a organização curricular da educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Nessa abordagem em que o aluno é conduzido a ampliar sua formação e o desenvolvimento além das fronteiras de si mesmo, num processo de mediação, é necessário que o educador parta do interesse da criança, considerando que cada sujeito sofre influências da cultura do lugar onde está inserido. Para Gonh (2003, p. 25) “No Brasil, a ausência de uma cultura de educação musical regular nas escolas é um fato, uma realidade que força os pais interessados em que seus filhos aprendam música a procurar vias alternativas.”

O conhecimento que a criança traz para o ambiente escolar, seja apenas de ouvir música ou de saber manusear algum instrumento musical, pode ser importante para que ele tenha interesse na obtenção de um novo saber que lhe é apresentado na escola. A música pode motivar e acalmar. A música como conhecimento objetiva valorizar o conhecimento do sujeito e o desenvolvimento da aprendizagem adquirido ao longo de sua vida.

De fato, enquanto atividade lúdica, a educação musical, poderá facilitar o processo de ensino aprendizagem, pois incentiva a criatividade da criança com diversas formas. Unir a música e educação facilitará a rotina escolar infantil, de forma dinâmica e interativa entre o educador e a criança. Para Fonterrada (2003, p. 14):

São necessárias alternativas para enfrentar a situação, pois acredita-se que a ausência da música reforça um hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerando modelo único e valorizado e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão. A música tornou-se simulacro. A presença da arte nas escolas e em outros pólos culturais permite a emoção/fruição diante da obra artística por parte dos alunos ou do público, e pode contribuir para o aumento da qualidade de vida. No entanto, a longa ausência provoca dificuldades de expressão e distanciamento, e uma das tarefas é investir na ideia de trazer a música para o cotidiano da escola.

O processo de desenvolvimento da aprendizagem se torna mais atrativo quando o educador propicia experiências lúdicas com as crianças, tornando a realização das atividades pedagógicas mais significativas. Pois, assim como formação crítica, a integração e a comunicação social, os aspectos afetivos e cognitivos são essenciais para uma aprendizagem significativa no contexto da educação de um modo geral, particularmente na educação infantil.

A educação musical poderá constituir um excelente estimulador para o desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade, percepção, memorização, raciocínio, linguagem e expressão corporal e formação crítica. Constituindo-se de forma abrangente, por meio de um processo pedagógico participativo que favoreça a socialização, favorecendo o desenvolvimento do senso musical.

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seu Art. 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como a finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, cabe aos envolvidos no processo ensino e aprendizagem infantil, favorecer condições que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem infantil, além de estimular e desenvolver suas habilidades em um processo natural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando que a escrita desse texto apresentou o objetivo de demonstrar como a música, desenvolve a integração das crianças, dando-lhes oportunidades de expressar sensações, sentimentos e pensamentos, ampliando assim seu conhecimento de mundo respeitando o nível de desenvolvimento de aprendizagem da criança em cada fase, conclui-se que, com a educação musical, o educador tem possibilidades, das mais amplas, de proporcionar

experiências escolares que irão contribuir para a evolução do desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A escola contemporânea precisa preocupar-se com a formação deste educador, no tocante à educação musical, possibilitando a realização da prática educativa significativa. A música é importante para a vida, por este motivo sua importância na educação.

Determinada pelas Leis 11.769/08 e 13.278/16, que institui a obrigatoriedade de se trabalhar a educação musical nas escolas de educação infantil ainda esbarra nos seguintes desafios aos educadores: não compreende a essência da linguagem musical, por não ser habilitado para esta área ou por não ter tido contato com a educação musical em sua graduação, ou por ser apresentado às provocações constantes da prática pedagógica que impossibilite o desenvolvimento da aprendizagem infantil com a educação musical. Por isso, a dificuldades das escolas de incluírem a educação musical ao seu contexto social.

A criança deverá sentir que tem liberdade para cantar ou dançar as músicas que prefere, mas precisa compreender também que tem responsabilidades em seus atos, que deve respeitar os direitos dos outros para que sejam também respeitados, construindo assim hábitos saudáveis.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma AVAMEC. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na Educação Infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2003.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Fapesp, 2003.



# CAPÍTULO 17

## A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ana Karla Pereira dos Santos de Oliveira  
Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

### RESUMO

O presente artigo destaca a importância do brincar relacionada com uma concepção de criança como ator social e produtora de cultura. O objetivo foi identificar o que os documentos oficiais, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definem sobre a prática do brincar na Educação Infantil. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, fundamentada na reflexão e análise dos referidos documentos à luz de autores como: Rego (2013); Kishimoto (1994); Moyles (2002); Sarmento (2002); Oliveira e Tebet (2010); Gonçalves e Carvalho (2021); Barbosa, Silveira e Soares (2019). Em uma perspectiva crítica, identificamos que as DCNEI (2010) para a Educação Infantil se mostram mais avançadas do que a BNCC (2017) e devem ser elas as referências para se pensar amplamente em uma educação de qualidade no que se refere aos direitos das crianças de zero até seis anos de idade. O brincar das crianças deve ser melhor acompanhado pelos profissionais de Educação Infantil sem, contudo, perder a perspectiva da importância do brincar livre.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar. Educação Infantil. DCNEI. BNCC.

### INTRODUÇÃO

O brincar é pilar essencial no processo de desenvolvimento de todo ser humano desde a sua mais tenra idade. Para a criança a brincadeira não é mero passatempo ou recreação, mas envolve uma dinâmica complexa por ser uma de suas formas de expressão e comunicação com o mundo (REGO, 2013).

Com a intenção de abordar o assunto que resultaria na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso que resultou neste capítulo, decidimos priorizar o estudo sobre o brincar nas primeiras experiências escolares das crianças, ocorridas geralmente na Educação Infantil. Nos debruçamos a identificar o que os documentos oficiais mais recentes – a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) – têm exposto sobre o brincar nesta primeira etapa da Educação Básica.

O trabalho pedagógico da Educação Infantil em que se prioriza a ludicidade vem sendo questionado pela equivocada preocupação de que a criança precisa aprender a ler e escrever

desde muito cedo. Equívocos ocorrem pela dificuldade em compreender que a criança pode ser inserida no mundo letrado e compreender os usos sociais da escrita por meio tanto das brincadeiras, como das demais atividades lúdicas e artísticas.

É indispensável o brincar na Educação Infantil, sendo ele livre ou direcionado. Apesar de ser uma temática bastante discutida, é pertinente seu debate visto que as práticas ainda estão longe do adequado, o que foi possível notar durante os estágios obrigatórios realizados no curso de Pedagogia. Se o educar, o cuidar e o brincar são aspectos que fazem parte de todo desenvolvimento da criança, seja social, motor, cultural, emocional podendo ser um facilitador da aprendizagem, questionamos: De que forma estão sendo oportunizadas essas atividades lúdicas para as crianças? A partir da compreensão que os espaços físicos e cronológicos privilegiados para que essas brincadeiras surjam estão principalmente nas instituições de Educação Infantil, é importante que esses sejam ambientes onde o direito ao brincar seja respeitado.

A problemática apresentada fez emergir questionamentos em relação às orientações existentes sobre o Brincar na Educação Infantil: como ele deve ser previsto e proporcionado? Quais as orientações oficiais nesse sentido?

A Educação Básica de forma geral – e a Educação Infantil em particular – tem passado por profundas modificações de ordem curricular desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Neste sentido, optamos por abordar nosso tema levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) identificando como este documento concebia as ideias do brincar e quais mudanças são previstas pela BNCC.

Faremos uma pesquisa de cunho teórico, cotejando os dados dos documentos mencionados com autores como Rego (2013); Kishimoto (1994); Moyles (2002); Sarmiento (2002); Oliveira e Tebet (2010); Gonçalves e Carvalho (2021); Barbosa, Silveira e Soares (2019).

Neste sentido, o artigo está organizado trazendo primeiramente uma discussão sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva vygotskyana, apontando a importância da brincadeira para a criança.

Apresentamos, a partir deste aporte teórico, qual a concepção de criança que adotamos em nosso trabalho, coerente com a sociologia da infância compreendendo as culturas infantis, que têm na escola um local privilegiado para operacionalização.

Posteriormente trazemos a discussão sobre como o brincar deve ser concebido na Educação Infantil tendo como referência as DCNEI (2010) e apontando algumas alterações propostas pela BNCC (2017) em relação a essa etapa da Educação. Tecemos algumas análises e críticas direcionando com a compreensão que temos sobre como deve ser o brincar nas instituições de Educação Infantil respeitando a criança como sujeito de direitos.

Na sequência, finalizamos o texto com as Considerações Finais sobre nossa investigação.

## **O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Kishimoto (1994, p. 123), pontua que “a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si”, apesar de, com muita consistência, compreender a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência. A criança é livre para se expressar por meio da brincadeira, ela brinca por prazer de maneira espontânea e, por meio da ludicidade, a criança vai demonstrando o nível de seus estágios cognitivos.

Em contrapartida, na teoria vygotskyana, “brincadeira é construída como resultado de processos sociais” (KISHIMOTO, 1994, p. 123), ou seja, ela é uma conduta predominante a partir dos três anos de idade, como uma situação imaginária que, com o passar do tempo, vai adquirindo influências sociais.

O termo “brinquedo” para Vygotsky (REGO, 2013, p. 80), “se refere principalmente ao ato do brincar”, que tem um amplo sentido envolvendo brinquedos, jogos e brincadeiras de maneira geral, desde a mais tenra idade da criança.

Na concepção de Vygotsky, “o brinquedo é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento porque permite que a criança aprenda a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas” (REGO, 2013, p. 81), ou seja, por meio do brinquedo a criança poderá se desenvolver inteiramente, se apropriando de conhecimentos e fatos do cotidiano, expressando suas ideias em formas de representações da realidade.

Como o brinquedo representa certas realidades, a criança torna-se capaz de reproduzir tudo o que existe em seu cotidiano. “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los, ou atribuir diversos sentidos a eles” (KISHIMOTO, 1994, p. 108-109).

Rego (2013) aponta que para Vygotsky, em sua análise de brinquedo, a ênfase maior está em jogos de papéis ou brincadeiras de faz de conta, como por exemplo: brincar de médico,

polícia e ladrão, vendinha, etc., pois a partir disso, a criança será capaz de representar a situação de maneira simbólica e de se envolver em uma situação imaginária. Isso ocorre especialmente nas crianças que estão aprendendo a falar. Nesse sentido, Rego (2013, p. 81) diz que “a imaginação é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano que não está presente nos animais nem na criança muito pequena”. Isto é, a criança muito pequena ainda não é capaz de abstrair situações, ou seja, ela necessita do concreto, do brinquedo em si para poder usufruir de fato do objeto. Dessa forma, para que a criança pequena imagine ou crie situações de brincadeiras como o faz de conta, por exemplo, é importante ter atenção quanto a oferta de materiais, experiências, jogos, brinquedos e brincadeiras para essa faixa etária.

Moyles (2002), aponta que o brincar infantil é provavelmente o mais complexo, devido a capacidade que a criança tem de imitar, de abstrair coisas, de imaginar e criar situações que condizem com a realidade. E isso reflete em um pensamento e organização de ordem superior, envolvendo habilidades de desempenhos de diferentes papéis.

De acordo com Vygotsky, “por intermédio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas” (REGO, 2013, p. 81). O brinquedo é, portanto, o objeto que representa a visão da criança em seu momento de brincar. É a interação entre realidade, imaginação e fantasia, promovendo a produção de novas formas de construir relações, sejam elas das atividades cotidianas e ou sociais de crianças e adultos.

Rego (2013) pontua que, para Vygotsky, o que define o brinquedo de forma geral é quando “a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis” (p. 82). Ou seja, o brinquedo se torna um objeto de valor para a criança a partir do momento em que ele se relaciona com a brincadeira; no entanto, ela pode manipular esse objeto (brinquedo) à sua maneira e atribuir diversos significados a ele (KISHIMOTO, 1994). Ao brincar, a criança se relaciona com o mundo, explorando e representando situações do dia a dia, utilizando os exemplos dos adultos, e não apenas os objetos em si que ela possui. Com isso, a autora aponta que “a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos que ela tem acesso” (REGO, 2013, p. 82).

É a partir daí que ela começa a imaginar e a reproduzir suas ações. O brinquedo permite que a criança não simplesmente brinque com algum objeto por ele chamar a atenção, mas porque ela observa o que o adulto faz, como ele age através de suas atividades, como por exemplo dirigir. Por meio da representação ela expressa o que de fato é importante para ela,

assim como as atividades da realidade são importantes para o adulto. O desempenho de papéis pode proporcionar à criança descobertas e saberes que mantêm seu cérebro ocupado constantemente, ampliando seu repertório de ideias.

Nas crianças mais jovens, o brincar está positivamente associado ao desenvolvimento e maturação gerais. Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar (MOYLES, 2002, p. 21).

Conforme menciona Moyles (2002), as vantagens decorrentes do brincar são amplas, desde a ajuda no desenvolvimento que o brincar oferece para os participantes, a confiança que adquirem em si mesmos e em suas capacidades, e também em situações sociais, na interação e na empatia para com o próximo. Para a autora, “[...] O brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e domínio” (p. 22). Dessa forma, o ato do brincar deve ser valorizado em seu real significado, como provedor de diferentes representações e aquisição de saberes e experiências, que dão sentido à infância.

A criança brinca porque esse ato é uma atividade humana criadora, que promove automaticamente sua inserção no mundo enquanto sujeito histórico e de direitos. Ao brincar, a criança se expressa, se apropria de conhecimentos, e adquire possibilidades de relações sociais, de autonomia e de exploração de mundo. Por meio das diversas brincadeiras, brinquedos e jogos em seu cotidiano, a criança passa a ter sua própria ação e função em relação a organização de suas ideias e a transmissão de suas emoções.

O brincar também é uma maneira de compreendermos a criança em seu amplo sentido, e de entendermos como ela dialoga com o mundo. Sendo assim, a criança brinca pela necessidade de se expressar e de representar por meio da brincadeira situações da realidade e do mundo adulto, isto é, daquilo que de fato ela não pode fazer naquele momento por ainda ser criança, mas que por meio do brincar ela pode, já que ali ela é autora das suas ações. O brincar não se restringe apenas em objetos e no que eles ofertam, sendo assim, a criança brinca dando outros sentidos a esses objetos, buscando novos horizontes, criando, imaginando, ou seja, ampliando seu repertório de ações.

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

Por meio do brincar a criança experimenta ações. Ela assume seu papel de protagonista do cenário, obtendo autonomia e diálogo com o mundo. “No brinquedo a criança sempre se

comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 117 *apud* REGO, 2013, p. 83). Quando utiliza um brinquedo e imagina uma situação, está se apropriando de conhecimentos e os reproduzindo, compartilhando dessa vivência. No mundo real, a criança não pode exercer e assumir funções do adulto, mas quando brinca ela está se aproximando da realidade, observando e colocando em prática aquilo que observou e considerou pertinente, sendo e tendo diversos papéis, como por exemplo de mãe, pai, policial, médico, professor, etc. Dessa forma, assim como os adultos têm suas atividades importantes, a criança também tem, e é por meio do brincar que ela realizará isso.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 2013, p. 83).

A zona de desenvolvimento proximal atribui uma aproximação da criança com a realidade, com as atividades que o adulto realiza. Ela começa a se situar no mundo de forma participante à essas ações, ou seja, aquilo que outrora ela não estava apta a fazer, agora pode, agindo por intermédios. Dessa forma, aquilo que era uma experimentação se torna uma aprendizagem, pois a criança começa a compreender sobre regras, a respeitar os momentos, e aprender sobre essas atividades que futuramente ela será capaz de realizar sozinha.

## **QUEM É A CRIANÇA QUE BRINCA**

A sociologia da infância considera a criança “ator social”, como sujeito histórico e de direitos, que possui capacidades para assumir um papel ativo em diversos aspetos da sua vida. A partir dessa perspectiva, a criança conseqüentemente se torna produtora de cultura (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

A criança produz cultura ao criar, mas também se apropriar de outros saberes pertencentes ao cotidiano atrelados a modos de vivência, interações, costumes, observação das ações do adulto, de outras crianças maiores, e outras características presentes, porém de forma infantil. O ato do brincar reforça isso.

A sociologia da infância concebe, destarte, a infância como uma construção social. Não é algo universal, mas sim um componente tanto estrutural quanto cultural (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 42). As autoras pontuam ainda que a infância é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando sua classe social, gênero e seu pertencimento étnico.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2002, p. 12).

Culturas da infância ou culturas infantis, portanto, são um conjunto de atividades ou rotinas realizadas pelas crianças, sejam elas de produção, interação e/ou compartilhamento de ideias com seus pares (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 40). Tais culturas não são consideradas apenas símbolos da infância, mas agregam fatores relacionados o modo de vida cada um. Isto é, permeiam também a vida adulta influenciando no processo de construção do ser social.

Quando entendidas como como atores sociais, as crianças são vistas como sujeitos participantes, com capacidades de realizar tarefas e se desenvolver enquanto ator e autor em suas relações de vida. Significa que a criança é produtora de cultura e, independentemente da idade, se apropria de saberes, mas também compartilha deles, envolvendo outras pessoas, inclusive adultos. A criança representa a realidade como ela vê, seja de maneira abstrata ou não, utilizando ferramentas que fazem parte de seu cotidiano para expressar essa realidade.

Apesar de toda a influência cultural, Sarmiento (2002, p. 12) aponta que “há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança”. O que há de comum é que as crianças reconstroem nas suas interações as ordens sociais instituintes das culturas que fazem parte. “Torna-se então necessário reconhecer os traços distintivos das culturas da infância” (SARMENTO, 2002, p. 13), ou seja, o que lhes é próprio, peculiar e permite a distinção das outras culturas.

Sarmiento (2002) elenca quatro eixos estruturadores das culturas da infância que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade permite que a criança aprenda com outras crianças, por meio da interação, em espaços que estão sendo compartilhados entre as mesmas, diversas experiências e maneiras de explorarem seu diálogo com o mundo.

Na ludicidade, as crianças brincam e isso é uma atividade importante para as mesmas. O brincar não é exclusivo delas, é também presente na vida adulta. Contudo, assim como o trabalho é importante para o adulto, para a criança a brincadeira também é, não sendo possível dissociar o lazer, deleite, de algo muito sério para ela.

Já na fantasia do real, o que prevalece é o faz de conta. A imaginação do real está atrelada aos modos de pensamentos e saberes da criança. Na situação de jogo ou na brincadeira, a criança pode atribuir às situações ou objetos outros sentidos, para lidar com o que vivenciou

em seu contexto social. O fazer de conta “[...] permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (SARMENTO, 2002, p. 16).

A reiteração tem relação com a não linearidade temporal da criança. O tempo dela é recursivo, com novas possibilidades de brincadeiras, que podem ser repetidas, reiniciadas estabelecendo essas conexões de aprendizagens e construindo fluxos de interações. Conforme pontua Sarmiento (2002, p. 17), “nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação”. Isso permite que a criança tanto recrie situações e rotinas como haja transmissão de brincadeiras, jogos e rituais passados de crianças mais velhas para as mais novas.

Essa compreensão acerca da infância pode ser considerada recente. A criança não era vista como ator social, e nem possuía direitos específicos da infância, mas considerada mera reprodutora da cultura do adulto. De acordo com Oliveira e Tebet (2010):

Nas concepções tradicionais, que durante muito tempo predominaram nos estudos da infância, havia um silenciamento da criança, que era compreendida como objeto passivo da socialização imposta pelos adultos. Hoje, contrapõe-se uma sociologia da infância que vem propondo uma virada pragmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 49).

Podemos compreender a criança hoje como sujeito que possui suas próprias qualidades, ou seja, não é inferior e nem superior ao adulto. É um ser único, com características específicas, sujeito ativo e participante em suas funções. A infância é um momento único na vida da criança, e o conceito de criança e infância é marcado por cada época, que está em constante evolução nas instituições de Educação Infantil. O que outrora era vista como um atendimento assistencialista (onde somente o cuidado físico era o importante), hoje ganha ênfase, sendo reconhecida como uma educação ampla, envolvendo todos os sentidos da criança, seja em sua forma intelectual, física e social. Dessa forma, a infância está relacionada à construção de identidade da criança, em sua posição e relação com o mundo, permitindo a apropriação de saberes e representações da realidade, da experiência que a criança adquire e expressa por meio do brincar. É nesse sentido que Sarmiento (2002) aponta a seriedade do brincar.

Oliveira e Tebet (2010, p. 49) salientam que “há várias formas de se compreender o brincar a partir de diferentes correntes de pensamento”. O brincar pode ser considerado uma atividade livre e espontânea da criança, agregado também à uma intencionalidade nas brincadeiras. Ou seja, assim como as atividades dos adultos são importantes para os mesmos, a



brincadeira é importante para a criança. Por meio do brincar a criança imagina e cria situações que fazem parte do cotidiano do adulto e designa outros finais para isso, isto é, a criança se torna protagonista desse cenário, como por exemplo: na brincadeira a criança pode exercer o papel de motorista, de cozinheira, de policial, etc., porém, na vida real não. Sendo assim, a criança é ator e autor desse ato, ela representa de fato aquilo que é importante para ela, assim como o trabalho é considerado importante para o adulto, o brincar é importante para a criança.

O brincar é entendido como algo que se aprende, que não está inerente à natureza da criança, mas sim marcado pela cultura, isto é, ensinando e aprendendo a brincar.

Há uma forma quase que universal para o desenvolvimento de algumas brincadeiras, considerada como um “padrão lúdico”. Todavia, deve-se levar em consideração as variações presentes, que envolvem os aspectos sociais, econômicos, étnicos, de gênero e regionais (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 49).

Dentro desse parâmetro de discussões acerca da criança e da infância, percebe-se que as concepções desses termos foram sendo construídas ao longo dos tempos, sendo assim, essas perspectivas contribuíram para que hoje a sociedade tivesse um olhar mais cuidadoso para com a criança e com as infâncias. Há diversas infâncias existentes e presentes, pois nem todas as crianças vivem da mesma forma; podemos citar o exemplo em relação aos brinquedos, umas têm, outras não. Porém, ambas podem utilizar objetos que simbolizem algo que dê sentido ao que ela pretende representar. Os diferentes contextos sociais não podem ser desconsiderados quando falamos de infância, mas o direito que a criança tem de brincar é de fato um ponto relevante que está presente principalmente no ambiente escolar, onde a criança é o centro, e o ensino e materiais ofertados estão voltados a atender a criança de acordo com sua faixa etária.

Nas brincadeiras, jogos e brinquedos a criança desenvolve diversas habilidades que permitem que ela criança tenha um desenvolvimento importante, como exercitar a imaginação, desenvolver o raciocínio, a oralidade (quando a criança estiver no processo de alfabetização, a oralidade bem desenvolvida facilita a aquisição da leitura e da escrita), o conhecimento e respeito às regras; ou seja, para brincar ou jogar é necessário seguir tais normas, o que faz a criança entender a importância desses fatores em seus relacionamentos sociais. Outra habilidade importante está relacionada à interação social, ao respeito ao outro, ao saber ganhar e perder, também ao desenvolvimento motor e psíquico, que estimula a reflexão, a estratégia, liderança, memória, trabalho em equipe, entre outros (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

É mais perceptível a manifestação das culturas infantis em espaços escolares devido às oportunidades que os mesmos oferecem de proporcionar uma melhor liberdade de expressão à

criança, uma vez que nesses ambientes ela possui algum grau de poder ou controle, por ter alguns momentos livre do olhar de reprovação do adulto (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

O que estes espaços institucionais têm proporcionado às crianças, então?

## **CRIANÇA E SEU DIREITO DE BRINCAR E EXERCER AS INTERAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E LUDICIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica estabelecida desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/96). A mesma Lei versa que sua finalidade é “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). Nesse sentido, as DCNEI (2010) definem que na Educação Infantil, portanto, as crianças constroem noções de identidade e subjetividade que precisam ser apoiadas, tanto pela escola quanto em seu meio familiar. A postura de ambos na condução dessas atividades, é essencial ao aprendizado.

O ambiente familiar é o meio primordial onde a criança se desenvolve, porém, a escola pode ser o espaço onde a criança participará de outras realidades, dando continuidade a esse processo de desenvolvimento.

Por ser, em muitos casos, o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, deve estar apropriado e organizado pensando na criança de acordo com sua faixa etária. Sendo assim:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (BRASIL, 2009, p. 5).

Esse espaço deve ser recheado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida, também deve propor desafios cognitivos e motores que auxiliem no seu desenvolvimento e habilidades. Requer cuidado e educação concomitantes, pois ambos devem caminhar juntos nesse processo que exige amplo estudo, planejamento, comprometimento, cooperação e respeito com os envolvidos. Dessa forma, a concepção de criança adotada pelas instituições de Educação Infantil deve ser coerente com tais objetivos, que se coadunam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação *Infantil* (DCNEI):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos

culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6-7).

A criança realiza diversas descobertas dialogando com o mundo material e social, ou seja, desde a sua mais tenra idade, ela busca por significados que darão sentido no contexto em que está inserida. Ela percebe que, interagindo com adultos ou crianças mais velhas, ampliará seu repertório de aprendizagens. O mesmo fator ocorre quando está brincando com algum objeto e, de repente, muda para outro, que pode ter o mesmo sentido ou não, podendo alterar todo o cenário da brincadeira, o personagem, a fala, etc., haja vista que, a criança é quem sempre será autora dessa ação, criando e recriando situações, dessa forma, adquirindo experiências.

A criança se desenvolve a partir daquilo que observa e aprende. Ela interage por meio de relações e práticas cotidianas, dando sentido às suas atividades. O convívio familiar e escolar proporciona à criança uma construção de identidade e valores, isto é, a criança necessita de espaços que proporcionem uma aprendizagem significativa, onde ela vá poder criar vínculos, experimentar, brincar, expor suas ideias, representar, e através disso, criar sua própria cultura (DCNEI, 2010).

As capacidades das crianças não são universais, mas são historicamente e culturalmente produzidas, ou seja, cada criança possui seu contexto social. Essas capacidades vão se desenvolver a partir de onde e com quem a criança está aprendendo, quem ela está observando, o que ela está representando, quais são seus costumes, sua cultura, seu modo de viver. Quando a criança se insere em um ambiente escolar, ela passa a obter mais experiência e aprendizado, que ocorre por meio da interação e da coletividade. Na escola, ela passa a ter conhecimentos específicos, aquisição de diferentes linguagens e, também, de habilidades que farão dela um sujeito ativo em seu papel.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, 2009, p. 7).

O brincar é uma ação essencial da vida infantil. Para a criança pequena, as brincadeiras, os jogos e brinquedos são de extrema importância para aquisição de conhecimentos e compartilhamento de experiências. É um mediador de inovações e estratégias que promovem a oportunidade de imitar o que já se conhece, - a representatividade. Ou de criar algo novo,

explorando os espaços e os materiais fornecidos. Na medida em que a criança cria e constrói situações de brincadeira, ela assume personagens e busca sentidos aos objetos que estão sendo utilizados. A criança também pode reestruturar toda a brincadeira, assumindo um papel autônomo, reconstruindo cenários de acordo com sua fantasia e imaginação, sendo próxima da realidade ou já vivida em seu contexto social.

Outro benefício de participar da Educação Infantil em ambientes institucionais é a possibilidade de interagir com diferentes parceiros, sejam crianças ou adultos progredindo em algumas capacidades e habilidades que a criança possui, como a empatia ao próximo, senso de pertencimento, construção de identidade, compartilhamento de objetos e pensamentos, cooperação, saber ganhar e perder, respeito e produção de culturas.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009, p. 7).

O profissional que atua na Educação Infantil, tem seu devido preparo e formação para mediar conhecimentos às crianças. Entretanto, nessa relação conjunta de experiências, pode-se afirmar que a evolução ocorre entre ambas as partes, não somente a criança aprende e atua, mas o professor se capacita melhor como pessoa e como profissional. Em relação a essa mediação, a importância de propor as brincadeiras e brincar com a criança para os docentes da Educação Infantil está atrelada às muitas aprendizagens, habilidades, capacidades e interações que tanto a criança como o profissional atuante irão adquirir em sua totalidade, sendo elas em promover autoconfiança, ampliar possibilidades, compreender as estratégias utilizadas, saber responder quando uma criança se manifestar em suas curiosidades, e assim, ter uma relação de afetividade entre ambas as partes.

A organização do cotidiano da Educação Infantil deve estar relacionada com as necessidades da criança, ou seja, o tempo e o espaço devem atuar ofertando oportunidades e momentos que darão sentidos às aprendizagens infantis. Sendo assim:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em

relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 9).

Na Educação Infantil, também o espaço tem papel fundamental. Este precisa ser organizado como a principal fonte de mediações de atividades e aprendizagens, com um amplo repertório de oportunidades. Precisa possibilitar momentos de troca com outros parceiros, brincadeiras que promovam conhecimentos sobre o contexto e sobre si mesmos.

A formação continuada de professores e demais profissionais atuantes no âmbito escolar é um dos requisitos básicos para que ocorra uma Educação Infantil de qualidade. Os profissionais têm o direito de se capacitarem e ampliarem seu repertório de conhecimentos, para que haja uma mediação mais eficaz dessas aprendizagens, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. Aprimorar sua prática docente cotidiana faz que esse profissional se sinta mais preparado para atuar. Essa formação continuada tem o papel de promover reflexões acerca de estratégias pedagógicas, éticas e políticas, formando melhor o pedagogo atuante, contribuindo em sua identidade profissional.

Outro principal fator importante para uma educação de qualidade é a relação de parceria que deve ocorrer entre família e escola. É um equívoco pensar que isso acontece de forma separada, cada um com seu papel e basta. Os objetivos precisam estar em sintonia, visando o pleno desenvolvimento infantil. Há diversos fatores que podem dificultar, como a falta de participação dos responsáveis da criança nas atividades ou demandas escolares, bem como o distanciamento da gestão escolar em incluir as famílias nesse cenário, ou então uma sobrecarga apenas para os profissionais da educação.

Dessa forma, para reverter esse cenário é importante compreender que a Educação Infantil não pode se restringir somente à escola, mas deve partilhar os cuidados e educação com as famílias.

## **ANALISANDO O CENÁRIO: A CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O SURGIMENTO DA BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Barbosa, Silveira e Soares (2019), trazem uma análise da constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto político, social e econômico brasileiro e seus impactos no campo da Educação Infantil. O texto menciona que a BNCC, elaborada e aprovada em 2017, destacou discussões pertinentes acerca de debates e críticas que, mostraram demandas de estudos para uma proposta de educação de qualidade, evidenciando as experiências e avanços que obtiveram no campo da Educação Infantil e na formação de professores.

De modo geral, o documento apresenta a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), onde apresenta mudanças estruturais e de conteúdo, enfatizando os direitos garantidos que todas as crianças, adolescentes e jovens, possuem.

O processo de elaboração e aprovação da BNCC em 2017, suscitou importantes discussões, debates e críticas. Nesse processo, considerando o acúmulo de estudos, experiências e avanços do campo da educação infantil e da formação de professores nas últimas décadas, evidenciamos que aspectos importantes já formulados na área por diferentes pesquisadores, especialistas, movimentos sociais e entidades acadêmico-científicas não se consubstanciaram na BNCC-EI. Ao invés disso, essa tem assumido como perspectiva a padronização e o alinhamento das práticas, exigindo o mesmo da formação inicial e continuada de professores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 87).

Na BNCC-EI, é defendido um projeto de educação para as crianças de zero até seis anos de idade, com profissionais formados em nível superior de educação, que trabalhe de maneira integrada, não se discernindo de creches e pré-escolas. Ou seja, a proposta é de que seja ofertada essa educação de maneira integral, também em espaços integrados, para que haja a garantia do direito a uma condição de convivência baseada em direitos plenos da infância cidadã, que está apresentada na Constituição Federal de 1988.

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC, como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 85).

No entanto, essa análise apresenta uma crítica onde aponta que as DCNEI para a Educação Infantil, se mostram mais avançadas do que a BNCC-EI e devem ser elas as referências para se pensar amplamente em uma educação de qualidade no que se refere aos direitos das crianças de zero até seis anos de idade.

## **DISCUSSÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONFORMIDADE COM A BNCC: O QUE PODE SER OBSERVADO**

À luz do texto original da BNCC (2017), do texto das DCNEI (2010) e de autores críticos como Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Gonçalves e Carvalho (2021), identificamos que a redação da Base propõe uma excessiva pedagogização e psicologização em relação às brincadeiras das crianças expressas na BNCC, pela transcrição de suas aprendizagens e brincadeiras em códigos alfanuméricos. Lembramos que as DCNEI parecem ser mais avançadas nesse sentido uma vez que o brincar não deve ser uma ação presa aos códigos

alfanuméricos, pois como o próprio documento pontua, o brincar não cabe em zonas, em estágios, em códigos alfanuméricos, pois brincar é a própria potência da vida que coloca as virtualidades em constante atualização.

As DCNEI (2010) citam o brincar tanto ao pensar o currículo como a avaliação: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25); assim como o trabalho pedagógico deve ser acompanhado e “[...] a avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2010, p. 29).

Nessa direção, Gonçalves e Carvalho (2021) pontuam que:

Evidentemente, não podemos negar que as brincadeiras compõem a vida das crianças e dos centros de educação infantil. Embora se reconheçam a importância do brincar, há também uma necessidade quase enlouquecedora de descrição da intensidade da vida infantil. Assim, descreve-se e explica-se incansavelmente como as crianças brincam, os porquês de tal brincadeira, os motivos pelos quais brincam de um jeito e não de outro ou, ainda, como deve ser a brincadeira em certa idade e o que elas devem aprender com alguma brincadeira definida. São inúmeras as situações que estabelecem onde se pode brincar e onde se deve aprender. Não é raro o enquadramento da brincadeira em metas e objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, o brincar é pensado como um mecanismo para aprender, como se fosse possível descrever um plano com estratégias, metas e avaliações para que determinada brincadeira produza uma aprendizagem fixada a priori para todas as crianças (GONÇALVES; CARVALHO, 2021, p. 220).

Diante disso, o brincar não pode ser codificado, o mesmo ocorre de maneira intensa e criativa. A criança brinca de forma espontânea, buscando novos horizontes, onde irá adquirir diversas aprendizagens, se encontrando em um caminho de imaginações, criando e inventando ações.

A brincadeira está ligada à intuição, à exploração, ao imaginário, à fantasia, e não necessariamente a criança precisará de recursos para brincar, ela faz proveito daquilo que lhe está sendo oferecido naquele momento, utilizando sua imaginação, analisando as possibilidades presentes, percorrendo caminhos para outros currículos. Mediante a isso, ao enfatizarem que o brincar não é algo restrito, Gonçalves e Carvalho (2021) apontam que:

Brincar não corresponde à cognição, muito menos a zonas de desenvolvimento ou etapas a serem atingidas. Parece-nos que não há uma racionalidade que direciona as crianças, que as condicionam apenas às brincadeiras permitidas. Elas se recusam a percorrer o labirinto cartesiano, criam os próprios percursos, fazem dobras e redobras, justamente porque, quase sempre, brincar corresponde a movimentar-se, é intuição, é *devoir*, é fabulação. Brincar transcende a cognição cartesiana. Brincar não cabe em zonas, em estágios, em códigos alfanuméricos, pois brincar é a própria potência da vida que coloca as virtualidades em constante atualização (GONÇALVES; CARVALHO, 2021, p. 231).

Dentro desse parâmetro, Huizinga e Caillois (1967 *apud* KISHIMOTO, p. 114), entendem a brincadeira como uma “ação voluntária da criança”, algo que tem um fim em si mesmo, “improdutivo”, sem visar um resultado final, dessa forma:

O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque (HUIZINGA; CAILLOIS *apud* KISHIMOTO, 1994, p. 114).

Em um momento a criança pode estar brincando, interagindo, criando cenários, se comunicando com o objeto (brinquedo), porém em outro pode não querer mais participar da brincadeira, ou querer modificar algo, atribuir outros sentidos, haja vista que o jogo não vem com conhecimento prévio, mas, é a criança que vai construindo isso, de acordo com as possibilidades. No entanto, essa ação permite a autonomia da criança em escolher e poder executar.

Há muitas situações em que se observa o comportamento da criança e se identificam certas condutas lúdicas, contudo, nem sempre a criança afirma que está a brincar. O que diferencia o momento da brincadeira do momento da “não brincadeira”, é a intenção da criança, ou seja, como ela quer brincar, com quem, com quais objetos (brinquedos), em qual espaço e momento. É por isso que a brincadeira é estruturante para o desenvolvimento da criança e se torna uma de suas melhores formas de comunicação e expressão de seu desenvolvimento cognitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado é resultante de estudos sobre a importância do brincar na Educação Infantil e de que modo isso está apresentado nos documentos oficiais em vigor atualmente, mais especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

O advento da BNCC tem trazido mudanças para a forma de se pensar o currículo da escola brasileira, impactando fortemente na Educação Infantil. Mediante a isso, as Diretrizes continuam existindo e é preciso pensar a BNCC com o que ela traz de positivo sem deixar que empobreça as práticas pedagógicas com a educação infantil.

É necessário entender a pertinência da ênfase no brincar, também com a permanência do brincar livre, sob o olhar atento de professores e demais profissionais da Educação Infantil. Que a possibilidade de olhar as brincadeiras das crianças permita enxergar suas capacidades.



Permitir que o brincar e as interações partam das próprias crianças é também valorizá-las como atores sociais, que também produzem sua cultura, o que deve ser considerado na elaboração e apropriação de qualquer nova proposta curricular voltada à Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versoafinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GONÇALVES, C. B. V.; CARVALHO, J. M. Os códigos alfanuméricos da base nacional comum curricular (BNCC) para a Educação Infantil e as brincadeiras das crianças. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 219-240, jan./mar. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v.12 n. 22, 1994. p. 105-128.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G.G.C. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A.B. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: Edufscar, 2010. P. 39 - 55.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARMENTO, M. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. 2002. Mimeo.

# CAPÍTULO 18

## IDEB E CONCEPÇÕES DE QUALIDADE

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros  
Edite Maria Sudbrack

### RESUMO

A Avaliação em Larga ou Avaliação Externa foi construída no Brasil em 1980 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de monitorar a qualidade da educação no país. Este período foi marcado pelo fim da ditadura militar e pelo processo de abertura política, em que o país passava pela alta inflação e a estagnação econômica. Na esfera da educação o sistema de ensino se mostrou ineficiente, levando em conta a baixa produtividade do sistema, altos índices de evasão e repetência e o reduzido índice de atendimento à população em idade escolar. Diante destas questões, algumas medidas de melhorias do sistema de ensino foram adotadas por governos que se preocuparam e se comprometeram com as políticas sociais, o que conseqüentemente, demandou aumentos nos investimentos e no custeio do sistema de ensino. Ao final da década de 1980 instaurou-se a crise do Estado, em que o país precisou adotar políticas de ajuste econômico e de contenção de políticas públicas. Neste contexto, os organismos multilaterais, através do fornecimento de empréstimos, surgiram como proposta de ascensão aos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, que ao assinar o acordo aceitou adotar o modelo econômico neoliberal. Em anos posteriores, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi estabelecido que o Estado deve garantir um padrão mínimo de qualidade e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reafirma tal princípio. Deste modo, a Avaliação em Larga Escala surge para dar conta de tal garantia. A avaliação caracteriza-se por ser padronizada e por levar em conta resultados estatísticos, desconsiderando questões subjetivas que podem estar envolvidas no processo. Nesta esteira, objetivamos neste trabalho, apresentar perspectivas e concepções da qualidade que a avaliação propõe avaliar, através dos entendimentos dos agentes escolares. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “IDEB” and “Qualidade da Educação”, tendo como base os últimos dez anos (2010-2020). Foram selecionados dez estudos para a análise sendo oito Dissertações e duas Teses. As pesquisas foram analisadas através da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). A análise dos estudos, de forma geral, indica que é possível compreender que a qualidade da educação assume um conceito polissêmico, em que diferentes sujeitos têm diferentes concepções sobre o que é uma educação de qualidade. Deste modo, há participantes que entendem que a qualidade é o resultado aferido nas provas e há outros que embora compactuem com esta assertiva, consideram que apenas as notas das avaliações não são suficientes para avaliar a qualidade da educação. Por sua vez, alguns participantes são enfáticos ao afirmar que a Avaliação em Larga Escala e o IDEB não levam em conta toda a complexidade que está por trás do processo, como o contexto social, econômico, político, cultural e as próprias especificidades e singularidades dos/a estudantes no que diz respeito a sua aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em Larga Escala. IDEB. Qualidade da Educação.

## INTRODUÇÃO

A Avaliação em Larga Escala ou Avaliação Externa, teve sua gênese em 1980 como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em desenvolver estudos sobre a qualidade da educação básica no Brasil. Desde então, são realizadas aplicações de provas que visam monitorar a qualidade educacional ofertada aos estudantes (WERLE, 2011). Nesta esteira, este trabalho objetiva apresentar concepções e perspectivas sobre a qualidade que a avaliação se propõe investigar através das concepções dos agentes escolares. Levando em conta que a avaliação é padronizada e seus resultados são estatísticos, cabe questionar sobre “Qual é a concepção de qualidade adotada, ou em outras palavras, de qualidade estamos falando?”.

A década de 1980 foi marcada pelo fim da ditadura militar, período em que o país vivenciava a alta inflação e a estagnação econômica. Na educação, também havia tensionamentos, tais como a baixa produtividade do sistema de ensino, reduzido índice de atendimento à população em idade escolar, além dos altos índices de evasão e repetência. Diante da ineficiência do sistema de ensino, foi necessário a adoção de medidas para sua melhoria. Os governos mais preocupados e comprometidos com as políticas sociais construíram novas escolas e melhoraram a manutenção dos prédios escolares, introduziram novos planos de carreira e contratação de docentes, revisaram currículos e criaram canais de participação dos pais nas escolas e assim por diante (WERLE, 2011).

Evidentemente, tais medidas implicaram no aumento de investimentos e no custeio do sistema de ensino, que coincidiu com a crise do Estado no final da década de 80. A crise do Estado demandou a adoção de políticas de ajuste econômico e a contenção das políticas públicas (AMESTOY, NETO, 2019). Sendo assim, os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, assinaram um acordo com os organismos multilaterais ou instituições financeiras, sobre a proposta de ascensão econômica. Logo, ao assinarem o acordo, concordaram em adotar o modelo econômico neoliberal. Os organismos multilaterais, conforme balizam Medeiros e Sudbrack (2021) são organizações integradas por países que se associam para sanar demandas comuns, exemplos delas são a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), entre outras.

Como consequência do modelo econômico neoliberal aderido pelo Brasil, a escola enquanto instituição social também precisou se adaptar ao modelo vigente, na medida em que passou a formar indivíduos para o mercado de trabalho, com a finalidade de alavancar a

economia, voltando-se para um viés tecnicista. A pedagogia tecnicista preza por um processo educativo objetivo e operacional, que está relacionado, de acordo com Saviani (2019) ao trabalho fabril, cujos princípios são o da racionalidade, eficiência e produtividade. Os organismos multilaterais, através da internacionalização das políticas educacionais, orientam globalmente as ações voltadas à educação. Algumas das orientações são a descentralização do ensino, maior participação do setor privado, redução dos gastos no ensino público e a maior autonomia dos sistemas de ensino.

A perspectiva filosófica adotada neste estudo é a da Pedagogia Histórico-Crítica que segue a vertente marxista e tem como base a Dialética. Esta abordagem tem como premissa compreender a educação e suas interfaces na sociedade, pois de acordo com Saviani (2007, 2013), escola e sociedade não são esferas separadas, ao contrário, são condicionadas uma à outra. Deste modo, esta perspectiva compreende os movimentos sociais, seus aspectos intrínsecos e como a educação se insere neste processo. Busca ainda, ser crítica sem ser reprodutivista, e, portanto, compromete-se com a transformação da sociedade.

O trabalho está dividido em seções. A próxima seção é a do Referencial Teórico, em que apresentamos a conceitualização da avaliação em larga escala e do IDEB. Já, na seção da Metodologia, discorreremos sobre os caminhos metodológicos utilizados para a realização do estudo. E por fim, na seção Resultados, apresentamos e discorreremos sobre os trabalhos estudados e sobre as concepções de qualidade da educação encontradas.

## REFERÊNCIAL TEÓRICO

No contexto escolar e de sala de aula a avaliação é um instrumento cotidiano e corriqueiro utilizado com a finalidade de aferir a aprendizagem dos/as estudantes. Contudo, apresenta outras finalidades como avaliar as instituições escolares, os/as docentes e o desempenho dos/as estudantes de determinada escola, como é o caso da avaliação em larga escala. Deste modo, as funções da avaliação precisam ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas, numa perspectiva mais ampla, pois a avaliação é ela própria uma atividade política (AFONSO, 2000; DALBEN, ALMEIDA, 2016).

A avaliação em larga escala possui diversos programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE) e o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), entre outros. Embora existam os sistemas nacionais de avaliação, os estados e os municípios podem construir os seus próprios sistemas. O SAEB é uma das avaliações e pode ser entendida como um conjunto de avaliação externa

que possibilita ao INEP (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira) a realização de um diagnóstico sobre a qualidade da educação básica e aponta os fatores que podem influenciar no desempenho dos/as estudantes. Neste sentido, os resultados aferidos pelos testes e questionários aplicados na rede pública e numa amostra da rede privada refletem a aprendizagem dos/as alunos/as (SCHNEIDER, SARTOREL, 2016; BRASIL, 2021).

A avaliação em larga escala em seus diferentes programas, se baseia em planos de longo prazo, em que as provas são aplicadas em períodos delimitados numa perspectiva de análise temporal da qualidade da educação. No tocante ao SAEB, os testes são aplicados a cada dois anos aos estudantes que estão no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e terceiro e quarto ano do Ensino Médio. Os testes são compostos por questões de Língua Portuguesa com ênfase em leitura e de Matemática com ênfase em resolução de problemas. Em 2019 uma amostra dos/as estudantes do nono ano passaram a responder questões de ciências humanas e da natureza. Professores/as, diretores/as e secretários/as da educação também participam da avaliação, através de questionários que avaliam contextos socioeconômicos, de condições de trabalho etc. (BRASIL, 2021).

O SAEB, portanto, auxilia as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação e oferece ainda, subsídio para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais. O desempenho dos/as estudantes aferidos nas avaliações do SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar apuradas no Censo Escolar, dão origem ao IDEB. O Índice atua como uma ferramenta importante que oferece elementos para a discussão sobre o que se entende por qualidade da educação no Brasil. O IDEB possui caráter amostral e oferece resultados de cunho quantitativos, que fornecem subsídios para a elaboração de políticas públicas que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino (SCHNEIDER, SARTOREL, 2016).

Através da utilização de fórmulas matemáticas e de cálculos complexos, é estabelecida uma média de referência para o que será considerado sucesso ou fracasso dos sistemas de ensino. Deste modo, nota-se que as provas padronizadas têm sido utilizadas como instrumento avaliativo e que se baseiam em ideias de classificação ou eliminação, além de corroborar com o dualismo: bom ou mau aluno, boa ou má escola. Conforme referido anteriormente, a avaliação dos/as estudantes enfatiza as áreas de conhecimento de Português e Matemática, o que compromete e limita a formação mais ampla dos/estudantes, além de tornar o currículo escolar endógeno (PASCHOALINO, FIDALGO, 2011; BARBOSA, MELLO, 2015).

Com efeito, o currículo endógeno gera limitações na formação dos/as estudantes, pois se restringe às áreas específicas do conhecimento. Esta formação, de acordo com Paschoalino e Fidalgo (2011) é limitada, pois não tem como objetivo formar indivíduos para a cooperação e emancipação humana. Outra consequência do currículo endógeno é que os/as docentes, adaptam suas aulas para treinar os/as estudantes visando o bom desempenho nas provas, o que acaba por deixar de lado conteúdos transversais, que sem dúvidas, contribuirão para a formação do/a estudante. Logo, podemos pensar se numa sociedade diversa, apenas estas áreas serão suficientes para formar um sujeito que saiba lidar e respeitar a diversidade de pessoas, ideias, pensamentos e realidades?

As consequências deste currículo são direcionadas tanto aos estudantes quanto aos docentes. Os/as estudantes terão uma formação limitada enquanto os/as docentes precisarão adaptar os conteúdos visando treiná-los para alcançar um bom desempenho. Os autores supracitados (2011) mencionam que na tentativa de melhorar o desempenho dos índices alcançados pelo IDEB, inúmeras políticas educacionais são formuladas, como as políticas de bonificação, por exemplo. Tais políticas assumem um caráter meritocrático, haja vista que na meritocracia os bons são valorizados e por isso devem ser premiados. Por outro lado, aqueles que não atingem bons resultados são punidos. Deste modo, é possível compreender que a escola reproduz as relações estruturantes da organização social.

Paschoalino e Fidalgo (2011) lecionam ainda, que o IDEB assume uma posição de sacrossanto, pois passa a determinar uma política de premiação e punição, como forma de reconhecer ou invalidar o trabalho dos/as docentes. Entendem que a bonificação salarial, traduz-se ao mesmo tempo em prêmio *versus* punição e destacam a lógica perversa que está por trás da bonificação, principalmente em função de que a melhoria da qualidade da educação não depende exclusivamente dos/as docentes, mas de outros aspectos da sociedade que não tiveram mudanças efetivas. Logo, depositar na escola todas as mazelas da sociedade é ignorar que a escola faz parte da esfera social, e inclusive, é influenciada constantemente por ela.

Levando em conta que a escola está intrinsecamente vinculada ao social, o IDEB precisaria considerar as desigualdades sociais e econômicas que permeiam o Brasil e que precisam ser consideradas na política pública educacional. Deste modo, antes de avaliar todos/as/es os/as/es estudantes através de um mesmo viés, precisaria considerar aspectos culturais, regionais, locais e sociais (PASCHOALINO; FIGALDO, 2011).

Em pensamento semelhante, Barbosa e Mello (2015) apontam que o modelo gerencial e os princípios da nova gestão escolar estão em consonância, haja vista que os neoliberalistas acreditam que a educação enfrenta uma crise de qualidade, em função da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa da escola. É notória, desta forma, a responsabilização direcionada às escolas, que sozinhas, precisam dar conta não apenas das questões educacionais, mas também das sociais. Neste sentido, não é de se surpreender que cada vez mais docentes estarão adoecidos e desmotivados.

Ao partir do pressuposto de que os/as docentes passam a treinar os/as estudantes para alcançarem bons índices nas provas, é possível associar o trabalho docente ao trabalho mecânico desenvolvido em contextos fabris. Mendonça (2014) reflete sobre o trabalho docente face ao contexto capitalista e a respectiva precarização deste trabalho. A autora (2014) baliza que com o advento do capitalismo os modos de produção se modificaram, em que homens foram substituídos por máquinas, em função de que estas garantiam mais rapidez e agilidade para o desenvolvimento das tarefas. Conseqüentemente, o trabalho do homem passou a ser mecanizado e o/a trabalhador/a foi perdendo sua autonomia. Leciona ainda que, “[...] Se antes o artesão fazia parte do saber fazer a mercadoria, do início ao fim, este saber passa a ser dividido em etapas e maquinizado, em busca de uma produção maior de mercadorias, em menor tempo” (MENDONÇA, 2014, p. 21). Diante desta arguição, o trabalhador deixa de exercer seu trabalho conscientemente e passa a exercê-lo de modo mecanizado, sem dispor de consciência e reflexão.

Werle (2011) discorre que as primeiras experiências da avaliação em larga escala foram marcadas pela participação dos/as docentes, em que o INEP, órgão do MEC, convocava especialistas nas áreas de gestão escolar, currículo e docência para estudar e analisar o sistema de avaliação, com o objetivo de obter legitimidade acadêmica e reconhecimento social. Entretanto, em 1995 o sistema assumiu um novo perfil, marcado por empréstimos com os organismos multilaterais e pela terceirização das operações técnicas. Neste sentido, a lógica participativa foi deixada de lado e os/as docentes das universidades tiveram suas participações restritas ao apoio logístico nas aplicações das provas.

Com o rompimento da lógica participativa e com as influências dos organismos multilaterais, atores externos passaram a ocupar o espaço de fala e a influenciar nas tomadas de decisões, sendo eles, os empresários, políticos, representantes de associações etc. Por conseguinte, os/as docentes e seus sindicatos, especialistas e intelectuais da educação foram

deixados de lado, o que se deve inclusive à glamourização das estatísticas, dos rankings e dos números que aferem a qualidade da educação (WERLE, 2011).

As arguições acima citadas nos conduzem ao entendimento de que a avaliação em larga escala além de associar o trabalho mecânico ao trabalho docente despreza, frequentemente, os contextos e as condições das quais emergem esses resultados. A crítica, deste modo, não é exclusivamente à avaliação, e sim ao endeusamento dos dados estatísticos que não levam em conta as diversas subjetividades e esforços que são despendidos para o alcance das metas.

No tocante a qualidade da educação, a literatura existente aponta, de modo geral, que este é um conceito polissêmico, ou seja, possui diferentes significados. Para tanto, almejamos discorrer sobre quais são os entendimentos acerca da qualidade da educação através dos estudos analisados. Nesta esteira, é pertinente enfatizar que ao analisar a qualidade da educação é necessário considerar que o conceito de qualidade é construído historicamente, portanto, suas concepções e seus significados se alteram de acordo com o tempo e o espaço em que eles são estudados. Com isso, faz-se necessário realizar uma análise contextual e considerar aspectos sociais, econômicos e políticos (MOREIRA; KRAMER, 2007).

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES os seguintes descritores “IDEB” and “Qualidade” e utilizamos como filtro os últimos dez anos (2010-2020), o que o caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. Quanto a sua abordagem, insere-se na abordagem qualitativa, pois apresentou a intenção de compreender quais são as concepções de qualidade da educação apresentada pela literatura existente. Logo, os dados por se tratar de concepções e entendimentos, não são passíveis de mensuração, portanto, são subjetivos. Conforme assinala Creswell (2014) o saber, na pesquisa qualitativa, é conhecido por meio de experiências subjetivas e imensuráveis.

Já, quanto a finalidade do estudo, ele possui caráter exploratório, pois visa como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias e apresentar uma visão ampla sobre determinado assunto, neste caso, o da qualidade da educação (GIL, 2008). Optamos por selecionar dez pesquisas, entre Teses e Dissertações, para análise, que acreditamos ser mais congruentes com a proposta deste trabalho.

Na próxima seção apresentamos os principais achados das pesquisas e sobre o que abordam a respeito da qualidade da educação. No tocante a análise dos estudos, a mesma foi embasada na Análise de Conteúdo de Bardin (2004).



## DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos a análise dos dez estudos selecionados para a discussão. Exibimos ainda, o quadro a seguir que contém algumas informações pertinentes sobre os estudos que não estão discorridos no texto.

**Tabela 1:** Informações sobre as pesquisas.

<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Tipo: D ou T</b>	<b>Autor/a e orientador/a</b>	<b>Programa de Pós-graduação</b>
Interfaces entre Avaliação Externa e Percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais	D	Glória Figueiredo Costa Cristiane Machado.	Universidade do Vale do Sapucaí Programa de Pós-Graduação em Educação.
O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013.	D	Quelli Cristina da Silva Oliveira José Luiz Zanella.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.
“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação De Belém/PA segundo o IDEB: que qualidade é esta?	D	Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo Eliana da Silva Felipe.	Universidade Federal do Pará Programa de Pós-Graduação em Educação.
O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências	T	Renata Machado de Assis João Ferreira de Oliveira.	Universidade Federal De Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação.
Qualidade da Educação: percepções de gestores, professores e alunos de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro	D	Antonio Quintiliano da Silva Laélia Carmelita Portela Moreira.	Universidade Estácio de Sá Programa de Pós-Graduação em Educação.
Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS	D	Edson Leandro Hunoff Tavares Berenice Corsetti.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos Pós-Graduação em Educação.
O IDEB das escolas da rede municipal de Dois Vizinhos – PR: fatores condicionantes	T	Rosangela Maria Boeno Maria Lourdes Gisi.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação.
Qualidade da Educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental	D	Núbia Martins Gonzaga José Adelson Cruz.	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação.
Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias	D	Claudia de Souza Lino Ivanildo Amaro de Araújo.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.
A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação	D	Analice Martins da Silva Luciana Rosa Marques.	Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2022.

Iniciamos pela Dissertação de Glória Figueiredo Costa intitulada como **Interfaces entre Avaliação Externa e percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais**, de 2015. O estudo objetivou: “[...] investigar as interfaces entre a avaliação externa e as percepções de qualidade do ensino e da educação dos sujeitos de uma comunidade escolar procurando ampliar a discussão sobre qualidade e verificar se ela vai além da perspectiva dos resultados” (COSTA, 2015, p. 15).

Os resultados da pesquisa de Costa (2015) indicam que os/as participantes apresentam distintas concepções sobre a qualidade da educação. Para alguns, a qualidade está associada “[...] ao fato de escola ter uma estrutura para funcionamento de período integral: aulas de violão, coral, capoeira, dança; atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos [...] passeios recreativos e culturais [...] boa alimentação. (COSTA, 2015, p. 59). Outras falas sugerem que “[...] a noção de qualidade [...] está associada à afetividade, ao bem-estar, ao cuidado” (ID, p. 66). Os sujeitos entendem ainda, que a escola possui qualidade, pois zela pela integridade física e moral dos/as estudantes, além ser uma escola que preza pelo diálogo com os pais. Outros resultados apontam que a escola investe em práticas que visam melhorar a qualidade da educação, através da formação continuada, capacitação profissional, adaptação do currículo, atividades em equipe. Em suma, os/as participantes relatam que priorizam a qualidade dos conteúdos ao invés da quantidade.

Outro estudo aludido é a Dissertação de Quelli Cristina da Silva Oliveira que tem como título **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013**, de 2015, cujo objetivo geral foi “[...] conhecer a política do IDEB e de como ela foi implantada na realidade das Escolas do Município de Francisco Beltrão – PR” (OLIVEIRA, 2015, p. 21). Para tanto, a pesquisadora (2015) entrevistou 24 sujeitos, sendo eles gestores/as, coordenadores/as e professores/as, através do questionamento “IDEB representa qualidade?” (ID, 2015, p. 130), a partir das respostas investigou as concepções de qualidade.

Os resultados sugerem que os/as gestores/as compreendem que o IDEB mostra a realidade da qualidade em partes e não leva em conta as especificidades dos/as estudantes, como os que têm condições especiais de aprendizagem por alguma deficiência ou os que moram em bairros periféricos e vivem em condições subalternas. Outros/as gestores/as entendem que a qualidade, na Prova Brasil, é medida através da aprendizagem do/a estudante na área da leitura e das operações matemáticas, o que, para os/as participantes, acaba sendo insuficiente, pois a avaliação parece estar voltada aos interesses do mercado e não da formação humana. Já, em

relação ao grupo dos/as coordenadores/as há quem atribua a qualidade pelas notas obtidas no IDEB e em contrapartida, há aqueles que entendam a importância do Índice, mas que compreendem que ele por si só não pode mensurar a qualidade da educação através de provas objetivas, pois existe todo um contexto econômico, social, cultural e familiar que não é levado em conta. Por fim, no grupo dos/as professores/as, há quem entenda que as notas do IDEB indicam qualidade da educação e há participantes que compreendem que a realidade é muito complexa para aferir apenas numericamente a qualidade (OLIVEIRA, 2015).

A Dissertação de Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo **“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação de Belém/PA segundo o IDEB: que qualidade é esta?** de 2018, apresentou o objetivo geral “ [...] analisar a qualidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas ‘escolas de qualidade’ segundo o IDEB, estabelecendo relação do fluxo e desempenho escolar com essas práticas” (CARDOZO, 2018, p. 23). A autora (2018) realizou uma pesquisa com docentes de seis escolas da rede municipal para compreender suas concepções sobre qualidade da educação.

Os resultados da pesquisa de Cardozo (2018) refletem que os/as docentes entendem que a qualidade da educação envolve um conjunto de fatores, tais como infraestrutura, número de estudantes por sala, formação continuada e gestão escolar. A maioria dos/as participantes acreditam ainda, que a qualidade da educação se estende para além da garantia do direito à educação, evidenciando a efetivação da aprendizagem do/a estudante como sua finalidade maior. Relatam também que a qualidade da educação precisa ser avaliada através de uma perspectiva ampla que considere o todo e não apenas o resultado nas provas, pois há fatores que não dependem exclusivamente dos/as docentes, como a escolaridade dos pais ou responsáveis bem como, seu incentivo e participação na escola.

Outro estudo escolhido foi a Tese de Renata Machado de Assis intitulada como **O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências** de 2014. Um dos objetivos específicos da pesquisa foi “[...] verificar a concepção dos sujeitos sobre a qualidade da educação” (ASSIS, 2014, p. 18). Desta forma, a pesquisadora investigou três escolas municipais e entrevistou docentes, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as e uma assessora pedagógica.

Os resultados da pesquisa de Assis (2014) indicam que para a maioria dos/as entrevistados/as uma educação de qualidade envolve infraestrutura adequada, com docentes qualificados/as e condições didático-pedagógicas. Outros/as participantes compreendem que a

educação de qualidade é aquela em que todos os pontos da educação são contemplados como o espaço físico, recursos pedagógicos, financeiros, formação dos/as docentes e condições de trabalho. Outros/as indivíduos entendem que a educação de qualidade é aquela que atende aos anseios das camadas populares e oferece acesso à cidadania e aos direitos básicos. Em suma, há aqueles/as que compreendem que os rendimentos dos/as estudantes também sugerem qualidade da educação.

A Dissertação de Antonio Quintiliano da Silva nomeada como **Qualidade da Educação: percepções de gestores, professores e alunos de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro**, datada de 2016, apresentou como objetivo geral “[...] analisar a influência dos fatores intraescolares da qualidade da educação pública, evidenciando qual, ou quais fatores, preponderam na produção dos resultados do IDEB [...]” (SILVA, 2016, p. 135). Para dar conta deste objetivo, o pesquisador entrevistou estudantes, docentes e gestores/as de quatro escolas. Contudo, os resultados apresentados no próximo parágrafo foram coletados dos/as gestores.

Assim como nos outros estudos, o grupo dos/as gestores/as apresentam distintas concepções sobre a qualidade da educação, em que alguns medem a qualidade da educação através dos resultados aferidos nas avaliações, mas também levam em conta outros desempenhos dos/as estudantes, como as suas aprendizagens como cidadãos. Outro/a entrevistado/a entende que ofertar qualidade da educação é preparar o/a estudante para o mercado de trabalho. E por fim, há aqueles/as que relatam que a qualidade não pode ser medida apenas pelos dados estatísticos (SILVA, 2016).

Edson Leandro Hunoff Tavares em sua Dissertação **Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS**, 2013, objetivou “Conhecer, descrever e analisar as concepções sobre as políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala e a qualidade da educação de Cachoeirinha/RS [...]” (TAVARES, 2013, p. 31). Desta maneira, realizou sua pesquisa em três escolas do município em tela e teve como sujeitos de pesquisa gestores/as e docentes.

Os resultados do estudo de Tavares (2013) mostram que os/as participantes, em sua maioria, compreendem que os resultados da avaliação indicam a qualidade ou a falta dela, além de apontar para onde devem direcionar mais atenção. Outros/as participantes entendem que uma educação de qualidade precisa propor uma série de movimentos para que favoreçam a aprendizagem do/a estudante, como ter uma boa infraestrutura, profissionais qualificados,

formação continuada, etc. Deste modo, sinalizam que a qualidade da educação não depende apenas do trabalho desenvolvido em sala de aula.

A Tese de Rosangela Maria Boeno intitulada como **O IDEB das escolas da rede municipal de Dois Vizinhos – PR: fatores condicionantes**, 2018, objetivou

Identificar os condicionantes que levaram à evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, da Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR e, compreender a sua influência no processo ensinoaprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino público ofertado em âmbito municipal (BOENO, 2018, p. 19).

A pesquisadora realizou seu estudo em nove escolas do município supracitado, em que os sujeitos da sua pesquisa foram gestores/as e secretários/as da educação. O grupo dos/as gestores/as entendem que a qualidade da educação não é responsabilidade apenas da escola, mas principalmente do incentivo e participação da família. Outros fatores apontados foram a infraestrutura da escola, a localização das escolas e as condições socioeconômicas dos/as estudantes. Os/as secretários/as corroboram com o entendimento dos/as gestores/as e apontam que o envolvimento da família é de suma importância para a melhoria da qualidade de ensino. De maneira geral, os/as entrevistados/as compreendem que a qualidade do ensino depende do tripé: escola, comunidade e família. (BOENO, 2018). Nota-se, portanto, que estes/as participantes também entendem que a melhoria da qualidade de ensino não é papel exclusivo da escola.

A Dissertação de Núbia Martins Gonzaga intitulada como **Qualidade da Educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental**, 2013, teve como objetivo “[...] compreender os sentidos que a qualidade da educação tem alcançado na sociedade por meio de uma questão fundante: ‘O que dizem os pesquisadores e os professores da educação básica sobre a qualidade da educação brasileira?’” (GONZAGA, 2013, p. 17). Para atender tal objetivo a pesquisadora (2013) realizou uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa em campo, em que entrevistou sete docentes.

Os achados da pesquisa de Gonzaga (2013) indicam que os/as docentes entendem que uma educação de qualidade é aquela que contempla diversos fatores, dentre eles a parceria da família com a escola, fator que foi mais citado pelos/as participantes. Os/as docentes entendem que o comprometimento dos/as estudantes e o seu interesse pela disciplina, poderia gerar melhores resultados no IDEB e conseqüentemente mais qualidade da educação. Gonzaga (2013) reflete que é possível notar uma responsabilização dos/as docentes à família e aos estudantes. Contudo, os/as participantes também compreendem que precisam de melhores

condições de trabalho, de tempo de reflexão e estudo para proporcionar uma melhor aprendizagem aos estudantes, o que envolve encontros entre os/as docentes, materiais didáticos e melhores condições em termos de infraestrutura escolar.

Analice Martins da Silva em sua Dissertação **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**, 2017, objetivou “[...] analisar os significados atribuídos à qualidade da educação pelos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco” (SILVA, 2017, p. 23). A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais com gestores/as e coordenadores pedagógicos.

Os/as participantes relatam que mesmo que entendam que a qualidade da educação é complexa e abrangente a primeira coisa que pensam é na qualidade numérica, ou seja, quantitativa, em que precisam bater metas e alcançar melhores índices. Compreendem ainda, que a qualidade da educação no Brasil, ainda não foi atingida, pois existem fatores que influenciam, como a valorização dos/as docentes e a infraestrutura adequada das escolas. Alguns participantes entendem que a qualidade da educação é mais do que o conhecimento de conteúdos, mas a possibilidade de transformação social dos/as estudantes. E, assim como nos outros estudos há aqueles que entendem que a qualidade da educação é aferida através do alcance das metas impostas pelo Governo.

Por fim, o último estudo analisado foi a Dissertação de Claudia de Souza Lino intitulada **Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias**, 2014. Um dos objetivos específicos da pesquisadora foi “Identificar os sentidos de qualidade que a comunidade atribui à escola, a partir do resultado das avaliações externas e as repercussões destes resultados nas práticas cotidianas da escola” (LINO, 2014, p. 20). A pesquisadora (2014) realizou sua pesquisa em campo em duas escolas de Ensino Fundamental, em que os sujeitos da pesquisa foram diretores/as e orientadores/as pedagógicos, docentes, e estudantes, o que totalizou 11 participantes.

Os resultados da pesquisa de Lino (2014) indicam que os sujeitos compreendem que uma educação de qualidade é aquela em que todos/as exercem suas funções, em que o/a docente compromete-se com sua função de ensinar e o/a estudante com a sua de aprender. Outros/as participantes lançam o entendimento de que a qualidade não é passível de mensuração. No entanto, um/a participante relatou acreditar que só é possível avaliar a qualidade da educação se existir uma meta. Já, a concepção da maioria dos/as participantes sobre o que entendem por

uma escola de qualidade, é a de que escola de qualidade é aquela que proporciona vivências significativas e que respeitam à diversidade.

## RESULTADO

As discussões acima apresentadas, nos conduzem ao entendimento de que o conceito de qualidade da educação é polissêmico, ou seja, apresenta diferentes significados. Do mesmo modo, os resultados dos estudos analisados mostram que os/as participantes das pesquisas apresentam diferentes concepções sobre a qualidade da educação.

Para alguns participantes a qualidade está relacionada aos resultados obtidos nas avaliações, deste modo, é aferida numericamente. Por outro lado, embora alguns participantes compreendam que a qualidade pode ser avaliada através dos resultados, não ignoram o fato de que o contexto social, econômico, político e cultural precisa ser levado em conta. Há, também, os/as participantes que entendem que as notas obtidas nas provas são insuficientes para diagnosticar a qualidade da educação.

Os fatores citados como influenciadores da qualidade da educação foram, a participação da família, o momento de trocas e debates entre docentes, infraestrutura escolar, condições de trabalho, localidade da escola e da moradia dos/as estudantes. É possível entender que a qualidade da educação envolve inúmeros fatores e que estes fatores são complexos e abrangentes e que não dependem exclusivamente da escola, mas de outras esferas da sociedade.

Através das análises, podemos ainda, compreender que a busca exacerbada pelos índices gera consequências para as escolas. Algumas dessas consequências são o treinamento dos/as estudantes com o objetivo de alcançar o escore ideal, adaptação do currículo para que tenham um bom desempenho na avaliação, a ênfase aos dados numéricos em relação aos subjetivos, competição entre escolas, etc.

Em suma, é indubitável que as escolas estão inseridas em um sistema de mercado que preza pela eficiência, eficácia e pela produtividade. É necessário, portanto, pensarmos em uma educação que esteja preocupada com a formação integral e que vise desenvolver competências humanas, cidadãs e que prepare os indivíduos para a reflexão e criticidade e não apenas para terem boas notas nas avaliações padronizadas.

## REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000.

AMESTOY, Micheli Bordoli; NETO, Luiz Caldeira Brant de Tolentino. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, e152922189, 2020. Disponível em: < View of Public policies and the influence of international organizations: the debate on education in focus (rsdjournal.org)>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ASSIS, Renata Machado de. **O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO:** qualidade, avaliação e interferências. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2014.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015. Disponível em: < O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica | REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA (unisantos.br)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70 LDA, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília/DF: Inep, 2021.

BOENO, Rosângela Maria. **O IDEB das escolas da rede municipal de Dois Vizinhos – PR:** fatores condicionantes. 2018. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro. **“Escolas de Qualidade” da Rede Pública Municipal de Educação de Belém/PA segundo o IDEB:** que qualidade é esta? 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2018.

COSTA, Glória Figueiredo. **Interfaces entre avaliação externa e percepções de qualidade da educação e do ensino:** um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVÁS, Pouso Alegre/MG, 2015.

CRESWELL, John. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: ROSA, Sandra Mallmann da. 3. Ed. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2014.

DALBEN, Adilson. ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Revista Estudos em avaliação educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.



GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas S.A., 2008.

GONZAGA, Núbia Martins. **Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2013.

LINO, Cláudia de Souza. **Qualidade na escola e qualidade da escola: repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias/RJ, 2014.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, e077, 2021. Disponível em: <AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA DOCENTE | Revista Prática Docente>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MENDONÇA, Déborah Cristina Costa. **O Professor no sistema capitalista: precarização do trabalho docente**. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1037-107, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Francisco Beltrão, Paraná, 2015.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; FIDALGO, Fernando. A LÓGICA BRASILEIRA DA AVALIAÇÃO Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, 103-116, 2011. Disponível em: <(PDF) A LÓGICA BRASILEIRA DA AVALIAÇÃO Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica OUTROS ARTIGOS (researchgate.net)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <[http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao\\_saviani](http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/raquel.moratori/trabalho-e-educacao_saviani)>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. São Paulo/SP: Editora Autores Associados, 2019.

SILVA, Analice Martins da. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco:** um estudo em escolas com índices elevados em avaliação. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

SILVA, Antonio Quintiliano da. **Qualidade da Educação:** percepções de gestores, professores e alunos de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação:** um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: avaliação e política pública Educacional**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

# CAPÍTULO 19

## QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA? AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS MUDANÇAS SOCIODEMOGRÁFICAS NO CORPO DISCENTE DA UFOP

Joseane Mendes Teixeira  
Rosângela Aparecida Lopes da Silva  
Luana Stefanni Mendonça Gonçalves  
Rosa Maria da Exaltação Coutrim

### RESUMO

A implementação de políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior tem causado mudanças no perfil sociodemográfico dos estudantes matriculados nas universidades públicas e privadas brasileiras ao longo das últimas décadas. Estas políticas, que visam reduzir as desigualdades historicamente acumuladas e garantir oportunidades de acesso ao Ensino Superior à estudantes de escolas públicas, camadas populares, negros, indígenas e pessoas com deficiência, têm se mostrado eficazes em possibilitar a entrada destes estudantes na universidade. No entanto, para aqueles provenientes das camadas populares que conseguem alcançar trajetórias escolares longevas, permitir o acesso, apenas, não é garantia de permanência e conclusão dos cursos de graduação, o que demanda também políticas específicas para este fim e mudanças institucionais que atendam a este público. Este artigo é fruto de uma análise documental que buscou compreender os impactos que tais políticas trouxeram para o perfil discente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Para isso, foram comparados dados construídos por diferentes pesquisas realizadas com estudantes desta instituição no período compreendido entre 1994 e 2021 e disponibilizadas no banco de dados público. Com base nos estudos da sociologia da educação e de políticas públicas, procurou-se articular a discussão entre políticas públicas para o ensino superior e longevidade escolar de estudantes de camadas populares. Os dados demonstram um aumento no número de estudantes contemplados pelas ações afirmativas que chegam à instituição, com maior representação de mulheres e negros, revelando o sucesso de tais políticas, mas também a necessidade de medidas que garantam as mudanças institucionais que visem a permanência destes estudantes, assegurando a efetiva democratização da universidade com a inclusão deste público.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino Superior, Políticas Públicas, Ações Afirmativas, Camadas Populares, Longevidade Escolar.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas o acesso à educação superior no Brasil passou por significativas mudanças, permitindo que as classes populares tivessem mais oportunidades de ingresso aos espaços acadêmicos. Buscando compreender as nuances desta inserção, trazemos neste artigo um breve histórico sobre as políticas públicas implementadas pelo Governo Federal

na primeira década dos anos 2000 em diálogo com os estudos sobre longevidade escolar nas camadas populares realizados no âmbito da Sociologia da Educação.

Há registros da presença de estudantes das camadas populares em diferentes universidades brasileiras ao longo do século XX, contudo, principalmente a partir dos anos 2000, estes estudantes, em sua maioria oriundos de escolas públicas, com deficiências, negros e indígenas, tiveram acesso expressivo ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, fruto das Políticas de Acesso e Permanência adotadas no período citado. Tais medidas tiveram como principal meta atender à anseios antigos de uma parcela da população brasileira que permanecia excluída do Ensino Superior. Em um estudo realizado com estudantes universitários de camadas populares entre os anos de 2001 e 2003, Zago (2006, p.228) já defendia que “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação de acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”.

Nesse contexto, é necessário retomarmos a origem do termo ação afirmativa cujo surgimento data dos anos de 1960 e diz respeito a um conjunto de políticas, públicas e privadas que tinham, a princípio, o objetivo de combater a discriminação racial. Com o tempo, a aplicação das ações afirmativas se ampliou. De acordo com Pena, Matos e Coutrim (2020, p. 29) a ação afirmativa pode ocorrer "desde o pré-ingresso (cursos preparatórios para o vestibular e isenção da taxa de inscrição), perpassa pelo ingresso (cotas) e acompanha [os estudantes] até a diplomação, por meio dos programas de assistência e de permanência estudantis". Tais políticas foram criadas com o intuito de reduzir as desigualdades historicamente acumuladas e garantir a igualdade de oportunidades a uma quantidade maior de estudantes. Contudo, o caminho até a sua implementação não foi fácil. É importante destacar que as políticas de ação afirmativa no Brasil, assim como em outros países, se constituíram depois de um longo e profundo embate entre diferentes forças políticas e sociais e foram resultado de reivindicações de vários movimentos sociais e das próprias Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

No Brasil, a ampliação do acesso dos jovens de camadas populares à universidade é uma realidade que ganhou maior visibilidade a partir do aumento da oferta de vagas promovida pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007, e de um conjunto de medidas que ocasionaram uma mudança significativa no perfil dos alunos atendidos pelas IFES, a exemplo da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2007, 2012).

O REUNI, instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades federais, reduzindo assim as desigualdades sociais. O Governo Federal almeja, dentre as metas do programa, aumentar o número de jovens inscritos no Ensino Superior; elevar a taxa de conclusão média em cursos de graduação; aumentar a oferta de vagas nos cursos; incentivar a inovação pedagógica e combater a evasão como estratégia de incentivo ao acesso e permanência nas IFES (BRASIL, 2007).

Já a Lei de Cotas, garante a reserva, por meio das cotas, de metade (50%) das vagas para matrículas nas IFES, a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Deste total, 25% são oferecidas a estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. As vagas devem considerar ainda, por curso e turno, estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como pessoas com deficiência, levando em conta um percentual mínimo equivalente, calculado a partir do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O restante das vagas, não reservadas, são direcionadas aos candidatos de ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Sabemos, contudo, que a implementação de políticas governamentais de acesso ao Ensino Superior não garante, por si só, a entrada e permanência de estudantes de camadas populares nas Universidades. Diferentes fatores sociais, culturais e econômicos presentes na organização familiar e escolar interferem na trajetória escolar das crianças e jovens. Uma pesquisa conduzida por Viana (2007), que analisou a permanência de estudantes de famílias de camadas populares no sistema escolar até o Ensino Superior, conhecido na Sociologia da Educação como longevidade escolar, elencou os fatores que possibilitaram o alcance deste grau de instrução por estes estudantes e revelou que não havia uma estratégia conscientemente elaborada de alcançar este nível de instrução, nem por eles, nem por suas famílias. Esta constatação corrobora com a pesquisa de Zago (2006) ao demonstrar que para os estudantes de camadas populares, chegar à universidade não era visto como algo usual, pois boa parte deles sequer possuía informações sobre o vestibular (atual Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação - SISU) ou sobre a formação universitária. A autora ressalta também que o investimento pessoal dos estudantes e um passado de êxitos acadêmicos foram determinantes para cogitar uma vaga na universidade. O desejo de prosseguir nos estudos, mesmo após algumas tentativas frustradas ou interrupções no processo de formação, fez com que alguns estudantes recebessem com surpresa o resultado da aprovação na seleção para o

ingresso na universidade, denominado pelos próprios participantes da pesquisa de “sorte” ou “uma chance” .

Outro autor pioneiro na discussão sobre longevidade escolar de estudantes de camadas populares é Écio Portes (2006). Sua obra, publicada antes mesmo da implementação de algumas políticas de ação afirmativa, contribui com a discussão ao constatar que a trajetória escolar dos estudantes pobres que ingressam na universidade não é linear e sem percalços. Pelo contrário, está permeada pela imprevisibilidade e por situações de êxitos na escola primária ou ocorridas fora do universo familiar. Ou seja, que o sucesso escolar e a construção destas trajetórias para estudantes de camadas populares, também se devem a um processo histórico, social e familiar. Isso significa dizer que, para muitos destes estudantes, não estava claro ao longo de suas vidas que chegar à universidade era algo possível. O mesmo não acontece entre os estudantes de camadas médias e das elites, que desde muito cedo reconhecem o ensino superior como “caminho natural” a ser percorrido. Decerto, as dificuldades encontradas são fruto de um processo de exclusão sofrido pelos mais pobres que se inicia muito antes do ingresso na vida escolar, pois as pesquisas demonstram que a origem social influencia também na escolha das melhores estratégias.

Assim, podemos constatar que a longevidade escolar de muitos jovens de camadas populares foi possibilitada pela mudança na legislação, da mesma forma como ocorreu em outras universidades públicas. Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) o sistema de ações afirmativas para ingresso nos cursos de graduação teve início em 2003, com o processo de implementação de uma política institucional, que é anterior ao advento da própria Lei de Cotas em 2012, culminando na aprovação da Resolução nº. 3.270, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 13 de fevereiro de 2008, ampliando assim o ingresso de estudantes de camadas populares. Em janeiro de 2013 a UFOP passou a adotar a Lei de Cotas, substituindo a política aprovada anteriormente (PENA, MATOS e COUTRIM, 2020).

Mais de 10 anos após a implementação das políticas públicas de ações afirmativas, muitos estudantes de camadas populares, de periferias e pequenas cidades estão ingressando em cursos de graduação. Os cursos da UFOP, que tinham em sua grande maioria estudantes homens, brancos e de classe média, têm hoje uma maior participação de mulheres, negros e discentes oriundos de escolas públicas e camadas populares. Conforme mencionado anteriormente, estes estudantes enfrentam diversos obstáculos em suas trajetórias escolares e muitos são excluídos ao longo do processo, porém, vários já concluíram ou estão concluindo o Ensino Superior.

Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo fazer uma análise dos reflexos das Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior na mudança do perfil sociodemográfico do corpo discente da UFOP, confrontando dados de relatórios e pesquisas institucionais com estudos de pesquisadores da área da Sociologia da Educação que discutem a longevidade escolar nas camadas populares. Fazer reflexões sobre o acesso e a permanência destes estudantes no ambiente universitário exige uma postura sociológica crítica, que deve levar em conta o contexto das desigualdades escolares e também as trajetórias dos estudantes. Com isso, o artigo está dividido em três tópicos. O primeiro, intitulado “Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior” apresenta como as Políticas de Ações Afirmativas facilitaram o acesso de estudantes oriundos de famílias de camadas populares à universidade, além de abordar as contribuições do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e da aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para a permanência destes estudantes.

O segundo tópico, “Aprendendo o ofício de estudante: a adaptação à vida universitária” trata do processo de afiliação e adaptação dos estudantes de origem popular no novo ambiente: a universidade, e da necessidade de assimilarem novas rotinas e códigos comuns à instituição. Bourdieu (1998), Lahire (1997), Portes (2006), Viana (2007) são alguns autores que contribuem com o debate.

O terceiro tópico trata das “Mudanças no perfil discente da UFOP entre 1994 e 2019”, apresentando dados de pesquisas realizadas no período e que nos ajudam a compreender o perfil dos estudantes matriculados na instituição. Este tópico discute os achados de pesquisas realizadas com estudantes da UFOP, relacionando a teoria de autores como: Bourdieu (1998), Coulon (2008), dentre outros. Já nas considerações finais, é proposta uma síntese sobre as discussões apresentadas ao longo do artigo.

## **POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

No que diz respeito especificamente às universidades públicas, a criação de novos *campi* e a ampliação da quantidade de cursos e das vagas não só para discentes, mas também para docentes e técnicos administrativos, promovida pelo REUNI, fortaleceram as discussões em torno das garantias de acesso, de permanência e conclusão dos cursos por estes novos ingressantes. Vale destacar que o FONAPRACE, criado em 1987 e instaurado em 1989, do qual a UFOP participa ativamente desde a sua fundação, teve importante papel na construção de estratégias e no debate sobre os desafios impostos ao longo das décadas às instituições de nível

superior. O Fórum foi criado para contribuir com a integração das IFES, realizando: o assessoramento permanente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); a formulação de políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; a participação ativa na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; a promoção e o apoio a estudos e pesquisas na área de sua competência, realização de congressos, conferências, seminários e eventos similares (FONAPRACE, 2003; FONAPRACE, 2012).

Assim, com base nas discussões realizadas pelo FONAPRACE e com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, foi aprovado pelo Governo Federal o PNAES, através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES passou a direcionar recursos exclusivamente para a assistência estudantil, definindo como público alvo principal estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos (BRASIL, 2010; FONAPRACE, 2012).

Se por um lado o REUNI, o PNAES e a Lei de Cotas facilitaram o acesso e permanência de estudantes oriundos de famílias de camadas populares à universidade, por outro, é preciso compreender que há inúmeros fatores que interferem no processo de adaptação destes jovens à universidade, ampliando, em muitos casos, as chances de evasão e reprovação. Provenientes de pequenos distritos, municípios ou bairros populares, estes jovens encontram na universidade um ambiente muito distinto do vivenciado na educação básica pública. Por isso, é fundamental conhecermos quem são eles, para que políticas públicas e institucionais sejam implementadas, e também para que professores, gestores e servidores compreendam as demandas trazidas por este novo público nas universidades.

## **APRENDENDO O OFÍCIO DE ESTUDANTE: A ADAPTAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA**

A escola é percebida na teoria de Pierre Bourdieu como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, e onde a bagagem cultural e social que os estudantes possuem os colocam em condições favoráveis, ou não, diante do que lhes é demandado por ela (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Nas palavras de Bourdieu (1998, p.41), o sistema escolar "é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade



às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural". Dessa forma, podemos dizer que quando tratamos de estudantes provenientes de famílias de camadas populares, o sucesso escolar não pode ser entendido como algo garantido ou natural, muito pelo contrário, como nos mostra Lahire (1997), o sucesso escolar é estatisticamente improvável.

Estudos demonstram que estudantes oriundos de camadas populares relatam o distanciamento entre as vivências familiares e aquelas ocorridas no ambiente escolar, dessa forma, sentimentos de desadaptação e solidão, bem como a consciência das diferenças sociais podem emergir de forma bastante marcante no ambiente universitário (VIANA, 2007). Entretanto, mesmo tendo baixo capital escolar e econômico, algumas famílias são capazes de desenvolver um certo *habitus*, que conforme definido por Bourdieu, diz respeito a um conjunto de disposições, capazes de favorecer a longevidade escolar de seus filhos. É sobretudo, o capital cultural, na sua forma incorporada, que condiciona o sucesso escolar, porém, chegar à universidade não é suficiente (OLIVEIRA e PORTES, 2014; FIQUEIREDO, 2018). Vencida a etapa de ingresso, novos desafios são postos a estes estudantes, na medida que a trajetória escolar se concretiza para eles como um processo constante de seleção.

De modo geral, para os ingressantes no Ensino Superior, a universidade tem como primeira lição aprender o "ofício de estudante", isso significa que devem compreender o novo ambiente e se adaptar a este espaço, assimilando novas rotinas e códigos comuns à instituição. Esse processo é nomeado como afiliação (COULON, 2008), e definido como a aquisição de um novo *status* social, ou seja, entrar na universidade não é suficiente para permanecer nela, devendo o estudante afiliar-se, institucionalmente e intelectualmente. Essa transição e adaptação promove uma série de rupturas simultâneas - mudanças nas condições de existência, na vida afetiva e psicopedagógica - que não podem ser desprezadas ao analisar o abandono das universidades ou o fracasso escolar. O estudante precisa lidar ainda com uma nova organização do tempo e a gestão de suas atribuições acadêmicas; a adaptação a um novo espaço e a apreensão de um conjunto de regras, além de um saber cuja construção é elaborada a partir de amplo campo intelectual e que será aplicado de forma efetiva em sua atuação profissional (COULON, 2008).

A permanência no espaço acadêmico pressupõe deter conhecimento, sendo este último entendido não só como a manipulação e aquisição dos conteúdos escolares, mas a compreensão de códigos que permitem variadas leituras de mundo (PORTES, 2006). Dessa forma, uma

análise inicial nos leva a compreender que, para que haja de fato uma inclusão dos estudantes de camadas populares no Ensino Superior, é preciso que as universidades repensem seus métodos de ensino, critérios de avaliação e definição de currículos, pois o estudante deve ser avaliado e orientado a partir da bagagem socialmente herdada que possui, ou seja, considerando seu capital econômico, social e cultural.

Feita esta contextualização sobre as Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior, e das peculiaridades das trajetórias de estudantes de camadas populares, apresentamos no tópico a seguir alguns dados sobre o perfil dos discentes da UFOP e como este público tem se modificado na instituição nas últimas décadas.

### **MUDANÇAS NO PERFIL DISCENTE DA UFOP ENTRE 1994 E 2019**

Esta seção traz dados de pesquisas realizadas pela UFOP entre 1994 e 2019<sup>2</sup> que buscavam compreender o perfil dos estudantes matriculados na instituição. Outras pesquisas, como a de Pena, Matos e Coutrim (2020), Pereira e Coutrim (2020) e Gonçalves (2021), realizadas com o mesmo público, também nos auxiliam na discussão. A primeira pesquisa sobre o Perfil dos Estudantes da UFOP, realizada em 1994 pela Coordenadoria de Assuntos Comunitários (atual Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PRACE), contemplava um universo de 2.178 matriculados no segundo semestre daquele ano, e obteve 1.991 respostas, representando 91,41% do total de estudantes. Naquela oportunidade, a UFOP contava apenas com 11 cursos de graduação, que estavam divididos nas seguintes áreas: I) Biológicas: Farmácia e Nutrição; II) Exatas: Engenharias de Computação, Civil, Geológica, Metalúrgica e Minas; e, III) Humanas: Direito, Filosofia, História e Letras. Cerca de 70% dos estudantes vinham de outras cidades (que não Ouro Preto e Mariana, onde os cursos estavam localizados). Tanto para os cursos diurnos quanto noturnos, o número de egressos de escolas públicas (56%) superava os de escolas particulares, sendo que a maioria deles estavam matriculados em cursos diurnos, 44,5% do total. Os estudantes eram em sua maioria do sexo masculino, representando 52,24% (UFOP, 1994).

---

<sup>2</sup> Estes dados referem-se a pesquisas realizadas em períodos distintos. Os dados foram coletados a partir de diferentes metodologias e amostragens. Ou seja, em alguns anos foi analisada a totalidade dos discentes matriculados na instituição, em outros, os dados foram construídos por meio de amostragens. Importante ressaltar que independentemente da metodologia adotada, os resultados mostram uma mudança no perfil sociodemográfico dos estudantes da UFOP. Para alcançar maior precisão, a metodologia e a amostragem teriam que ser as mesmas todos os anos, entretanto, optamos por ainda assim utilizá-los por permitirem uma análise longitudinal dos dados, que contempla o período anterior e posterior à implantação de políticas de ação afirmativa na instituição.

Outro dado que nos chama atenção na pesquisa supracitada diz respeito à forma como os estudantes se informaram sobre o processo de seleção para a universidade, - o vestibular (que em 2010 foi substituído pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU), sendo que 35,5% souberam através do contato com amigos; 21,1% disseram ter tido contato direto com a Universidade; 14,4% souberam através do cursinho pré-vestibular; e os demais através de colégios, cartazes de divulgação, jornal, dentre outros. A pesquisa traz dados sobre o núcleo familiar dos estudantes matriculados naquele ano, e no que diz respeito à escolaridade dos pais e das mães destes estudantes, traz a seguinte observação: “é surpreendente baixo o grau de escolaridade encontrado [...]. Segundo os especialistas em educação, essa é uma variável que dificulta o acesso à Universidade” (UFOP, 1994, p.24). Com relação à classe social, esta primeira pesquisa demonstrou que 27,47% dos estudantes pertenciam às classes A e B, 38,22% à classe C e 34,30% às classes D e E.

Esta pesquisa indica que o perfil dos estudantes que frequentavam a UFOP naquele momento, era em sua maioria de homens (52,24%), cujos pais tinham baixa escolaridade e que eram pertencentes às camadas médias da sociedade. Estes estudantes possuíam o que Bourdieu (1998) chama de capital social e cultural, visto que 35,56% souberam do vestibular por amigos e 21,15% porque tiveram contato com a universidade. O capital social diz respeito a recursos atuais ou potenciais a que um indivíduo tem acesso em virtude da rede de relacionamentos que possui. Ou seja, está diretamente ligado à extensão desta rede de relações e aos capitais econômicos, culturais e simbólicos que pode acessar por meio dela. Já o capital cultural diz respeito a uma herança cultural familiar, que aumenta as chances de êxito no sistema educacional pelos indivíduos.

No caso da pesquisa de 1994, o fato dos estudantes afirmarem que tiveram contato com a universidade anteriormente ao ingresso, mostra um conhecimento prévio e um interesse na continuidade dos estudos, que muitas vezes está associado a uma expectativa de alcançar maiores rendimentos econômicos e sociais. Esta questão nos remete ainda à pesquisa de Zago (2006), citada na introdução deste artigo, que afirma que estudantes de camadas populares muitas vezes desconhecem a forma de ingresso nas universidades, o que os difere do perfil dos estudantes matriculados na UFOP naquele ano. Vale destacar ainda que 14,4% souberam do processo seletivo através de cursinhos pré-vestibulares, espaços estes nem sempre acessíveis aos estudantes de camadas populares. Mais uma vez, Bourdieu (1998) nos auxilia na análise dos dados ao revelar que o sistema escolar é um meio eficaz de promover a conservação social, visto que, o acesso, em especial ao Ensino Superior, tem um peso desigual para estudantes de

diferentes classes sociais. De acordo com este pesquisador, "as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última" (BOURDIEU, 1998, p. 52). Vale destacar ainda que na edição de 1994 a pesquisa sobre o perfil discente da UFOP não realizou o levantamento sobre raça, cor ou etnia dos estudantes.

Já no ano de 2010, quando a UFOP possuía 37 cursos e um total de 7.053 estudantes matriculados, uma nova pesquisa foi realizada. Nesta edição, trabalhou-se com uma amostra aleatória simples, com nível de confiabilidade de 95%, e foram totalizadas 402 respostas. O relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação apresentou as seguintes informações:

Observa-se que 48,73% dos estudantes da UFOP pertencem à classe B, enquanto 12,75% pertencem à classe A. Também é significativo o número de estudantes das classes C, D, E: 38,53% do total. Ressalta-se significativa aproximação da situação observada na UFOP com a caracterização do perfil de classe econômica do estudante de instituições federais de ensino superior em escala nacional. O percentual de estudantes da classe B na escala nacional é de 41,07%, enquanto das classes C, D, E é de 43,67%. Dessa forma, comparativamente à média nacional das IFES, a UFOP promove menor inclusão de alunos das classes C, D, E (UFOP, 2010, p. 10).

Observa-se, portanto, que a maioria dos estudantes que responderam à pesquisa estavam nas classes A e B, totalizando 61,48%. Nesta edição, o número de estudantes do sexo feminino (55,8%) era superior aos estudantes do sexo masculino, também eram predominantes os estudantes que se autodeclaravam brancos (66,86%). O número de ingressantes que cursaram somente escolas particulares (43,63%) supera aqueles que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (40,79%). Os dados mostram maior escolaridade dos pais, sendo que mais de 70% deles (pais e mães) possuíam no mínimo o ensino médio completo. No que pese a UFOP ter adotado em 2008 a reserva de 30% das vagas disponibilizadas no vestibular para a Política de Ação Afirmativa interna da instituição, os dados de 2010 mostram que ainda havia muito o que avançar para a efetiva inclusão deste público.

Por outro lado, a Lei de Cotas, que passou a ser adotada na UFOP no primeiro semestre de 2013, tinha um prazo para ser implantada, e até o final de 2014 deveria contemplar 30% dos estudantes de acordo com os grupos a seguir:

- a) Estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo, e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas;
- b) Estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda (Art. 14, II, Portaria MEC n.18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas;

- c) Estudantes que, independente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa MEC n.18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública;
- d) Estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (PENA, MATOS e COUTRIM, 2020, p. 30).

As etapas seguintes de percentual de oferta das vagas para esta política pública, correspondiam a 37,5% do total das vagas do início de 2015 até o primeiro semestre de 2016, e aumenta para 50% a partir do segundo semestre de 2016. A pesquisa realizada por Pena, Matos e Coutrim (2020) demonstrou que de fato houve uma diferença estatisticamente significativa entre o nível socioeconômico de estudantes ingressantes pelas cotas na UFOP no ano de 2013, quando comparados àqueles que ingressaram por ampla concorrência, o que levou os autores a inferir que as políticas estavam permitindo o ingresso de estudantes de camadas populares na instituição, em especial nos cursos de maior prestígio.

Já um estudo comparativo realizado pela PRACE, entre os anos de 2013 a 2016, com estudantes ingressantes, chegou à conclusão de que o perfil médio na instituição no período estudado era de uma mulher jovem, com idade entre 16 e 19 anos, autodeclarada negra (UFOP, 2019). O relatório conclui ainda:

Ela nunca trabalhou, é egressa de escola da rede pública, não pretende deixar a UFOP sem concluir a graduação e tem o interesse de entrar na pós-graduação quando se formar. Tem os pais como principais responsáveis pelo sustento e possui pouquíssimo domínio de outros idiomas. Essa ingressante acredita enfrentar como dificuldades ao longo do curso a formação básica insuficiente e o tempo para estudar (UFOP, 2019, p.37).

Comparando estes dados com as pesquisas anteriormente apresentadas, observa-se aqui o início de um processo de mudança de perfil: começam a ingressar na universidade mais mulheres, negras e que estão em busca da pós-graduação. Cabe fazer um paralelo com a pesquisa desenvolvida por Santana, Meireles e Carvalho (2019) que avaliou dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 107 IFES, no mesmo período (2013-2016), e que chegou a conclusão que a mudança no perfil dos estudantes da educação superior brasileira foi marcante após a Lei 12.711, afirmando que a inclusão social e étnico racial foi impulsionada nestas instituições. Esta pesquisa ressalta também o fato da maioria dos cursos serem disponibilizados no período integral, indicando a necessidade da oferta de condições para que os estudantes com perfil de baixa renda consigam se manter nestes espaços, já que, diante de um cenário de contingenciamento de recursos financeiros para as IFES, o risco de evasão desse público aumenta.

Retomando a conclusão do estudo comparativo 2013-2016 da UFOP, que trouxe resultados sobre o interesse das estudantes na pós-graduação, e considerando também a questão da longevidade escolar, apresentamos, a seguir, a pesquisa de Gonçalves (2021), que realizou um estudo com estudantes pobres que chegam a cursos de mestrado e doutorado na instituição. A autora demonstra em sua pesquisa que apesar dos empecilhos enfrentados, os estudantes participantes conseguiram ir contra uma realidade comum nas camadas populares, qual seja, uma trajetória escolar de curta duração. Foram realizadas entrevistas com pós graduandos, mestres e doutores de camadas populares provenientes de distritos, e encontrados alguns pontos em comum nestas trajetórias, como por exemplo: a necessidade de deslocamento do distrito à cidade onde estava localizado o campus universitário, a importância da afiliação nos primeiros períodos do curso de graduação, e a relevância das bolsas institucionais e de políticas de assistência estudantil para que pudessem permanecer na instituição. Outro fator importante foi o apoio recebido de amigos, professores e companheiros ao longo da graduação. A pesquisa demonstra ainda que ao chegarem à pós-graduação, os estudantes haviam incorporado todas as disposições sociais necessárias para a compreensão do que Coulon (2008) considera como regra do jogo escolar, tornando-se assim, excelentes jogadores e disputando vagas com os estudantes que possuíam melhores condições socioeconômicas. Ainda são necessários mais estudos sobre o tema considerando as peculiaridades de cada curso e as formas de ingresso nas universidades. Neste sentido, Santana, Meireles e Carvalho (2019) destacam a importância de pesquisas que relacionem o sucesso educativo com variáveis socioeconômicas e modalidades de ingresso, permitindo mapear o percurso daqueles que conseguiram persistir nas instituições e alcançar seu objetivo, considerando também os obstáculos e facilidades que encontraram nesta trajetória.

Assim, o comparativo 2013-2016, da UFOP e das IFES de forma geral, demonstram o sucesso das políticas no que diz respeito ao ingresso, mas não podemos desconsiderar todo o percurso anterior que permitiu a chegada destes estudantes ao Ensino Superior, bem como os desafios que se impõe a eles no que diz respeito à permanência. A seguir, apresentaremos um último relatório, que avalia a execução do PNAES no ano de 2019 na UFOP.

Diferentemente das demais pesquisas realizadas pela instituição, em que os questionários foram aplicados aos estudantes, o relatório de 2019, elaborado pela PRACE, é baseado em informações coletadas do próprio sistema de controle acadêmico da instituição e contempla a totalidade dos estudantes matriculados, o que significa dizer que, comparado à pesquisa realizada em 1994, traz um retrato mais atual do público que frequenta a universidade. Ao final do segundo semestre de 2019, a UFOP contava com um total de 11.752 estudantes,

distribuídos em 38 cursos de graduação. Observa-se que o número de estudantes egressos de escolas públicas é superior a 60% em ambos os semestres daquele ano; e o número de estudantes que ingressaram pela política de ação afirmativa, modalidade renda, supera os 25% estipulados pela política de cotas. Os estudantes bolsistas demonstraram melhor desempenho acadêmico frente aos não bolsistas, além de uma taxa discretamente inferior de evasão e retenção entre aqueles que recebiam benefícios de assistência estudantil (bolsa alimentação<sup>3</sup>, bolsa permanência<sup>4</sup> e moradia estudantil), que são disponibilizados aos estudantes que passam pelo processo de avaliação socioeconômica e atendem aos requisitos definidos pela normativa do PNAES (UFOP, 2021).

A análise dos dados ora apresentados se mostra particularmente importante, pois, como ressaltam Wittkwoski e Meneghel (2019, p.143):

O Brasil não tem tradição na realização de estudos empíricos e longitudinais que, aprofundando dados estatísticos (com perspectiva macro), busque relacioná-los com pesquisas qualitativas e contextualizadas (perspectiva micro). No caso das políticas de ação afirmativa, seria informação valiosa o conhecimento profundo do perfil dos cotistas, em especial daqueles que compõem os índices de evasão e insucesso. Este pode ser considerado o primeiro desafio: estudos de *acompanhamento dos beneficiários de ações afirmativas*, de modo a caracterizar elementos que, no cotidiano, contribuam para sua permanência e conclusão do curso.

Assim, todas as pesquisas e relatórios que ilustram esta seção nos mostram como o perfil dos estudantes da UFOP tem se modificado ao longo das últimas décadas, em especial no que se refere ao aumento do número de estudantes de camadas populares, egressos de escolas públicas, negros e mulheres que chegam ao Ensino Superior por meio das políticas de ação afirmativa. Vale destacar que, conforme discutido anteriormente, o ingresso e adaptação dos jovens ao Ensino Superior se mostram um desafio, e no caso dos jovens de camadas populares o processo é ainda mais complexo, à medida que o capital cultural e econômico tem um peso significativo na afiliação universitária. Além disso, estes estudantes apresentam demandas específicas no que diz respeito às dificuldades financeiras / materiais (necessitando de políticas de moradia, alimentação, transporte e inclusão digital, dentre outras); bem como o apoio pedagógico no sentido de melhor se adaptarem às regras do jogo escolar (universitário), visto que, muitos deles são os primeiros de sua família a alcançar o Ensino Superior (WITTKWOSKI e MENEGHEL, 2019; UFOP, 2010, 2019, 2021; PEREIRA e COUTRIM, 2020; GONÇALVES, 2021).

<sup>3</sup> Crédito para almoço e jantar depositado na carteira estudantil para ser utilizado nos Restaurantes Universitários.

<sup>4</sup> Valor em dinheiro depositado na conta corrente do estudante, que pode variar entre R\$100,00 (cem reais) e R\$400,00 (quatrocentos reais).

É importante ressaltar também que a criação dos cursos de graduação noturnos, que são parte importante das políticas de ampliação das IFES, possibilitou a permanência dos estudantes trabalhadores nas universidades públicas. Para o estudante de camadas populares trabalhador, o mais difícil é a permanência, na medida em que não dispõe de tempo para se dedicar somente aos estudos e que não pode abrir mão das atividades laborais que garantem sua sobrevivência e, em alguns casos, a de seus familiares, pois se constituem como arrimos de família (PEREIRA e COUTRIM, 2020). Os estudantes que trabalham possuem mais restrições pessoais, que são somadas às dificuldades supracitadas, exemplo disso, é a construção de seus horários. Dessa forma, também é necessário pensar em novas estratégias para suprir as demandas deste público, pois, se por um lado a universidade, ao ofertar vagas noturnas, possibilita o ingresso dos trabalhadores nos diferentes cursos, por outro eles enfrentam dificuldades concretas para conciliar estudos com trabalho (COULON, 2008).

É sabido que, o diploma universitário não é uma garantia contra o desemprego, porém, a educação tem se mostrado como importante mecanismo de mobilidade social, em especial no que diz respeito às oportunidades que advém da obtenção desta formação e dos capitais (culturais, sociais, simbólicos) que estão a ela relacionados. Como já demonstrado neste artigo, a UFOP tem permitido aos estudantes de camadas populares esta possibilidade, uma vez que hoje conta com uma maior diversidade no seu corpo discente. Certamente, o caminho para a verdadeira equidade e para a construção de uma universidade plural ainda é longo, mas passos importantes já foram dados neste sentido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo buscou analisar como as Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior modificaram o perfil sociodemográfico do corpo discente UFOP nas últimas décadas, usando como referencial teórico diferentes pesquisadores da área da Sociologia da Educação. Os dados apresentados comprovam a mudança do perfil dos estudantes desta universidade, assim como ocorreu em outras IFES, em especial, com o aumento do número de estudantes de camadas populares e negros que ingressaram por meio das políticas de ação afirmativa, comprovando a efetividade de tais políticas de acesso e a necessidade da implementação e fortalecimento de políticas de permanência e assistência estudantil, para que os jovens ingressantes pelas cotas tenham maiores garantias de conclusão dos seus cursos. Tal constatação se faz especialmente importante no corrente ano, visto que, há previsão para revisão da Lei de Cotas em 2022, quando a mesma completa 10 anos (WITTKOWSKI e MENEGHEL, 2019; SANTANA, MEIRELES e CARVALHO, 2019).



Ressaltamos também que a ampliação do acesso à universidade não se mostra suficiente para garantir a permanência dos estudantes cotistas no Ensino Superior, visto que é necessário também auxiliar na promoção das condições de afiliação universitária e garantir a possibilidade de conclusão do curso por este público, cujas trajetórias são marcadas sobremaneira por um esforço destes estudantes e de suas famílias durante o processo de escolarização. Cabe destacar ainda, que as reduções de orçamento e os cortes de verbas direcionadas às políticas de assistência estudantil, realizados nos últimos anos vêm prejudicando diretamente, os estudantes beneficiários das políticas de ações afirmativas que precisam do suporte das bolsas institucionais para ter condições de permanecer na instituição. São pessoas que ousaram sonhar com o diploma universitário e cujas famílias esperam que seus filhos alcancem melhores condições de vida e de trabalho do que eles próprios tiveram. Como as pesquisas aqui trazidas demonstram, os estudantes de camadas populares reconhecem suas chances e os resultados são unânimes em confirmar que eles têm obtido sucesso na graduação e na pós-graduação. Assim, como a discussão apresentada neste artigo nos mostra, o Brasil já caminhou muito no processo de democratização do Ensino Superior, mas ainda há muito o que fazer para garantir uma universidade pública de qualidade para todos os brasileiros, e uma coisa temos claro, não há mais espaço para retrocessos.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.096 - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007 - Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) - Acesso em 09 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de julho de 2010 - Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) - Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em 09 de fevereiro de 2022.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008. 278 p.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). Regimento do FONAPRACE. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/regimento/> . Acesso em 13/02/2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

GONÇALVES, Luana Stéfanni Mendonça. Do distrito à pós-graduação: trajetórias escolares longevas de jovens de camadas populares. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nogueira, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXIII, n. 78, p.15-36, Abril/2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; PORTES, Écio Antônio. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 32. n. 3, p. 1145 – 1164, set./dez. 2014.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra.; COUTRIM, Rosa Maria Exaltação.; Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.25, n.01, p. 27-51, mar. 2020.

PEREIRA, Lucinéa de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. *Educativa*, Goiânia, v. 23, p. 1-16, 2020.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais na trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.87, n.216, p. 220-235, mai/ago, 2006.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; CARVALHO, José Jorge de.; Acesso às Instituições Federais de Ensino Superior após a Lei de Cotas. *Rev. FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.28, n.55, p.127-141, mai/ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). Coordenadoria de Assuntos Comunitários. Perfil dos alunos da UFOP. Ouro Preto, 1994. Disponível em: [https://prace.ufop.br/sites/default/files/perfil\\_dos\\_alunos\\_da\\_ufop\\_-\\_1994.pdf](https://prace.ufop.br/sites/default/files/perfil_dos_alunos_da_ufop_-_1994.pdf) . Acesso em 15/02/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). Pró-Reitoria Especial de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação.

Ouro Preto, 2010. Disponível em: [http://www.prace.ufop.br/sites/default/files/perfil\\_socioeconomico\\_e\\_cultural\\_dos\\_estudantes\\_de\\_graduacao\\_da\\_ufop\\_-\\_2010.pdf](http://www.prace.ufop.br/sites/default/files/perfil_socioeconomico_e_cultural_dos_estudantes_de_graduacao_da_ufop_-_2010.pdf). Acesso em 15/02/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da UFOP: ingressantes na Graduação 2017-1. Ouro Preto, MG : Editora da UFOP, 2018. Disponível em: [http://www.prace.ufop.br/sites/default/files/perfil\\_socioeconomico\\_e\\_cultural\\_dos\\_estudantes\\_ufop\\_-\\_vol\\_01.pdf](http://www.prace.ufop.br/sites/default/files/perfil_socioeconomico_e_cultural_dos_estudantes_ufop_-_vol_01.pdf). Acesso em 16/02/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação ingressantes na UFOP: estudo comparativo 2013-2016. Ouro Preto, 2019. Disponível em: [https://prace.ufop.br/sites/default/files/comparativo\\_perfil\\_ingressante\\_2013-2016\\_versao\\_definitiva\\_3.pdf](https://prace.ufop.br/sites/default/files/comparativo_perfil_ingressante_2013-2016_versao_definitiva_3.pdf). Acesso em 16/02/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Relatório de Avaliação da Execução do PNAES na UFOP: exercício 2019. Ouro Preto. Jul. 2021. Disponível em: [https://prace.ufop.br/sites/default/files/relatorio\\_avaliacao\\_pnaes\\_2019.pdf](https://prace.ufop.br/sites/default/files/relatorio_avaliacao_pnaes_2019.pdf). Acesso em: 16/02/2022.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2007.

WITTKOWSKI, Jussete Rosane Trapp.; MENEGHEL, Stela Maria. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*. Chile, vol.3, n.3, p.130-152, nov/dez. 2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p.226-370, maio/ago. 2006.

# CAPÍTULO 20

## BAIRROS NEGROS, PATRIMÔNIOS CULTURAIS NEGROS E EDUCAÇÃO

Meryelle Macedo da Silva  
Henrique Cunha Junior

### RESUMO

O principal escopo desse trabalho foi refletir acerca da sistematicidade da Lei. 10.639/03 nos bairros negros. Para tanto nos fundamentamos no método da afrodescendência, cunhado por Cunha Junior (2013). A afrodescendência impossibilita a(ao) pesquisadora(or) ter uma postura neutra em relação ao ambiente pesquisado, seu intuito é de visibilizar a população negra, suas problemáticas e sua cultura. Através dos percursos urbanos nos bairros negros, reconhecemos o patrimônio cultural negro presente na afroarquitetura, na espiritualidade negra e nos espaços de sociabilidades negras, representativos da dança e da música. O debate acerca do patrimônio cultural negro na ambiência escolar corrobora para africanização do currículo, tendo em vista a formação cidadã e a construção da identidade étnica. Essas ações se convertem no enfrentamento ao racismo cuja superação é imprescindível para o alcance da justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei. 10.639/03; Bairros negros; Patrimônio cultural negro.

### INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, abre caminho para repensarmos a base curricular da escola, então fundamentada no eurocentrismo, o que dificulta a compreensão da base sociológica brasileira, tendo em vista o reconhecimento do protagonismo social negro. Ao relacionar essa temática aos bairros negros percebemos a necessidade de uma postura realmente efetiva dos profissionais da educação, no intuito de superar o racismo através da promoção cidadã, e também favorecer a construção da identidade étnica.

Nesse contexto, nosso principal escopo foi refletir sobre a sistematicidade da Lei. 10.639/03 nos bairros negros. Para tanto precisamos compreender a Lei 10.639/03 e entender a categoria socioespacial dos bairros negros. Para a realização do trabalho nos fundamentamos no método da afrodescendência, cunhado por Cunha Junior (2013). Segundo o autor, a afrodescendência impossibilita a(ao) pesquisadora(or) ter uma postura neutra em relação ao ambiente pesquisado, seu intuito é de visibilizar a população negra, suas problemáticas e sua cultura. Videira (2010, p. 51) aponta que a pesquisa afrodescendente está fundamentada na filosofia africana, construída “[...] a partir do estabelecimento das relações sociais, ao longo das condições históricas determinadas [...]”.

Realizamos a revisão de literatura, principalmente, através de afro referências, como Silva e Cunha Junior (2019), Cunha Junior (2017) e Videira (2010). Ao realizarmos percursos urbanos nos bairros negros reconhecemos o patrimônio cultural negro presente na afroarquitetura, na espiritualidade negra e nos espaços de sociabilidades negras, representativos da música e da dança. O debate acerca do patrimônio cultural negro na ambiência escolar corrobora para africanização do currículo, tendo em vista a formação cidadã e a construção da identidade étnica. Essas ações se convertem no enfrentamento ao racismo cuja superação é imprescindível para o alcance da justiça social.

### **A LEI 10.639/03 E OS BAIRROS NEGROS**

A promulgação da Lei 10.639/03, é fruto da atuação do movimento negro em busca de superar o arcabouço eurocêntrico presente na educação e que impede um conhecimento realmente crítico da história sociológica brasileira. O eurocentrismo propaga a ideia dos europeus e seus descendentes, como os únicos a produzir conhecimento, limitando a ação do povo africano e afrodescendente a uma força braçal, desprovida de um pensamento racional. Com isso, crianças e jovens negras(os) e não negras(os) têm uma visão acrítica da realidade, não conseguindo apreender as produções culturais negras materializadas no espaço geográfico.

Desse modo, o eurocentrismo alimenta o racismo, que no Brasil é estrutural, o que significa seu enraizamento por todas as esferas sociais, inclusive a escola. O racismo na escola possibilita a repetência e a evasão escolar de alunas(os) negras(os), além de impedir o reconhecimento étnico. Importa ressaltar que o racismo, como afirma Cunha Junior (2010, p.8) não é uma aversão de raças, mas um processo historicamente produzido em que um grupo social tem controle sobre o outro e age na manutenção dessa relação de poder. Nesse contexto, o racismo perpetua a exclusão da amplitude da participação de africanas(os) e sua descendência na formação social do país. Para tanto produz “[...] ideias ambíguas, erradas ou preconceituosas sobre a população negra. Ideias que muitas vezes nós mesmos negros não percebemos o que está por detrás delas e as admitimos como verdade”.

Assim, é urgente a necessidade de superar o racismo, e para tanto a efetivação da Lei. 10.639/03 é um instrumento imprescindível. Entretanto, ainda verificamos ações pontuais, em geral limitadas a semana da Consciência Negra. Ribeiro (2015, p.26201) nos conta que embora as datas comemorativas sejam relevantes para a construção identitária das(os) estudantes negros, é fundamental a compreensão da história “[...]É importante que os alunos entendam porque precisam estudar, conhecer e respeitar”.

Segundo a Lei 10.639/03 é preciso trabalhar em sala de aula a História Africana, os movimentos de resistência negra no Brasil, “[...]a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Tal faceta passa por uma postura política de professoras(es) e de toda a gestão escolar, no sentido de problematizar a realidade através de práticas pedagógicas antirracistas, que propiciem a apreensão das marcas materiais e imateriais da população negra no espaço geográfico. Isso significa a sistematização da Lei. 10.639/03 em todo o ano letivo, percorrendo todas as disciplinas, tendo em vista a contribuição dos povos africanos para as várias áreas do conhecimento, como geografia, ciências, matemática, literatura e etc.

Diante do processo de uma pedagogia antirracista é preciso atentar aos materiais didáticos presentes na escola, a exemplo dos livros didáticos, estes, muitas vezes trazem a imagem estereotipada de negras(os). De acordo com Cunha Junior (s/d, p.1) os conteúdos do livro didático, referentes ao período escravista, representam o negro “[...]como o ser sem cultura, incivilizado, ser bruto do trabalho braçal”, corroborando assim, para a reprodução do racismo, percebido nas relações dentro e fora da sala de aula, em que crianças e jovens negras(os) são alvo de chacotas.

Além do livro didático, devemos atentar aos brinquedos, estes, segundo Castellar (et al., 2015, p. 596) constituem “[...] artefatos culturais que materializam práticas divisórias, relações de poder e de saber [...] e podem funcionar como moduladores da construção de processos de assujeitamentos, pautados em estereótipos [...]”. Sobretudo na educação infantil, os brinquedos podem ser modelos para a subjetividade. Assim, precisamos ter um olhar sensível ao que é posto como padrão, a fim de desconstruí-lo, utilizando, brinquedos que remetem às expressões étnico-raciais e de gênero.

Os murais da escola quando deixam de representar a diversidade étnica, também se inserem nessa lógica, pois impedem que as(os) estudantes negras(os) não se reconheçam na ambiência escolar, o que configura, como afirma Kowalski e Pedroso (2020) um problema também para as(os) alunas(os) não negras(os), que passam a acreditar na normalidade da não representatividade étnico-racial.

Freire (2020, p.129-130) nos chama atenção para os discursos ideológicos que podem aparecer na escola, acerca de classe social, gênero, sexualidade, xenofobia e racismo, os quais exigem uma reação crítica das(os) professoras(es). Especialmente sobre o racismo, não

podemos ficar passivas(os) diante de certas manifestações, tais como: “O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é o que a ciência nos diz [...] Maria é negra, mas é bondosa e competente [...] Quando negro não suja na entrada, suja na saída [...]”.

Tudo isso contribui para uma permanência negativa das crianças e jovens negras(os) na escola e que podem repercutir durante toda sua vida. Na condição de professoras(es) e gestoras(es) devemos atuar para que as(os) estudantes negras(os) se sintam representados nos espaços, mas também nas histórias tecidas através dos conteúdos sistematizados, evidenciando a população negra como a que proporcionou, de fato, a formação social do Brasil, singularizada nos lugares. Compreendemos que tal ação deve partir da pesquisa, do acesso a afro referências dos vários campos de conhecimento e que influenciam a educação. Sem uma base afroreferenciada não reconheceremos o protagonismo social negro.

Um primeiro ponto é ensinar que africanas(os) e sua descendência não eram escravas(os), e sim escravizadas(os), trazidas(os) forçadamente para o Brasil por possuírem técnicas e tecnologias, que a Europa não dominava. Cunha Junior (2010) afirma que africanas(os) e afrodescendentes eram trabalhadoras(es) especializadas(os), atuando no período colonial e imperial, para o desenvolvimento social e econômico das várias regiões brasileiras. A mineração, a tecelagem, a agricultura, a pecuária, o urbanismo, a arquitetura e et., não podem ser compreendidas alheias à participação da população negra, que forjou um patrimônio cultural negro em suas especificidades materiais e imateriais.

A Lei. 10.639/03 é um instrumento para a propagação das sociabilidades e ambiências negras, para o resgate ancestral da nossa história sociológica. Importa ressaltar que a promulgação da Lei.10.639/03 incide sobre os cursos de formação de professores, tendo em vista a preparação teórica e prática das(os) futuras(os) professoras(es) para o trabalho com a temática. Sendo a educação um ato político, a superação do racismo deve ser buscada por negras(os) e não negras(os), propiciando uma educação escolar crítica e emancipatória.

Uma educação crítica e emancipatória é aquela que supera a pura transmissão de conhecimento, considerando os pressupostos históricos e sociais que o fomentou e a relação que possui com a realidade prática, então carregada de injustiças, como o racismo, a violência de gênero e as diferenças de classe. É essencial a professoras e professores evidenciarem que as injustiças são resultam de um processo histórico e social, estando dispostos a transformar a realidade perversa de discriminação, alienação e marginalização. É oportuno enfatizar que “[...]”

qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...]” (FREIRE, 2020, p.59).

Professoras(es) críticas(os) e comprometidas(os) com a formação cidadã assumem a ética e com isso respeitam as experiências da(o) discente, sua forma de ser e estar no mundo, inspirando sempre a conquista de uma nova realidade, pautada na igualdade étnica e social, agindo assim, para suplantar o que impede uma educação para autonomia negra, o que exige escuta, em especial, acerca das diferenças que se realizam em cada sala de aula.

A escuta decorre do respeito as diferenças, tendo aversão a qualquer forma de discriminação. “[...] Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio e a menina rica; se discrimino a mulher [...] não posso evidentemente escutá-las [...]” (FREIRE, 2020, p.118). Importa a escuta também do silêncio, daquelas(es) alunas(os) que sentam no final da sala, que não brincam na hora dos intervalos, que não questionam e se mostram cotidianamente passivas(os). Silva (2018, p. 48-49) corrobora para essa questão quando afirma:

[...] uma escola e/ou universidade que nega a participação e a história dos seus sujeitos, é anti-pedagógica, anti-educativa, anti-ancestral e constrangedora de identidades. E, constringendo suas identidades, não compreende as singularidades dos sujeitos para entender as reais necessidades delas/es. Abrir espaços e ceder tempo para o lugar de fala e escuta na sala de aula, é crucial para a política do conhecimento de si em comunicação com o outro [...].

Sendo uma organização social, a escola não pode ser analisada sem uma relação com a sociedade a qual está sedimentada, o que significa uma reflexão sobre a economia, valores, culturas, que adentram e efervescem socialmente o espaço escolar, de modo positivo, quando favorecem a construção da autonomia pautada na humanização, e negativo, quando produzem um ensino alienador, que corta as asas da esperança, da liberdade, da intervenção criativa sobre o mundo. Segundo Freire (2020), educadoras e educadores devem atentar as ideologias do sistema econômico capitalista que se reproduzem na escola e objetivam práticas pedagógicas mecanicistas e preparatórias para a pura inserção no mercado de trabalho, sem uma consciência de ser e estar no mundo, sem uma articulação política de compreensão e intervenção na realidade. É preciso despertar um olhar sensível para as injustiças da sociedade, elevando a compreensão de que as mesmas são fruto do projeto capitalista.

No Brasil, a realidade decorrente do projeto capitalista é ainda é mais problemática, pois nosso capitalismo é racista, é uma continuidade do processo de dominação dos corpos negros que se inicia com o escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2001). Isso fica evidente ao pensarmos sobre a especificidade étnico-racial da maioria das(os) trabalhadoras(es)



brasileiras(os), que precisam sair cedo para trabalhar, que lotam os transportes coletivos para chegarem ao trabalho. É a população negra que está na base da pirâmide econômica brasileira, o que demonstra que a democracia racial é de fato um mito. Todo trabalho exige racionalidade e tem sua relevância para a organização social, porém, no caso da população negra, existe um projeto racista que é político e econômico, e que se baseia na desqualificação do fenótipo e da cultura negra, no intuito de impedir a ascensão social da população negra. Com essa estrutura racionalizante, mesmo que uma minoria populacional, alcance uma maior estabilidade econômica, continuará a ser alvo do racismo, que de modo explícito ou implícito, é cotidiano.

É necessária uma educação escolar que valorize as práticas sociais das(os) educandas(os), evidenciando suas ações cotidianas, os conhecimentos produzidos em seu lugar. A partir disso, educadoras e educadores podem problematizar a realidade vivida de modo a fomentar um aprendizado crítico e a intervenção da realidade (FREIRE, 2020). Essa questão se torna mais emblemática quando refletimos sobre o território onde a escola está inserida, e quando o mesmo é um bairro negro, então representado por ambiências e sociabilidades negras. Em geral, esses bairros, são genericamente entendidos como periféricos, o que dificulta a compreensão dos conflitos étnicos da sua formação e consolidação, além da efetivação de políticas públicas específicas à população negra, bem como uma gestão patrimonial focada na cultura material e imaterial negra.

Nesse contexto, trabalhar com a realidade das(os) educandas(os) significa conhecer os bairros negros, sua história e suas características políticas, econômicas, sociais e culturais. Cunha Junior (2017) nos conta que os conhecimentos produzidos nas universidades não pautam os bairros negros, suas potencialidades e problemáticas, estas são muitas, fruto de um processo de desqualificação social do povo negro, percebido pela vulnerabilidade social dos seus lugares de vida. Durante o escravismo criminoso a presença da população negra no espaço dependia dos ofícios que tal população desempenhava. Nas partes afastadas dos centros das cidades viviam agricultores, pescadores, criadores, oleiros e etc., na parte central da cidade, viviam os ferreiros, marceneiros, sapateiros, comerciantes, alfaiates, cozinheiras, dentre outros.

Tal realidade sofre uma modificação com a primeira República, quando é exercida uma política eugenista de transformação dos espaços, expulsando, de modo sistemático, as populações negras dos centros urbanos. As reformas urbanas são efetivadas tendo como base o racismo científico, culpabilizando negras e negros pelo atraso social brasileiro. A população negra, expulsa do seu lugar de moradia, de onde adquiria sua rentabilidade, adentram os

arrabaldes da cidade, sobem os morros e realizam suas produções coletivas, pautadas na ancestralidade como promotora da cultura, memória e identidade (CUNHA JUNIOR, 2017).

A segregação espacial da população negra, a partir da primeira república esteve atrelada também à criminalização ou folclorização das práticas culturais negras, a exemplo do que aconteceu aos terreiros de umbanda e candomblé, estes eram perseguidos, seus líderes religiosos presos ou colocados em manicômios com a alegação de problemas psíquicos. As festas e demais tipos de sociabilidades negras eram tidas como depreciatórias e espaço de prostituição. Junta-se a esse cenário a continuidade de processo de imigração europeia, pensada politicamente pelo estado brasileiro, na intenção de superar a etnicidade negra. Embora não tendo alcançado esse resultado, o projeto imigratório alimentou ideologias de negação da presença negra e sua cultura (CUNHA JUNIOR, 2017).

Uma educação transformadora deve atuar para a desconstrução do racismo, compreendendo que o racismo estrutural impede a justiça social. Para tanto, é preciso suplantar ideologias eurocentradas como a de uma base social miscigenada, constituída por branco, negro e índios, propagada enquanto concepção romântica de nação, que esconde os conflitos étnicos, a violência física e psicológica inerente a tal processo. A miscigenação ideológica esconde as especificidades étnicas, abrindo precedente para a negação da presença de negras(os) e indígenas nos lugares, bem como seu protagonismo social.

A democracia racial, também aparece enquanto ideologia. As elites brancocêntricas brasileiras revelam que todos os grupos étnicos têm as mesmas chances de ascender socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente e se isso não ocorre com a população negra é em decorrência da sua incapacidade cognitiva ou moral. Entretanto, uma análise crítica da realidade brasileira mostra que a democracia racial é um mito.

No contexto de desvelamento da base social miscigenada e do mito da democracia racial, os bairros negros são espaços privilegiados, pois ao fazer a leitura dos objetos geográficos, da sua materialidade e imaterialidade conseguimos perceber as facetas do racismo, mas também a cultura negra que pulsa no cotidiano e constrói identidades, portanto resistências. Nesse sentido, concordamos com Cunha Junior (2017) para quem o estudo dos “bairros e territórios negros é importante para o processo pedagógico emancipador”, pois propiciará um olhar sensível e crítico as realizações da população negra ao longo da história empreendida no espaço.

Não nos baseamos na concepção de que a totalidade da população que vive nos bairros negros é de pessoas negras, haja vista que os processos sociais são dinâmicos. Mas temos como fundamento a ideia de que tais bairros tem em sua gênese e consolidação o movimento social de negras e negros excluídos sistematicamente dos centros urbanos. Desse modo, o reconhecimento das africanidades, vista no patrimônio cultural, nas sociabilidades e ambiências negras nos permite o reconhecimento da afrodescendência, onde percebemos nossas raízes ancestrais. Olhar para os bairros negros e seus problemas, como a falta de saneamento básico, violência, falta de moradia digna, falta de espaços de lazer e et., significa atrelar tais condições a falta de planejamento urbano como uma questão racista. Se compararmos os bairros de brancos aos bairros negros, esses, muitas vezes mais antigos, veremos as diferenças infra estruturais, e isso não ocorre por acaso, se trata de um processo historicamente produzido de desqualificação social da população negra em relação a população branca.

“Desta forma, a educação precisa ser pensada tendo como base a realidade de base africana destes bairros negros e das suas relações sociais com o conjunto da sociedade [...]”, o que significa refletir sobre as identidades individuais e coletivas que emergem desses lugares, as quais repercutem em ações afirmativas, no intuito de “transformações sociais, políticas, econômicas e culturais” (CUNHA JUNIOR, 2017, s/p). A construção da identidade incute a necessidade de refletirmos sobre cultura e a memória, tendo em vista que, mesmo sendo lugares de vulnerabilidade social, bairros negros são reflexo de uma cultura negra vista no seu patrimônio cultural, cuja análise permite a compreensão da espacialidade africana e afrodescendente. Através do patrimônio cultural negro, podemos efetivar a Lei. 10.639/03, considerando o espaço geográfico em sua historicidade, entendendo que as formas urbanas são materialidades e essência social, reveladoras de técnicas e valores ancestrais.

## **O RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO ENQUANTO SISTEMATICIDADE DA LEI 10.639/03**

A introdução dos conhecimentos de matriz africana no currículo escolar confronta narrativas eurocentradas, repercutindo na construção de uma maior criticidade acerca da historiografia dos lugares, especialmente no que tange a compreensão dos bairros negros. Admitimos que a inclusão do bairro negro na escola enquanto espaço educativo para as africanidades e alcance da identidade afrodescendente, como aponta Cunha Junior (2017, p.) não pode ser facilmente executada em razão dos “obstáculos mentais, conceituais e práticos aos quais estamos ancorados no conjunto da educação brasileira”. Entretanto, se enquanto educadores e educadoras pretendemos transformar a realidade racista das escolas e da

sociedade, cabe-nos o acesso a bases teóricas não eurocêntricas, que nos propiciem práticas pedagógicas condizentes com a efetivação da Lei.10.639/03.

Um olhar sensível e sistemático em relação aos bairros negros, nos permite compreender a cultura de matriz africana impressa no urbanismo, a qual forjou um patrimônio cultural negro. Cunha Junior (2019, p.91) conceitua o patrimônio cultural da população negra como “[...]tudo que confira valor a memória negra, a identidade negra e a produção da história e cultura negra [...]”. Desse modo, reconhecer o patrimônio cultural negro significa valorizar a memória social, o que propicia a construção de identidades étnicas. Tal processo permite ainda o descortinar da história sociológica dos lugares, confrontando narrativas eurocêntricas de negação da presença da população negra e também do racismo urbano, historicamente produzido.

Artefatos culturais materiais e imateriais presentes nos bairros negros evidencia o protagonismo social negro ao longo da história. A introdução desse debate na escola corrobora para uma análise do período afrodiásporico para além do eurocentrismo, atuando para uma maior criticidade acerca do escravismo de africanas(os) e afrodescendentes, que foi um ato criminoso. Nessa discussão é importante considerar as técnicas e tecnologias dominadas pela população africana antes do escravismo criminoso, assim como as sociabilidades e ambiências africanas, tendo uma visão mais ampla acerca da história sociológica do continente ancestral.

A análise das técnicas e tecnologias africanas no Brasil evidencia também os ofícios especializados de africanas(os) e afrodescendentes, a exemplo da profissão de ferreiro, canteiro, pedreiro, marceneiro, carpinteiro, quitandeira, quituteira, seleiro, vaqueiro, dentre outras profissões que são registros de uma complexidade social africana. Citamos, como categoria para refletir sobre técnicas e tecnologias nos bairros negros, a arquitetura. Evidenciamos como aponta Cunha Junior (2010) que no período colonial e imperial a edificação das cidades esteve atrelada ao trabalho negro, incluindo as técnicas construtivas, como a taipa de pilão e a taipa de mão, a cantaria e das edificações construídas em adobe. Weimer (2008) nos fala sobre os alpendres, as construções em meia parede, a cobertura em duas águas, dentre outros exemplos. Nesse contexto, Silva e Cunha Junior (2019) enfatiza o conceito de afroarquitetura, entendendo-a como as construções resultantes de técnicas de matriz africana, bem como pela mão de obra africana e afrodescendente.

Encontramos afroarquiteturas nos bairros negros que nos ajuda a compreender como se deu a escrita do nosso lugar. Ressaltamos que o valor histórico dessas construções é perceptível pelo tempo em que foram erguidas, mas também pelas técnicas ancestrais materializadas, o que

significa, que mesmo um prédio de edificação recente pode ser um patrimônio cultural, desde que ele seja construído a partir de técnicas africanas de construção. Sinalizamos ainda que a afroarquitetura depende do trabalho especializado de pedreiros, ferreiros, marceneiros e etc.

Os terreiros de espiritualidade de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, também são marcas ancestrais dos bairros negros. O racismo religioso ainda dificulta o olhar sensível a presença enquanto expressão cultural do povo negro, cujo objetivo é propagar o bem. A propagação da ideia racista que nos terreiros habita a maldade, lança sobre as(os) estudantes adeptos de tais religiosidades, olhares depreciativos. Professoras(es) devem abrir um debate sobre essa questão e jamais silenciar diante de expressões discriminatórias.

Vislumbramos também nos bairros negros, o que conceituamos como catolicismo negro, que se pauta na devoção as santidades católicas associando-se a um modo de vida essencialmente africano, onde impera a solidariedade, a ética, o afroafeto, o entendimento integral da pessoa humana que se constrói na relação com a comunidade. Como exemplo do catolicismo negro, podemos citar as Renovações ao Sagrado Coração de Jesus, que acontecem anualmente nas residências das pessoas devotas. Após orações e cânticos, as(os) donas(os) das residências oferecem alimentos as(aos) convidadas(os). Algumas famílias ainda seguem a tradição de oferecer sequilhos e aluá, que é uma bebida fermentada feita a partir das cascas de abacaxi, colocadas durante três dias num pote de barro com água. Depois de coada é adoçada com rapadura.

Além das Renovações temos as quermesses, estas geralmente ocorrem durante o novenário das(os) Santas(os), em determinadas datas do ano. Durante nove dias a comunidade se encontra nas igrejas para fazer orações específicas a cada Santo, seguidas da Missa ou da celebração da Palavra. Posteriormente as pessoas participam das quermesses, tendo acesso às comidas típicas, ao canto e a dança, tendo a presença de cantoras e cantores locais. Não vemos esse fato como uma relação entre o sagrado e o profano, pois nas sociedades africanas corpo e mente não se separam. Durante o novenário, todos os dias, às 5 horas da manhã, as pessoas se encontram em lugares específicos da comunidade para receberem a imagem do Santo. O ritual é finalizado com um café da manhã coletivo. No último dia da novena, dia dedicado ao Santo ocorre a procissão pelas ruas do bairro, e a última noite de quermesse.

A música e a dança constituem repertórios culturais dos bairros negros. O rap, o funk, o hip-hop, o forró, propiciam ritmo as sociabilidades construídas historicamente, se convertendo em resistências frente ao racismo, bem como alimentando a memória individual e

coletiva e propiciando a construção da identidade étnica. É comum vermos a juventude se reunir em locais específicos dos bairros para cantar e dançar, e com isso expressar seu entendimento de mundo.

Os fatores elencados são reveladores de um patrimônio cultural negro que deve ser reconhecido pela escola, abrindo possibilidades pedagógicas para a efetivação da Lei.10.639/03 ao longo de todo o ano letivo. A ação de efetivar a Lei 10.639/03 é obrigatória e também política, portanto, deve ser uma atitude de todos os profissionais da educação, brancos e não brancos. Adotamos como proposta metodológica para o reconhecimento do patrimônio cultural negro os percursos urbanos. De acordo com Silva e Cunha Junior (2019, p. 204), os percursos urbanos ocorrem a partir do andar pelas ruas de determinado lugar, no intuito de acessar o conteúdo social dos objetos geográficos, considerando a espacialidade da população negra. Nesse sentido os percursos urbanos propiciaram a “[...] consciência espacial e valorização da memória, esta vista como alimento para o sentimento identitário afrodescendente”.

A ação de percorrer as ruas da cidade em busca de açambarcar suas africanidades deve estar associada às afroreferências. Somente o estudo de narrativas afro referenciadas permitirá uma análise realmente crítica da base sociológica brasileira, singularizada nos lugares, considerando os repertórios culturais de matriz africana que fluem nos territórios negros. As(os) profissionais da educação, especialmente professoras e professores devem valorizar a cultura presente nos bairros negros, percorrendo positivamente sobre os artefatos materiais e imateriais presentes no bairro, além de evidenciar as problemáticas que a população negra enfrenta, decorrente do racismo estrutural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A promulgação da Lei 10.639/03 atua para a africanização do currículo escolar, tendo em vista a superação de concepções de educação eurocentrada que dificultam a compreensão da história sociológica brasileira, com foco no protagonismo social negro. A efetivação da referida Lei 10.639/03 ainda é mais emblemática ao refletirmos sobre os bairros negros, fruto do racismo urbano historicamente produzido. Ao estudar os bairros negros açambarcamos africanidades vista no seu patrimônio cultural. O debate acerca dos repertórios culturais negros em sala de aula, permite uma formação para a cidadania e a construção da identidade étnica. A ideia de inspirar sonhos e possibilidades de um mundo melhor, tendo aversão a qualquer forma de preconceito e discriminação, seja em relação a cor, traços, cultura, espiritualidade, local de

vivência e etc. É preciso que todas(os) as(os) alunas(os)o compreendam as consequências advindas de um projeto racializador e estrutural.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 25 jan. 2022.

CASTELLAR, Marilda et al., Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 3, set/dez, p. 595-602, 2015.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A espacialidade urbana das populações negras: conceitos para o patrimônio cultural. In: **Afro patrimônio cultural**. SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.) Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019. p. 49-100.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, Fortaleza, Ano. 23, v.2, n. 42, p. 1-11, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interfaces de Saberes (FAFICA. Online)**. v. 1, p. 14-24, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Os negros não se deixaram escravizar**. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/2semestre\\_2015/os\\_negros\\_nao\\_se\\_deixam\\_escravizar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2015/os_negros_nao_se_deixam_escravizar.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros: epistemologia dos currículos e prática pedagógica. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Educação, Formação e Crioulidade., 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde. **Anais eletrônicos...**, 3 UniCV, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/CASA/Downloads/galao-proceedings--coloquio--60311%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CASA/Downloads/galao-proceedings--coloquio--60311%20(2).pdf)>. Acesso em: 01 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KOWALSKI, Elisa Dias.; PEDROSO, Juliana Fontoura. Representatividade da identidade da criança negra na escola. **Saberes em Foco, Revista da SMED NH**, v.3 n.1, p. 265-273, ago. 2020.

RIBEIRO, Débora. **A Lei nº. 10. 639/03: limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais.** Disponível em:<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16356\\_7463.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16356_7463.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2022.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas.** 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA. Crato, 2019.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA JUNIOR, Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. **GeoTextos**, vol. 15, n. 2, dez., p. 199-215, 2019.

SILVA, Samuel Morais. **Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE.** 2018. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)-Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação.** 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

WEIMER, Günter. **Interrelações arquitetônicas Brasil África.** Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul 28 de maio de 2008. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20-%20Inter-rela%C3%A7oes%20Arquiteticas%20Brasil-Africa.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.



# CAPÍTULO 21

## A NOVA BNCC E SUA INFLUÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO

Pedro Henrique Dias Siqueira  
Taísa Martins Ramos  
Gabrielle Martins Soares  
Yuri Nikolai de Souza Teixeira

### RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular representa o conjunto de conteúdos que o Estado espera de seus cidadãos após o processo de escolarização. Sendo assim, esse documento guarda relação de influência direta com o universo do trabalho no Brasil de distintas formas. Este artigo recortará apenas duas dessas formas de influência. A primeira diz respeito a que tipo de aluno/trabalhador que a escola deve formar segundo a BNCC, desta forma, esse primeiro tópico é um passeio crítico tanto pela essência do documento, quanto pelas forças que elaboram o mesmo. Já a segunda forma de influência está ligada ao trabalho docente e o que está sendo esperado dele pela nova base e sua “Pedagogia das Competências”. Neste sentido, seria mais certo pensarmos nas formas pelas quais o saber dos professores está sendo expropriado.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC, trabalho e educação, trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

Desde a metade da década de 90, década do processo de implementação neoliberal no Brasil, já estava prevista no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Base (9394/96), que dispõe sobre o currículo da educação básica, a existência de uma base nacional comum. Entretanto, a resolução desta base em sua versão completa foi adiada por doze anos, sendo substituída, interinamente, num primeiro momento pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos 90, de caráter facultativo, e em seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de caráter obrigatório para as redes educacionais.

Mas foi somente em 2014, com a promulgação do PNE (Plano Nacional de Educação), lei 13.005/2014, que passos mais decisivos começaram a ser dados em direção à elaboração da Base. Isso porque na meta 7 do Plano Nacional, que diz respeito justamente à qualidade da educação básica, há a estratégia 7.1, que prevê diretamente “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001. p. 3).

É importante frisar que as reflexões que aqui serão expostas derivam das pesquisas, das reuniões, dos estudos, dos encontros e das orientações do/no Laboratório de Investigação de

Estado, Poder e Educação (LIEPE), sediado na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – e sob a coordenação do professor Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa. Um dos principais campos de reflexão do laboratório está ligado à investigação das ações por parte das frações da classe dominante no processo de tomada de controle do gerenciamento e modelamento da educação pública brasileira e sua consequente privatização e empresariamento, direto ou indireto, nos últimos 30 anos.

Por pesquisar em cima deste paradigma de trabalhos críticos, não se pode aceitar a ideia preposta pelo MEC de que essa BNCC, orquestrada da forma e pelos agentes que foi, represente efetivamente o que a Base deve, em uma perspectiva legal, representar: a garantia dos direitos mínimos de aprendizagem de qualidade para todos os estudantes em todo Brasil. Não que não se reconheça a potencialidade da ferramenta “Base Curricular Comum” para o combate da desigualdade educacional, a questão é que essa ferramenta, ao delimitar o mínimo de conteúdo com o qual todo estudante brasileiro deve ter contato ao final do processo de escolarização, é perigosa. Uma vez que, por de trás deste processo dessa seleção de conteúdo e elaboração da norma, estava presente tanto uma ideologia, como um bloco de poder bem organizado que vem atuando no modelamento da educação pública desde 1990.

Assim algumas perguntas são essenciais para está investigação. Quais são os agentes e sobre qual ideologia foi delimitado esse mínimo que compõe a norma? O que se espera e pra que se prepara esse estudante? Quais relações podem ser traçadas entre educação e universo do trabalho a partir desta BNCC?

## **ETHOS DA BNCC E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO DO TRABALHO BRASILEIRO**

Apesar das mudanças nas siglas partidárias em nível federal nos últimos 30 anos (PSDB, PT, MDB), um projeto vem atravessando com êxito essas alternâncias e se mantém vivo e operante até os dias de hoje. É o processo de entranhamento por parte da classe burguesa nacional e supranacional - especificamente a fração dessa classe atenta ao mercado educacional existente – em especular - sobre as rédeas da educação pública brasileira. Basicamente é o projeto que pode ser entendido como a porcentagem que diz respeito à educação dentre os projetos neoliberais noventistas propostos pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a periferia do capitalismo latino-americano desde a última década do século XX. Em palavras metafóricas, nesse projeto estão envolvidas as bocas que vão mordiscar as fatias do orçamento público do seguimento educacional.

Desta forma, para entendermos os pilares deste projeto, retoma-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, Tailândia, em 1990, que, segundo Lamosa (2017), é um marco na articulação empresarial latino-americana em torno da educação pública, uma vez que as reformas educacionais ocorridas nos países da América Latina e do Caribe foi um dos desdobramentos de um movimento iniciado nessa conferência<sup>5</sup>. O Brasil estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo e por isso passou a receber, ainda nas palavras do autor, assessoria e consultoria do Fórum Mundial Educação para Todos (Education For All – EFA).

Lamosa (2017, p. 4, apud Shiroma, Moraes, Evangelista, 2011) afirma que, segundo as orientações externas, a prioridade estava na universalização da educação primária que, no caso brasileiro, corresponde ao ensino fundamental. Essa priorização não pode ser negligenciada por inocência, uma vez que ela ajuda a desnudar o caráter ideológico minimalista dessas reformas, que guardam em sua essência tanto a intenção de sacramentar o país capitalista dependente em seu lugar na Divisão Internacional do Trabalho, quanto a intenção de preparar essa futura classe trabalhadora para as modificações no universo do trabalho que vão se suceder.

No mesmo ano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformación Productiva con Equidad*, através do qual reforçou a necessidade de realização de uma ampla reforma educacional com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial.

O documento da CEPAL, em 1990, reafirmou as diretrizes da Carta de Jomtien, recomendando aos países da região ênfase na reorganização dos sistemas educacionais com foco na formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados. Esta formulação foi desenvolvida durante a década de 1990, através de outros documentos produzidos pelos organizadores da Conferência Mundial Educação Para Todos, através do qual se destaca o Relatório Educação: um tesouro a descobrir, de 1996 (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010). As diretrizes da Conferência Mundial Educação para Todos em relação às NEBAS foram aprofundadas no relatório da Unesco Educação: um tesouro a descobrir, formulado em 1996 pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório destaca-se o papel da educação ao longo da vida como aspecto fundamental para o alívio à pobreza e para a transformação da educação em capital social (DELORS, 2001). A educação ao longo da vida se efetivaria a partir de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010, p. 14 apud LAMOSA, 2017, p. 4).

Em todas essas reuniões, conferências e relatórios está presente a premissa, clássica do momento histórico, acerca da insuficiência do Estado na capacidade de garantir sozinho a universalização da educação fundamental e as outras mudanças previstas e esperadas. Assim a

---

<sup>5</sup> De acordo com Lamosa (op.cit), nesta conferência, organizada pelo Banco Mundial em parceria com as entidades ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre as quais a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Organização das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

iniciativa privada é incumbida de papéis fundamentais na gerência e administração desta escola pública básica que está sendo universalizada como mostra os dados de Silva (2018) relativos à última etapa da educação básica: de pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991 a 9 milhões de pessoas em 2004.

Desta forma, essas frações da classe burguesa começam se articular. Em 2001, então, sob a organização do PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe, criado em 1996), aconteceu uma grande reunião de lideranças empresariais que atuam na educação para promulgação da *Declaração de Ação*.

Através da declaração, foi estabelecida uma lista de ações que deveriam fornecer aos empresários as diretrizes para uma ação unitária e coesa no campo educacional. No discurso presente no documento, os empresários se responsabilizam pelo esforço em universalizar a educação básica como tarefa daqueles que são os maiores interessados no destino do produto final dos processos educacionais: a formação da força de trabalho que seria por eles empregada em seus empreendimentos (LAMOSA, 2017, p. 4).

No Brasil a direção da reforma do aparelho estatal tendeu a produzir modelos de expansão dos serviços públicos através de parcerias público-privadas, que gerou, segundo Lamosa (2017 apud Martins, Neves, 2015), a ampliação da oferta de matrículas escolares baseada na escolarização minimalista, que se dirige “à formação de força de trabalho voltada para o trabalho simples e à difusão da ideologia da responsabilidade social e ambiental do capital”. Campanhas de marketing em defesa da superioridade empresarial na gestão do público são marcas registradas do momento.

Em 2002, o PT chega ao poder, a primeira governança de esquerda da nova república, o que poderia ter representado um grande divisor de águas no curso das políticas implementadas na década anterior, direcionando-as para outros terrenos, representou na verdade o aprofundamento do empresariamento da educação pública e de outras políticas neoliberais empresariais na educação do país. Esse fato, até hoje desconhecido por grande parte dos profissionais da educação e da esquerda, precisou de uma roupagem nova para obter sua concretude, afinal, aprofundar os tentáculos empresariais sobre a porcentagem do PIB destinada à educação em um contexto Social-Liberal seria uma tarefa mais meticulosa, mas não impossível, já que esse empresariado educacional já detinha o apoio mais importante para esse projeto: do setor econômico do governo Lula. De acordo com Leher (2010), no pleito eleitoral de 2002, o PT já havia modificado em profundidade sua agenda política. Já nos anos de governo, as características do capitalismo dependente se acentuaram, por conseguinte, em seus dois mandatos.

A afirmação de que, se eleito, manteria os fundamentos macroeconômicos neoliberais, respeitaria os contratos e manteria a chamada responsabilidade fiscal tornou a alternativa Lula da Silva uma opção seriamente cogitada pelos setores dominantes mais internacionalizados. A Carta aos Brasileiros – um documento-compromisso elaborado em nome de Lula da Silva poucas semanas antes das eleições de 2002 para fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, na Fiesp e na Federação Brasileira de Bancos, entre outros grupos de interesse – confirmava que as inflexões na agenda, visíveis na despolitizada campanha publicitária, eram mais do que formais. Na Carta, Lula da Silva assumia o compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro.

Seu ministério foi coerente com os princípios da Carta. Os postos-chave da área econômica foram confiados ao núcleo duro dos setores dominantes. Para o Banco Central, foi escolhido Henrique Meirelles (Banco de Boston); para a Agricultura, Roberto Rodrigues (liderança destacada do agronegócio); para o Desenvolvimento, Luiz Fernando Furlan (da Sadia, e representante do setor de commodities), e para a Fazenda, Antonio Palocci, que, embora filiado ao PT, representava a ortodoxia neoliberal no governo, delegando toda a direção superior do ministério aos representantes da alta finança (ANTUNES, 2010, p. 35).

Essa configuração da infraestrutura repercute diretamente no planejamento do perfil educacional necessário ao padrão de acumulação. Ainda nas palavras e reflexões do autor, este artigo defende “a tese de que educação não está desvinculada da criação dessas condições favoráveis, pois a educação difunde um determinado ethos por práticas educativas “interessadas” e alienantes.” Além disso, o que ocorre no governo do PT não pode ser encarado como mera continuidade dos processos iniciados nos anos 90, uma vez que a influência empresarial incende de maneira inédita na administração da escola pública, preparando o jovem brasileiro e o universo do trabalho no país para o novo espírito flexível do capitalismo.

E é no bojo do governo petista que nasce a principal organização empresarial – Todos pela Educação (TPE) - que vai articular o direcionamento e elaboração das principais políticas educacionais da metade da década de 2000 até hoje, inclusive o objeto de estudo principal deste trabalho: a BNCC. O TPE começou se formar em 2005 por um grupo de líderes empresariais que laçaram oficialmente no Congresso o projeto Compromisso Todos Pela Educação em 2006. Na compreensão de Lamosa (2017), ele é “exemplo exitoso de atuação empresarial na educação. Esta compreensão resulta da capacidade diretiva que o movimento, desde sua fundação, tem demonstrado ter sobre as políticas educacionais.” Não completava nem um ano de sua constituição e o movimento já demonstrava sua força, atuando como intelectual orgânico das bases ideológicas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto N.º 6.094 de 24 de abril de 2007, principal acontecimento legislativo educacional do ano.

As vinte e oito diretrizes do PDE manifestam a carência da designação de mecanismos mais modernos “de regulação sobre a gestão do trabalho escolar e a realização de parcerias com

a sociedade civil, em um processo de responsabilização (accountability) de professores e gestores.” Ou seja, o movimento, através do decreto, de deliberações e de normas (o que mostra seu imbricamento pela sociedade política) vem modelando a educação, com intuito de preparar tanto os estudantes – futuros trabalhadores - como os professores para o futuro mundo do trabalho: remoto, flexível, competitivo, precário. Afinal, os sujeitos em processos de escolarização são encarados pelos olhos das 32 organizações associadas ao TPE, divididas entre quatorze mantenedores<sup>6</sup> e dezoito parceiras, como o futuro exército de mão de obra ativa ou reserva.

A ação, de modelar ideologicamente a educação para adequá-la ao universo do trabalho esperado pelo modelo de capitalismo neoliberal dependente, será aprofundada logo a seguir ao dissecarmos a BNCC e sua Pedagogia das Competências. Entretanto há outra ação orquestrada e executada pelo movimento que já foi estudada e pode aumentar nossa compreensão sobre o objeto de estudo em questão. Essa atuação tem a ver com a drenagem de porcentagens cada vez maiores e mais significativas de recursos públicos para entidades privadas associadas aos mantenedores e parceiros do movimento que vem terceirizando seguimentos importantes da educação, usando como ferramenta as parecerias publico-privadas. E por fim existe um terceiro tipo de ação, que também será trabalhada a frente por se emaranhar diretamente com essas duas outras já apresentadas. Essa diz respeito às transformações no trabalho docente. Afinal, segundo concepção presente em Lamosa (2017), os desdobramentos destas iniciativas têm assimilado docentes às estratégias de dominação e hegemonia do capital.

Traçadas as bases materiais e identificadas as organizações elaboradoras, pode-se partir propriamente para ideologia da norma da Base Nacional Comum Curricular e suas conseqüentes e nefastas influências para formação do futuro trabalhador. Desde a turbulenta agressão sofrida pela jovem democracia brasileira em 2016, com o impeachment de Dilma Vana Rousseff, o capital consegue avançar de forma mais feroz sobre o processo formativo dos trabalhadores buscando sua minimalização e precarização. E é no governo de Michel Temer que a fração da classe burguesa em questão percebe a brecha histórica ideal para pôr frente à transformação, já há tempos almejada, do formato e do currículo relativo aos três últimos anos

---

<sup>6</sup> Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto UNIBANCO, Banco Itaú BBA, Banco Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Entre os parceiros do Todos pela Educação estão: Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo PATRI - Políticas Pública, Luzio e Itaú Cultural.

da educação básica brasileira. Porque mesmo estando prevista na LDB e no PNE, essa BNCC de 2018 é uma proposição vinculada à implementação da reforma do ensino médio, como caracteriza Silva (2018).

A reformulação do ensino médio é proposta inicialmente por meio de medida provisória, modelo jurídico totalmente desadequado para debates qualificados sobre a temática e adequadíssimo para o governo MDB aprovar a toque de caixa e aumentar sua credibilidade com os setores empresariais e financeiros, patrocinadores do golpe, interessadíssimos em um perfil de educação mais adequado ao mundo atual. A MP 746/16 se transforma na lei 13.415 de 2017.

Dessa forma, ainda utilizando e dialogando com célebre artigo de Silva (2018) - que nos mostra que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos - capta-se dentro da Exposição de Motivos desse documento argumentos ligados à intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, bem como tornar a educação mais “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”, e até mesmo “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (CN, Sumário Executivo da MPV 476. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016). Segundo a autora, a Reforma do Ensino Médio tem como objetivo reproduzir modificações de duas ordens para essa etapa da educação: organização curricular e financiamento público.

As críticas óbvias e necessárias problematizam que o currículo instituído em dois blocos, um básico comum e outro escolhido entre cinco itinerários (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) pelo estudante, com o preceito falso da autonomia, vai contra a ideia basilar de “educação básica” que pressupõe uma formação comum. O preceito é falso, pois não há a obrigatoriedade do estabelecimento de ensino ofertar todos os cinco itinerários. Assim, o aluno da escola pública, desmonetizada há tempos, e até mesmo o aluno da escola particular de baixo custo, dificilmente vão ter sequer a opção de escolha. E mesmo que tenham, afirmar que há essa autonomia de escolha é desconsiderar totalmente a historicidade, as necessidades e os problemas desse alunato e da escola pública, sobretudo da grande maioria mais vulnerável que será empurrada para a educação profissional, garantindo, assim, a renovação da classe trabalhadora formada propositalmente de maneira simplista e minimalista para atender a demanda humana cada vez maior para se manter o metabolismo social do capital.

Uma BNCC ajustada a esses preceitos ideológicos é condição imprescindível para que os propósitos dessa reforma e os caminhos da educação esperadas pela burguesia sejam atingidos e encontrados. Uma vez que a Base Comum Curricular é a norma que delimita o que será trabalhado por esse bloco do currículo básico e comum a todo estudante do ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O problema é que a definição do conjunto orgânico de aprendizagens essenciais seguiu a lógica do empobrecimento do currículo baseado nas velhas ideias tecnicistas e minimalistas, respectivamente das décadas 70 e 90. Assim, enxugam-se conteúdos essenciais à formação humana integral de um cidadão crítico, autônomo e capaz de usar esses conteúdos para entender sua posição política no sistema econômico no qual ele está incluso. No lugar dessa formação integral, difunde-se o ethos da competitividade, do empreendedorismo, da adaptação como formas de encarar o atual mercado de trabalho informal e desregulamentado. Sobre isso, Pina e Gama (2020) nos lembram que a “BNCC compõe o conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para avançar com o processo de retirada de direitos dos trabalhadores”. Enfim, é a educação que remete ao mínimo de conteúdo necessário para se alocar em uma sociedade de mercado que não terá espaço para todos, que desconsidera totalmente a dualidade educacional, que já delimitou antes do processo educacional começar, como nos demonstra Baudelot e Establet (1972), aqueles que não irão ter espaço e aqueles que ocuparão os degraus médios e altos, mais satisfatórios do sistema econômico.

Outra ênfase importante é sua constituição por competências e habilidades, que derivam do “saber saber” e do “saber fazer”, que parece dar mais ênfase no resultado do que no processo. Novamente em Pina e Gama (2020, p. 354), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC permite-nos desvendar os reais objetivos deste documento, que oficializa, no campo do currículo, o projeto empresarial de formação minimalista voltado às camadas populares. Conforme pode ser visto no excerto seguinte, o foco da formação centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Tal orientação é justificada, predominantemente, por ser esta a abordagem exigida nas avaliações externas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os autores continuam traçando outras observações que podem ser feitas acerca da organização da norma em competências e habilidades. Como já apontaram os estudos de Marsiglia et al. (2017, p. 355), há uma ausência da referência em relação aos conteúdos e



conhecimentos sistematizados a serem apropriados no processo formativo, e uma ênfase no “saber fazer” voltado às necessidades imediatas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

A ausência de referência nos conteúdos das disciplinas é temática de muitos trabalhos que explodem pós 2017. Até como forma de resistência, esses pesquisadores tentam chamar atenção específica para o impacto direto dentro do currículo das disciplinas escolares. Chagas, Silvia e Siqueira (2018) fazem isso mostrando o esvaziamento e a má definição dentro do novo currículo de Geografia, artigos similares para outras disciplinas são fáceis de encontrar na plataforma SciELO com o recorte adequado de palavras-chave.

O rebaixamento do currículo, acrescentam Pina e Gama (op. cit), também se evidencia na concepção de “educação integral” adotada, que se alinha à defendida pela Fundação Itaú Social (2013): Na perspectiva dessa entidade e de muitas outras que compõem o TPE, a visão de “educação integral” anuncia “[...] o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do século XXI” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p. 9).

Desta forma, e após trabalharmos de forma crítica as forças, os agentes e os intelectuais que articulam as reformas educacionais dos anos 90 até 2018 e sobre quais bases ideológicas essas reformas são erguidas, sempre utilizando a educação pública como ferramenta para a adequação da mão de obra barata, desqualificada e alienada que exige o capitalismo periférico, adentraremos na segunda forma de influência, como pré-delimitado pelo resumo, causada pela BNCC no mundo do trabalho. Esta forma está ligada ao trabalho docente e ao que está sendo esperado dele pela nova base e por sua “Pedagogia das Competências. Neste sentido, seria mais certo perguntarmos: nas formas pelas quais o saber dos professores está sendo expropriado pelo capitalismo uberizado? Afinal, a expropriação dos saberes da classe trabalhadora é marca do modelo produtivo atual, como nos mostra Ricardo Antunes em O Privilégio da Servidão, 2018, e a profissão docente não escapa deste fenômeno, sobretudo em tempos em que tanto a EaD, quanto o discurso conservador direcionado à classe ganha força como nunca antes.

## **A BNCC E A SUA INFLUÊNCIA DIRETA NO TRABALHO DOCENTE**

Este tópico abordará, de forma mais específica, o trabalho do professor e da professora em meio ao molde da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas novas articulações. Este (a) educador (a), cujo papel atribuído é extremamente político e necessário, tem de resistir a inúmeros ataques que os (as) colocam diante de uma enorme descaracterização de seu ofício

e de sua responsabilidade enquanto formador de opinião e de conhecimento, sobretudo na escola pública.

Sabe-se que a BNCC é um documento responsável por orientar os currículos de cada etapa educacional, bem como as políticas de formação docente, as avaliações externas e a elaboração de materiais didáticos, ou seja, diversos recursos e instrumentos que consolidam a educação de fato. Temos, diante disto, uma política que necessita enquadrar a educação e, desta forma, controlar seus passos e os profissionais que nela atuam.

(...) Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (SILVA, 2018, p. 12).

O que a autora nos diz acima remete exatamente ao processo de responsabilização docente por meio de recursos que visam controlar e tirar a autonomia deste profissional. A final de contas, trata-se de um movimento que está mais concentrado em analisar o resultado final de determinadas avaliações externas e não se interessa pelo processo com que é feito o ensino e a aprendizagem para com estes sujeitos escolares. Ao educador (a) existe uma forma de trabalho que o pressionaria a cumprir com a tarefa de “treinar” o aluno para o bom desempenho em exames externos. Além disso, o “professor treinador” teria como base e instrumento profissional os materiais didáticos elaborados por esta lógica simplista e de manutenção mercantil, conduzindo as práticas deste profissional a um modelo educacional de perspectivas a manter o filho do trabalhador inserido no mercado de trabalho precário. Isto se deve ao fato de que às elites dominantes e detentoras de conhecimento torna-se interessante manter o status quo. Tira-se do papel docente a figura do intelectual, do estimulador ao questionamento, daquele que trabalha em prol de mudanças sociais por meio da educação libertadora (FREIRE, 1980). Coloca-se, portanto, no lugar dele, alguém que fará exatamente o trabalho contrário, como o daquele que executa um modelo de educação acrítica, que não causa nenhum abalo nas estruturas de manutenção das desigualdades sociais. Tudo isto está atrelado à lógica empresarial: onde o capital está posicionado acima da formação humana pela qual as instituições oficiais de ensino são encarregadas.

Os organismos empresariais consideram que as avaliações externas, às quais são submetidos os estudantes, revelam o desempenho dos professores. Assim, entendem que a definição do IDEB, que instituiu as avaliações externas como parâmetro de qualidade da educação pública, abriu espaço para responsabilizar os professores em função das metas estabelecidas. A estratégia ideológica difunde que os docentes são

os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos exames. Para tanto, desconsideram os fatores extraescolares que interferem no aprendizado e, ao mesmo tempo, desqualificam os professores (PINA; GAMA, 2018, p. 350).

A BNCC, portanto, projeta a formação de professores que ajudem a formar novos trabalhadores de mão de obra barata. Assim, a escola pública, onde se formam filhos de trabalhadores precarizados e informais, mantêm-se cada vez mais acerca do esvaziamento do pensamento crítico e filosófico, fazendo girar a grande máquina da sociedade capitalista, que conforma cada aluno subalternizado à sua condição de vida. Enquanto a elite em nada será afetada. É o que nos diz a autora Monica, em:

A mercadoria ensino médio certamente se tornará cada vez mais de interesse do mercado de serviços. Enquanto a classe dominante poderá pagar por ela, à classe trabalhadora restará a escola pública esvaziada e empobrecida (RAMOS, 2019 p. 7).

Há conceitos na BNCC que estão evidentemente se relacionando não à prática intelectual, mas voltam-se somente ao que se espera de um bom empregado. É cruel, desta forma, ao designar em suas habilidades e competências apenas aquilo que faria deste aluno de hoje um trabalhador sem muitas instruções e conhecimentos científicos. Afinal, quanto mais trabalhadores sem conhecimento de seus direitos e da sociedade em que está inserido, melhor se beneficiarão as classes dominantes. Há um objetivo político e de parcialidade na BNCC que aproxima o estudante da rede pública do trabalho e o afasta das ciências.

Na BNCC, competência é definida como a 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 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8).

Este contexto da nova BNCC traz a ideia de precarização efetiva da formação humana para atender à lógica do mercado. O capital necessita da educação para formar aqueles que manterão o status quo, sujeitos práticos e utilitários. Esta é uma formação que se dá, primordialmente, aos filhos dos trabalhadores, que vão seguir essa lógica de ensinamentos e perpetuar suas ideologias capitalistas e neoliberais.

Além disso, a BNCC é a grande responsável pela padronização de conteúdos e materiais a serem acessíveis aos alunos, com nítidos objetivos empresariais e com o mito de que tudo que se origina do privado é melhor e eficiente. Podemos analisar esta afirmação em:

A padronização em escala nacional dos objetivos de aprendizagem deve aumentar a pressão para que as redes públicas adotem os Sistemas Privados de Ensino, pois a BNCC, ao permitir que um mesmo sistema seja adotado em diferentes regiões do país, estimula grandes empresas de produção de material de didático padronizado a se estabelecerem no país, sustentadas na ideia de que suas mercadorias, alinhadas à BNCC, promovem aumento do desempenho dos alunos (PINA; GAMA, 2018, p. 359-60).

Esta forma de adoção de material didático, sem a participação efetiva de educadores e demais profissionais envolvidos na educação, é mais uma forma de controle sobre as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, é um jeito de beneficiar grandes empresas. O limite dado ao exercício da docência é político, pois, ao desfigurar o trabalho crítico docente, impõe-se uma ideologia de privilégios. Acredita-se que apenas o “esforço” e a dedicação são elementos suficientes para obtenção de êxito no mundo capitalista. Coloca-se o mito da meritocracia acima de toda e qualquer especificidade e afirma-se que as oportunidades são as mesmas para todos.

O (a) educador (a) preso aos conteúdos e interesses do capital, acaba por não discutir assuntos de extrema relevância social e que faria com que os discentes passassem a questionar a sociedade desigual e de privilégios em que vivem. O sistema do capital e sua lógica são incompatíveis ao processo de humanização. O papel da educação é formar a humanidade no ser humano. Portanto, o capital e a educação não estão articulados, não interessa a ele formar este processo de humanização, pois forma agentes que seguem mantendo a sua estrutura.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, pautada em análises de documentos que norteiam a educação brasileira, desde os anos 90, pode-se constatar que, tanto a BNCC, quanto a reforma do Ensino Médio e demais reformas educacionais estão consideravelmente imersas na perspectiva empresarial e de interesses burgueses. Desta forma, vai se estabelecendo um molde de educação em que se estimula a competitividade, o conformismo diante das desigualdades sociais, a aptidão destes alunos ao mercado informal de trabalho e a toda sua precariedade.

Os impactos gerados no sistema educacional, sobretudo na educação pública, são projetos de políticas neoliberais, cujas ideias são essenciais para que haja a manutenção do capitalismo, das relações de poder na sociedade e, claramente, daqueles que sustentam esta base desigual: o proletariado. A construção de uma educação simplista e sem pensamento crítico articula-se ao modelo tão almejado por governos que buscam privilegiar determinada classe, raça, gênero, orientação sexual e a apagar as vozes da diversidade que está presente nas escolas.

Quando nos deparamos diante de um documento de suma importância como a BNCC, que orienta e estrutura os conteúdos curriculares a serem implementados nas instituições de ensino, orienta o trabalho docente, a sua formação e a elaboração do material didático, deve-se levar em conta toda a política pedagógica que está envolvida no processo de aplicação desta Base. Há anos vislumbramos norteadores educacionais que não estão interessados em ofertar aos filhos dos trabalhadores uma educação de qualidade: que vise formar novos intelectuais nas

classes menos abastadas; contempla-se, em vez disso, uma educação conservadora e antidemocrática. Se, ao limitar as práticas docentes, “cortar” disciplinas de cunho filosófico e científico e, ainda, orientar a oferta de conteúdos que são comuns a toda uma nação, sem considerar os interesses da lógica empresarial e os frutos que a burguesia colhe, há anos, com estas políticas, então seremos coniventes com elas.

Diante do que foi exposto, nota-se o quão são imprescindíveis à democracia os espaços e as formas de resistência: as universidades; a ciência; a valorização dos sindicatos; o trabalho intelectual docente, e as mais diversas formas de se conscientizar os estudantes, desde a educação básica, que os espaços, antes feitos exclusivamente para as elites, devem ser ocupados por todos. O(a) docente, enquanto formador(a) de opinião, tem se deparado com a expropriação de seu trabalho, com a descaracterização do que é, de fato, a educação como prática libertadora, e isto é bem grave. O(a) educador(a) deve ser uma figura essencial na posição de luta e resistência aos ataques que a educação vem sofrendo há tempos. A valorização da formação deste profissional é, portanto, elemento chave no combate aos privilégios e de extrema importância em uma proposta de educação qualificada para todos, fomentando, assim, os pilares democráticos que devem ser parte não só integrante, como inerente a todo o sistema educacional.

Resistir, diante do que vivemos hoje, é um ato necessário e de coragem. A humanização do sistema educacional deve estar sempre acima do lucro e do que sugerem algumas políticas e seus projetos de poder, chegando assim aos documentos norteadores educacionais. Não se pode, desta forma, tirar das mãos docentes seu ofício e tampouco condenar os oriundos da escola pública, enquanto estabelecimento de ensino oficial, aos moldes do empresariado.

## REFERÊNCIAS:

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

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste em France**. Paris: Maspero, 1972.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: <[http://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/tutoriapedagogica.pdf?V24jDF.33d88JXFd1WEef\\_RdXbQUSj4e](http://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/tutoriapedagogica.pdf?V24jDF.33d88JXFd1WEef_RdXbQUSj4e)>. Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade. Acesso em: 19 abr. 2020.

LAMOSA, R. A. C. **A nova ofensiva do capital na América latina: todos pela educação?** In: Simpósio Nacional de História, 29., 2017, Brasília. Anais [...].Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em:< [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953096\\_9124d13bd7c1af2ee496c40b8b1203d1.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953096_9124d13bd7c1af2ee496c40b8b1203d1.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LEHER, R. **25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período.** In: GUIMARÃES, C. (Org.). Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MARSIGLIA, A.C.G.; PINA, L.D.; MACHADO, V.O.; LIMA, M.. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvo/BA, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_em\\_baixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acessado em: 20 ago. 2020.

PINA, L.D; GAMA, C.N. **Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica.** Trabalho Necessário, Niterói/RJ, v. 18, n. 36, p. 343-64, maio – ago 2020. Disponível em:< <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813/24492>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RAMOS, M.N. **Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de Consenso no 'estado de exceção.** Revista Nova Paideia - Revista interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v.1, n. 1, p. 2-11, jan.-jun. 2019. Disponível em:< <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19/39>>. Acesso em: 18 abr. 2020

SILVA, M.R. **A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em revista, Belo Horizonte, 2018.

# CAPÍTULO 22

## ABORDAGEM DA DIVERSIDADE REGIONAL E CULTURAL EM CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA ÁREA DE NEGÓCIOS EM IES PRIVADAS

**Diólia de Carvalho Graziano**  
**Luiz Fernando Gomes Pinto**

### RESUMO

Este estudo aborda o tema diversidade regional e cultural nos cursos na modalidade a distância (EaD) em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de porte gigante (acima de 20 mil alunos). Os principais parâmetros para as IES de como abordar a diversidade cultural em seus currículos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O objetivo deste estudo é detectar como é abordada a diversidade regional e cultural na matriz curricular dos cursos EaD da área de negócios das IES privadas. Para um melhor embasamento da análise dos resultados, a fundamentação teórica contempla os conceitos associados à cultura, bem como as três perspectivas de estudo da diversidade cultural na educação: multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo. A metodologia apresenta uma abordagem exploratória, utilizando questionários semiestruturados, aplicados aos docentes das IES privadas de porte gigante. A pesquisa foi realizada com professores das cinco maiores IES privadas com base no número estimado de matrículas dos cursos na modalidade presencial e EaD. Os resultados da pesquisa indicam que os professores consideram importante a inclusão do tema diversidade cultural nos componentes curriculares, mas não há evidências significativas de práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade; Educação a distância; Matriz curricular.

### INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é um tema cada vez mais presente no âmbito da educação, não somente para promover o respeito a diversidade entre pessoas e grupos com identidades culturais variadas, mas também como parte importante do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as iniciativas de políticas públicas para promover a inclusão do tema diversidade cultural no projeto político-pedagógico e nos componentes curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES), destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O objetivo deste estudo, que apresenta uma abordagem exploratória, é justamente investigar como é abordada a diversidade cultural na matriz curricular dos cursos na modalidade

a distância (EaD) da área de negócios das IES privadas. O enfoque do estudo para os cursos EaD se justifica em razão dessa modalidade permitir o encontro, em um mesmo espaço virtual, de alunos de diferentes regiões geográficas e com diversas realidades socioeconômicas e culturais.

O estudo permite identificar também qual a perspectiva de estudo da diversidade cultural predominante nas IES investigadas: multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo. Ou seja, avaliar se as ações visam somente a promoção do respeito à diversidade entre os alunos ou contribui efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de interagir com pessoas de diferentes origens culturais.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Diversidade cultural**

O conceito de cultura está associado ao conhecimento intelectual e a educação do indivíduo, assim como ao conjunto de atributos que particularizam uma comunidade, como a língua, as crenças, os costumes e as tradições (CHICARINO, 2017). Este último conceito é mais atual e corroborado pela Unesco (2002), que destaca que a cultura engloba os direitos fundamentais do ser humano e os sistemas de valores, além das tradições e crenças. Ainda segundo a Unesco (2002), a cultura proporciona ao ser humano a capacidade de refletir sobre si mesmo, permitindo que através dela o indivíduo possa discernir os valores e fazer escolhas.

Um conceito importante relacionado a cultura é a identidade cultural, que defende que as identidades são construídas a partir da identificação das diferenças entre os indivíduos e grupos sociais. É a partir da construção de certos significados que os sujeitos se assumem como indivíduos e, conforme a posição que assumem e com as quais se identificam, constituem suas identidades (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Segundo Moreira (2012), há uma relação intrínseca entre educação e cultura, no sentido que a experiência pedagógica está totalmente vinculada às questões culturais da sociedade. A escola deve ser concebida como um espaço de cruzamento de culturas.

O estudo da diversidade cultural na educação pode se dar sob três perspectivas: multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo (CHICARINO, 2017; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). O multiculturalismo caracteriza-se por grupos ou indivíduos de múltiplas influências culturais, vivendo em um mesmo ambiente geográfico, independentemente do seu estilo de vida. Essa abordagem implica na coexistência e respeito



mútuo de pessoas diferentes vivendo em um mesmo espaço físico, mas sem se misturar. As diferenças ficam estanques e separadas em cada cultura (CHICARINO, 2017).

O interculturalismo constitui uma forma de intervenção que enfatiza o valor das relações e interações na coexistência de culturas vivendo em um mesmo ambiente geográfico e social (CHICARINO, 2017). Porém, diferentemente do multiculturalismo, o interculturalismo propõe a relação recíproca entre os diversos grupos culturais, nos quais os indivíduos são conscientes de sua interdependência (CHICARINO, 2017; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

O transculturalismo ocorre quando um grupo social recebe e adota as características culturais que provêm de outro grupo, substituindo, em parte, as suas próprias práticas culturais. A aprendizagem de novas formas culturais se dá por meio do envolvimento direto com os membros de outra cultura e de uma reflexão de suas próprias perspectivas culturais. Em uma perspectiva educacional, o transculturalismo contribui para o desenvolvimento da capacidade de interagir com pessoas de diferentes origens culturais e diferentes níveis de conhecimento (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Independentemente da abordagem da diversidade cultural pelas IES, é fundamental que a aprendizagem dos alunos se baseie em situações que envolvam colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem. Na próxima seção serão apresentadas algumas políticas públicas que visam a inclusão da diversidade cultural no ensino superior.

### **Diversidade cultural no ensino superior**

As sociedades contemporâneas estão cada vez mais diversas, por isso é fundamental a criação de políticas públicas educacionais visando garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina que a educação é uma obrigação do estado, assim como é um direito social necessário para o desenvolvimento humano de forma digna (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é condizente com os artigos 205 e 206 da Constituição Federal. Nela, destaca-se o princípio XII do Art. 3º, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, que determina que o ensino será ministrado considerando-se a diversidade étnico-racial.

A diversidade étnico-racial é uma das diretrizes curriculares obrigatórias no ensino superior, formalizada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ela institui um conjunto de dispositivos e ações visando combater iniquidades e discriminações e promover inclusão social e cidadania dentro do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004).

Segundo as diretrizes curriculares, uma das funções da escola é a de promover a formação de valores, comportamentos e costumes que respeitem as diversidades e diferenças inerentes de cada minoria e grupo social (BRASIL, 2004).

Outra importante diretriz curricular obrigatória que também contempla a diversidade na educação superior são as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que preza pela formação para a vida em seus aspectos individuais e coletivos relacionados à cidadania no exercício de questões sociais, políticas, econômicas e culturais nos níveis regional, nacional e global (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, devem ser consideradas na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didáticos-pedagógicos e na formação profissional inicial e continuada (BRASIL, 2012).

Por sua vez, a promoção da diversidade regional na educação superior está presente no instrumento de avaliação externa de cursos de graduação presencial e a distância utilizados pelo Ministério da Educação para as ações de reconhecimento dos cursos de graduação. No indicador “Objetivo do curso”, para se obter o conceito máximo (5) o Projeto Pedagógico do Curso da instituição de ensino precisa considerar “o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso” (INEP, 2017).

Apesar da implantação de políticas públicas no ensino superior que contemplam a diversidade cultural, a maioria das IES ainda se limitam a incluir o tema diversidade cultural nas suas matrizes curriculares. Os processos de ensino e aprendizagem não incluem e valorizam as diferenças, predominando uma abordagem que não promove o desenvolvimento de processos de construção de identidades culturais que fortalecem a autoestima de alunos de grupos excluídos e discriminados (RICCIO, 2005; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Na próxima seção, abordaremos mais especificamente a diversidade cultural e regional nos cursos EaD, que além de proporcionarem o encontro, em um mesmo espaço virtual, de alunos de diferentes regiões geográficas e com diversas realidades socioeconômicas e culturais, têm apresentado um crescimento significativo nos últimos anos. Enquanto o número de (alunos) ingressos na graduação presencial cresceu 17,8% entre os anos de 2009 e 2019, os cursos de graduação na modalidade a distância apresentaram um crescimento de 378,9% no mesmo período (BRASIL, 2019).

### **Diversidade cultural e regional na modalidade a distância**

O ensino superior no Brasil contempla duas modalidades de educação: presencial e a distância. A modalidade presencial caracteriza-se como um encontro regular entre professores e alunos em um mesmo local físico, a sala de aula. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Há ainda o modelo híbrido (blended learning, em inglês), que não é regulamentado como uma modalidade de ensino e caracteriza-se por uma combinação de aulas presenciais e ensino remoto (ALVES, 2011).

A educação a distância foi efetivamente considerada uma modalidade de educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. No entanto, a modalidade a distância foi definida oficialmente no Brasil pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, substituído em 2017, pelo Decreto nº 9.057, conforme pode ser observado no Capítulo I, Artigo 1º:

(...), a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

O enfoque do estudo sobre diversidade cultural e regional nos cursos de graduação na modalidade a distância se justifica em razão dessa modalidade permitir o encontro, em um mesmo espaço virtual, de alunos de diferentes regiões geográficas e com diversas realidades socioeconômicas e culturais. É importante considerar também que a modalidade a distância permite o acesso ao ensino superior de alunos residentes em áreas desprovidas de boas oportunidades educacionais ou com insuficiente número de vagas (LESSA, 2011).

Conforme visto na seção anterior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, associadas aos

instrumentos de avaliação externa, permitem que o tema diversidade esteja presente nos componentes curriculares, inclusive de forma transversal, isto é, perpassando mais de um componente curricular.

No entanto, para que a diversidade cultural e regional seja abordada de forma efetiva, é fundamental que além de estar inserida na matriz curricular ela também seja contemplada no processo de ensino-aprendizagem do aluno (RICCIO, 2005). Deve-se considerar práticas pedagógicas que colocam o estudante como protagonista do próprio processo de construção do conhecimento, como a aprendizagem ativa, que considera a realidade do estudante como forma de estimular o seu interesse pelo conhecimento (MILL, 2021).

Uma referência de prática de diversidade cultural que oferece uma perspectiva para se lidar com a diversidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem é o processo de educação de adultos desenvolvido por Paulo Freire, que considera o universo cultural dos alunos no processo de alfabetização (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Nesse sentido, a modalidade de educação a distância se mostra mais efetiva do que a modalidade presencial, visto que a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a modalidade a distância tem condições promover interações que integram a diversidade sociocultural em seu processo de ensino-aprendizagem (RICCIO, 2005).

Nesse contexto pedagógico, o professor tem um papel fundamental de mediador de relações interculturais, reconhecendo os diferentes contextos dos estudantes e promovendo o diálogo sobre as diferenças e a negociação dos conflitos oriundos delas (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

## **METODOLOGIA**

A pergunta que este estudo busca responder é: Como as IES privadas que atuam com cursos de graduação (bacharelado e tecnólogo) na modalidade a distância (EaD) abordam a diversidade regional e cultural na estruturação de seus componentes curriculares?

Para atender ao objetivo de detectar como é abordada a diversidade cultural e regional na matriz curricular dos cursos de graduação EaD da área de negócios, este estudo enfoca as IES privadas de porte gigante, ou seja, IES com mais de 20 mil alunos matriculados, segundo a classificação da Hoper Educação (2021).

Devido às medidas de isolamento social devido a pandemia, conseguiu-se acessar somente cinco IES privadas de porte gigante, representadas por coordenadores ou professores dos cursos de graduação tecnológica ou de bacharelado.

A metodologia de pesquisa aplicada neste estudo apresenta uma abordagem exploratória e quanto aos procedimentos contempla uma pesquisa de campo e documental, considerando documentos governamentais e acadêmicos.

A coleta de dados da pesquisa de campo se deu por meio eletrônico, com base em um questionário semiestruturado, encaminhado ao coordenador ou professor do curso de graduação da área de negócios de cada uma das cinco IES selecionadas para o estudo.

## **RESULTADOS**

A pesquisa foi realizada basicamente com professores de cursos de graduação na modalidade a distância da área de negócios, com enfoque para as IES privadas de porte gigante, isto é, com mais de 20 mil alunos matriculados (HOPER EDUCAÇÃO, 2021). Houve a participação de 26 acadêmicos, porém somente 15 deles atendiam ao critério de atuar em cursos na modalidade a distância. Desses 15 participantes que atuam em cursos EaD, somente cinco deles atuam em IES de porte gigante. Ou seja, dos 26 respondentes, somente cinco atendiam a ambos os critérios: atuar em IES de porte gigante, em cursos de graduação na modalidade a distância da área de negócios.

As cinco IES contempladas na pesquisa estão entre as dez maiores IES privadas e foram selecionadas com base no número estimado de matrículas dos cursos na modalidade presencial e a distância, em 2020, reportado pela Hoper Educação (2021).

Com relação aos resultados da pesquisa, é importante destacar que por uma questão de sigilo, os dados dos respondentes da pesquisa e de suas respectivas IES não são tratados individualmente, mas de forma consolidada.

Primeiramente avaliou-se a percepção dos respondentes com relação a importância de se abordar o tema diversidade cultural e regional. Todos os participantes da pesquisa consideraram importante ou extremamente importante que os componentes curriculares abordem a diversidade cultural para o desenvolvimento das competências do perfil do egresso.

Com relação à abordagem do tema diversidade cultural no projeto político-pedagógico e nos componentes curriculares das IES, avaliou-se a existência de alguma diretiva ou normativa institucional sobre a diversidade cultural e/ou regional nas IES investigadas. De

acordo com os respondentes da pesquisa, das cinco IES pesquisadas, duas não possuem nenhuma diretiva ou normativa institucional sobre o tema diversidade cultural, duas possuem uma diretiva com relação a mediação do professor nos encontros síncronos com os discentes (webconferências, chats etc.) e em uma há diretivas com relação a elaboração de conteúdos (textos de leitura obrigatórios).

Visando avaliar a existência de suporte para a realização das práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural ou regional, questionou-se se o professor tem acesso aos dados demográficos dos alunos. Em duas IES os respondentes indicaram que os professores não possuem acesso a essas informações. Os demais respondentes informaram que utilizam os dados demográficos dos discentes (cidade/estado em que reside, faixa etária, área de formação, titulação) somente para a análise do perfil dos alunos do curso, não utilizando tais dados como suporte para mediação das atividades ou encontros síncronos com os discentes.

Ainda com o objetivo de avaliar a existência de suporte para a realização das práticas pedagógicas, com exceção de um dos respondentes, todos os demais sinalizaram que os materiais de leitura obrigatória contemplam os contextos culturais das diversas regiões do Brasil.

Por último, avaliou-se se as IES realizam ações complementares sobre diversidade cultural. Dois dos respondentes informaram que as IES em que atuam não realizam nenhuma atividade complementar e os demais sinalizaram que as suas respectivas IES organizam grupos de estudos coordenados por professores e eventos científicos, culturais e artísticos.

Com base nos resultados apresentados, verifica-se que apesar de todos os entrevistados considerarem importante que os componentes curriculares abordem a diversidade cultural, algumas IES não apresentam ações complementares para a promoção da diversidade cultural e regional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resultado da pesquisa indicou que os professores participantes da pesquisa consideram importante que o tema diversidade cultural esteja presente nos componentes curriculares. Porém, não se identificou evidências de práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de interagir com pessoas de diferentes origens culturais.

A abordagem exploratória da pesquisa e a limitação da amostra não permitem que as análises sejam conclusivas, mas pode-se inferir que predomina o estudo da diversidade cultural

sob a perspectiva multicultural, isto é, com um enfoque de coexistência e respeito mútuo de pessoas diferentes vivendo em um mesmo espaço físico, mas sem se misturar.

Considerando-se o aumento e a valorização da diversidade nas organizações, o desenvolvimento de comportamentos e costumes que respeitem as diversidades e diferenças inerentes de cada grupo social é uma das capacidades cada vez mais esperadas no perfil do egresso.

Por fim, é importante destacar que para uma análise mais conclusiva é fundamental a complementação deste estudo com uma pesquisa de enfoque quantitativo e, conseqüentemente, com uma amostragem mais ampla.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 20 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24)>. Acesso em: 20 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 19 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012. Disponível em: [DiretrizesNacionaisEDH.pdf \(www.gov.br\)](#) Acesso em: 19 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Brasília, 2001. Acesso em: 8 jun. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 19 ago. 2021

CHICARINO, Tathiana (Org.). **Diversidade cultural**. Editora Pearson, 2017.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise Setorial da Educação Superior Privada Brasil - 14ª Edição.** Hoper Educação: 2021. Disponível em: < <https://www.hoper.com.br/webinar/122>>. Acesso em: 3 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Editais e Portarias: 2017, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/enade/editais-e-portarias>>. Acesso em: 18 set. 2021.

LESSA, Shara Christina Ferreira. **Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, 2011.

MILL, Daniel. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura.** São Carlos: SEaDUFSCar, 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes Limitada, 2012.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **A atenção à diversidade em programas de educação a distância.** In: Congresso ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/034tcb5.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2021.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural:** desafios e possibilidades. Editora Vozes Limitada, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural,** 2002. Disponível em: < <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2021.



# CAPÍTULO 23

## IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - MODALIDADE A DISTÂNCIA

**Bianka Rocha Saraiva**  
**Aryane Leinne Oliveira Matioli**

### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar como as políticas públicas implementadas pelo governo impactaram na educação superior do Brasil na modalidade a distância. A modalidade a distância foi enfatizada devido a transposição de barreiras físicas e maior flexibilização de horários, corroborando para a democratização do ensino superior. É importante avaliar se as ações políticas ajudaram ou não no crescimento desse tipo de modalidade de ensino, que tem se destacado ao longo dos anos. Foram analisados os dados do censo da educação superior de 2019, em relação ao número de cursos de graduação e de matrículas por modalidade de ensino, o número de matrículas em curso de graduação de acordo com a organização acadêmica e categoria administrativa na modalidade a distância, e o número total de ingressos e concluintes dos cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa na modalidade a distância. A partir desses dados foi possível observar o elevado crescimento do ensino superior a distância no Brasil, principalmente na rede privada de ensino. Com isso foi possível concluir que as políticas públicas contribuíram sim para o crescimento do ensino superior, principalmente a atualização da legislação que regulamenta a educação à distância, mas a iniciativa privada foi a maior responsável pela expansão desse tipo de ensino no país, resultando no maior número de cursos, matrículas, ingressos e concluintes em relação a rede privada nessa modalidade de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratização. Ensino público e privado. Crescimento do EAD

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as ações do governo têm contribuído para a democratização ao acesso do ensino superior, com destaque para a rede privada, que tem impacto maior no aumento do número de profissionais formados que podem abastecer o mercado de trabalho. Contudo, sabe-se que a realidade pode ser bem discrepante em relação ao acesso ao ensino superior no Brasil.

Uma grande parcela da população não tem condições de arcar com os custos de um curso de graduação na rede privada, ou ainda, ter acesso à educação pública. Os polos das universidades públicas muitas vezes são localizados em cidades com um custo de vida elevado, e/ou cidades distantes, principalmente para os habitantes de cidades menores. Muitas vezes, o aluno consegue passar nos vestibulares de instituições de ensino públicas, mas não consegue

ter acesso à universidade, seja por falta de locomoção, por falta de condições de se mudar e se manter em uma outra cidade, dentre outros motivos.

A modalidade de ensino a distância (EAD), por vezes, pode ser a alternativa mais viável para muitos estudantes, a que consegue alcançar um maior número de pessoas. Mesmo que na rede privada, o acesso ao ensino a distância acaba sendo mais elevado por possibilitar uma maior flexibilização de horários, e com isso, é possível que o estudante busque uma fonte de renda enquanto faz o curso de graduação, sem precisar mudar de cidade ou se locomover para outra, para ter acesso a instituição de ensino. O objetivo do trabalho foi analisar como as políticas públicas implementadas pelo governo impactaram na educação superior do Brasil na modalidade a distância, e avaliar se ajudaram ou não, no crescimento desse tipo de modalidade de ensino, que tem se destacado ao longo dos anos.

## **METODOLOGIA**

Com isso, os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das Instituições de Ensino Superior (IES) no período de 2009 a 2019 foram analisados e relacionados com as políticas públicas implementadas nesse período para verificar se as ações governamentais têm contribuído para o aumento do número de cursos e vagas no ensino superior a distância.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

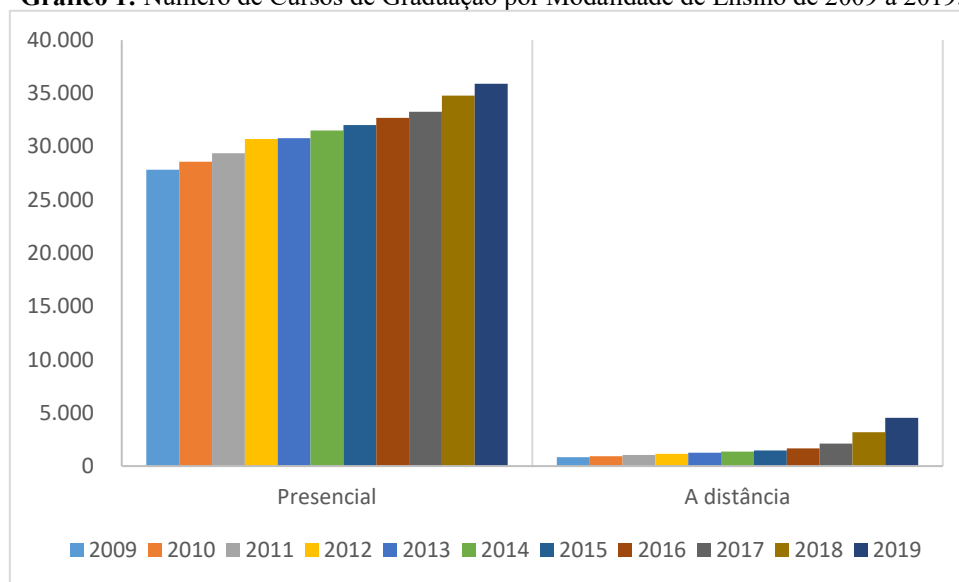
Nos anos de 2009 a 2019 foi possível observar o aumento do número de cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto à distância (Gráfico 1). Foi possível observar também a discrepância do número de cursos entre a modalidade presencial e a distância. A modalidade a distância surgiu no Brasil através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996, mas o conceito de Educação a Distância no Brasil foi oficializado apenas em 2005, pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro (BRASIL, 2005), portanto, é uma modalidade recente de ensino e ainda está longe de alcançar números tão significativos quanto a modalidade presencial. No entanto, por mais que a diferença seja discrepante, o ensino presencial cresceu 29% no período dos 10 anos avaliados, enquanto o ensino a distância apresentou aumento de 437% aproximadamente, principalmente em 2018, onde o número de cursos ofertados dobrou em relação a 2016 (MEC/INEP, 2020)

A aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 pode ter contribuído para o aumento do número de cursos de graduação EAD nos anos

posteriores (BRASIL, 2014) em associação a atualização da legislação que regulamenta a Educação a Distância no país.

De acordo com o PNE, a meta 12 tem como objetivo triplicar o número de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% em relação a população de 18 a 24 anos, enquanto o Decreto nº 9.057 de maio de 2017 permitiu a ampliação da oferta de cursos pelas instituições de ensino superior, podendo criar polos de EAD e oferecer cursos a distância sem uma oferta simultânea de cursos presenciais, dentre outras mudanças; que culminaram no aumento do número de cursos (BRASIL, 2014).

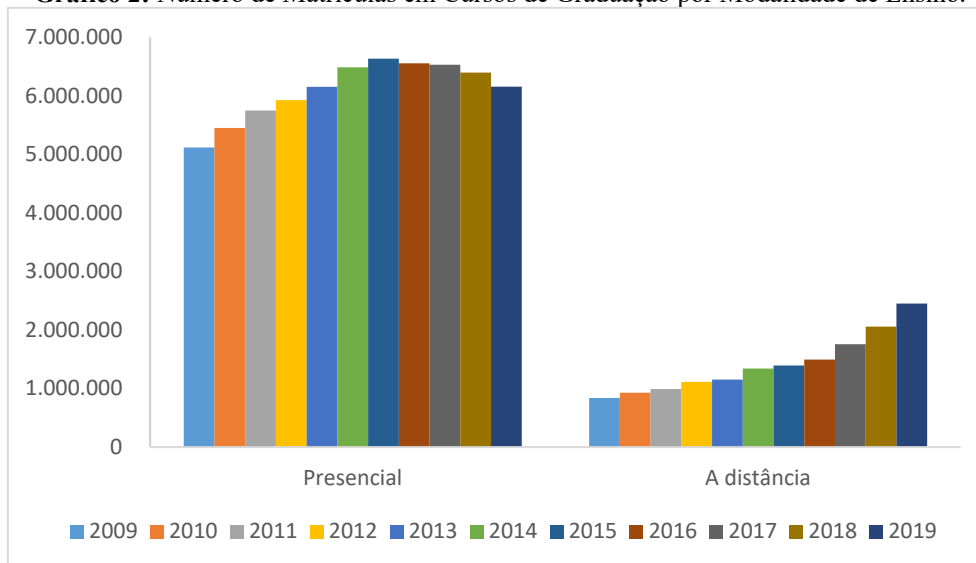
**Gráfico 1:** Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino de 2009 a 2019.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Em relação ao número de matrículas, a modalidade de ensino a distância apresentou crescimento ao longo dos 10 anos avaliados, enquanto a modalidade de ensino presencial apresentou decréscimo a partir do ano de 2015 (Gráfico 2).

**Gráfico 2:** Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino.

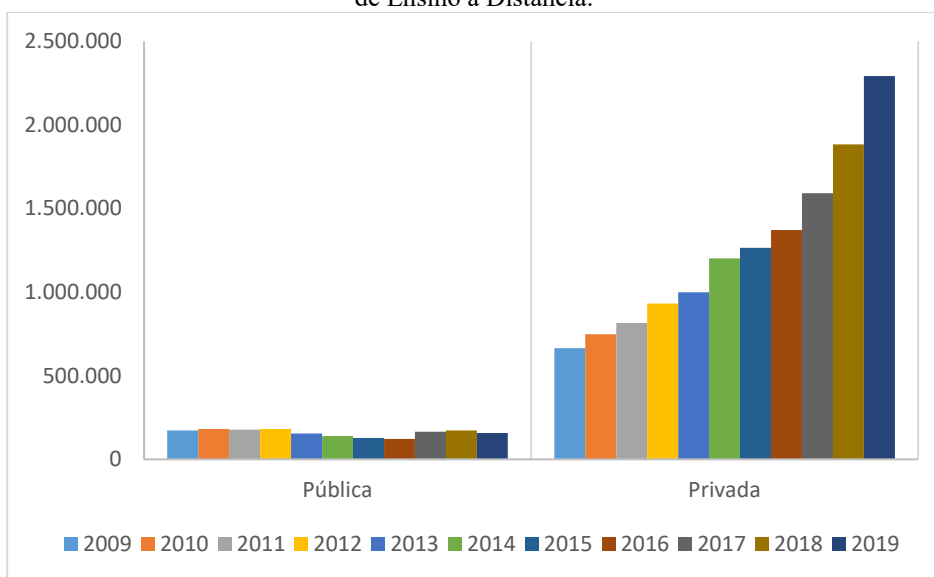


Fonte: INEP/MEC (2020).

Essa redução demonstra uma possível migração para o ensino na modalidade à distância, visto que a partir de 2014 medidas têm sido tomadas para o aumento do número de matrículas, aumentando a divulgação e ofertas dessa modalidade de ensino.

Dentro do crescimento do número de matrículas no ensino EAD destaca-se a categoria administrativa privada, demonstrando que por mais que o governo tenha adotado medidas para o aumento do número de matrículas no ensino superior, na modalidade a distância, o maior impacto tem sido da iniciativa privada (Gráfico 3). O aumento de 2009 a 2019 foi de 244% aproximadamente, demonstrando a tendência de crescimento dessa modalidade, por ser mais democrática e por ter se consolidado ao longo dos anos.

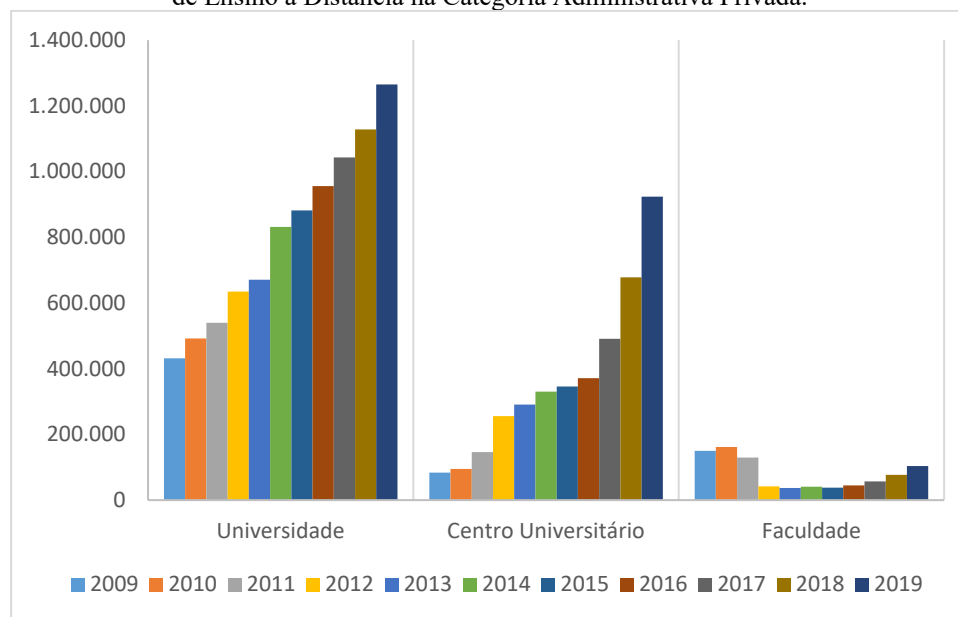
**Gráfico 3:** Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa segundo a Modalidade de Ensino a Distância.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Dentro da categoria administrativa privada na modalidade a distância foi possível observar uma maior procura de cursos de graduação em Universidades, do que em Centros Universitários e Faculdades (Gráfico 4). Os números de instituições dessas categorias apresentam elevada discrepância, na qual os centros universitários somaram 283 unidades, as faculdades 1933, enquanto as universidades apenas 90 instituições (MEC/INEP, 2020), mesmo sendo a mais procurada pelos estudantes.

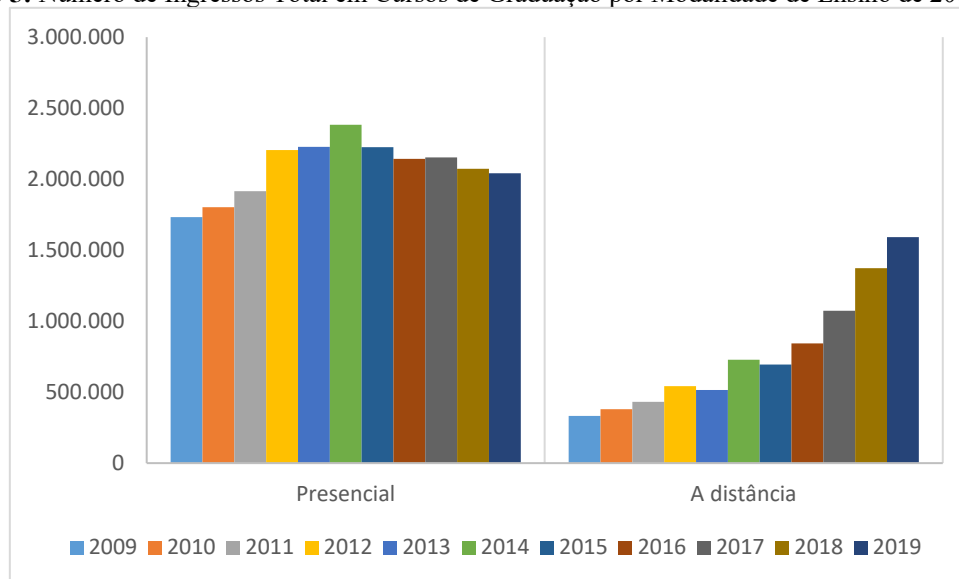
**Gráfico 4:** Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Organização Acadêmica segundo a Modalidade de Ensino a Distância na Categoria Administrativa Privada.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Assim como no número de matrículas, é possível observar que o número de ingressos também é maior na modalidade presencial (Gráfico 5). Esta última teve crescimento até o ano de 2014 e passou a ter um decréscimo nos anos posteriores, enquanto a modalidade a distância também reduziu em 2015, mas logo teve seu crescimento retomado, o que também pode ser relacionado as medidas do PNE. Ao final de 2019, a modalidade a distância obteve um crescimento de 379%, aproximadamente, em relação a 2009, enquanto na modalidade presencial foi de apenas 18%, aproximadamente, resultando em uma diferença de apenas 448.952 mil ingressantes. A atualização da legislação sobre a Educação a Distância no país também pode ter corroborado para o aumento expressivo dessa modalidade a partir de 2017, pois foi possível ampliar consideravelmente a oferta de cursos superiores. A redução dessa diferença entre as modalidades presencial e a distância demonstra a expansão do ensino EAD no Brasil.

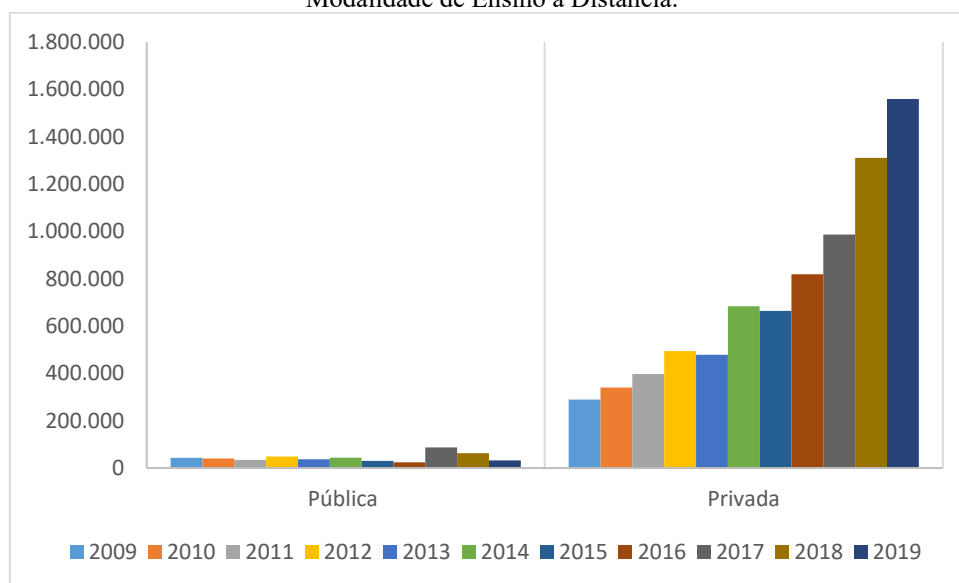
**Gráfico 5:** Número de Ingressos Total em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino de 2009 a 2019.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Diante do amplo crescimento da modalidade a distância, foi possível observar que a categoria administrativa responsável pelo aumento do número de ingressos foi a privada, maior desde 2009 até 2019.

**Gráfico 6:** Número de Ingressos Total em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa segundo a Modalidade de Ensino a Distância.

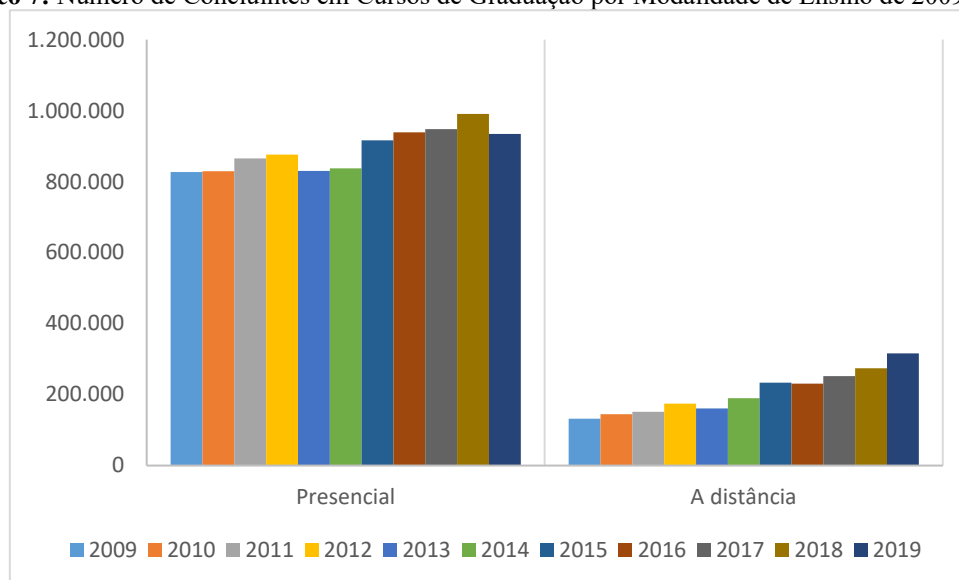


Fonte: INEP/MEC (2020).

De acordo com o número de ingressantes, era esperado que o número de concluintes na modalidade presencial fosse maior (Gráfico 7), mas ainda há um número expressivo de desistências. Em 2018 foi possível observar um pico no número de concluintes, o que está relacionado ao número elevado de ingressantes em 2014, considerando-se a média de 4 anos para um curso de graduação. Embora o número de ingressos tenha reduzido progressivamente após 2014, o impacto no número de concluintes ainda não pode ser observado dentro do período

estudado. A modalidade a distância apresentou um número de concluintes crescente de acordo com o comportamento observado no número de ingressantes.

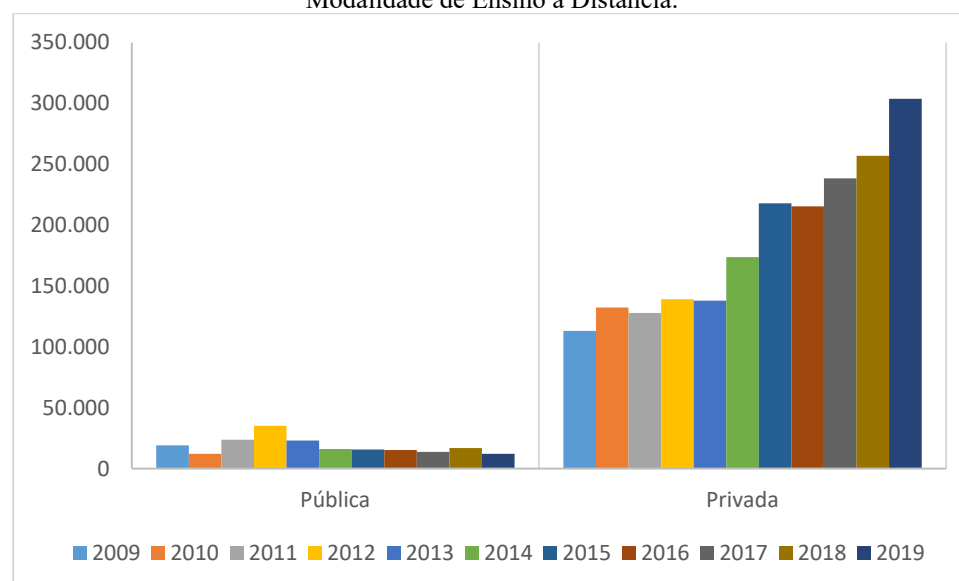
**Gráfico 7:** Número de Concluintes em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino de 2009 a 2019.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Na rede pública de ensino o número de concluintes foi diminuindo após 2012, enquanto a rede privada apresentou maior formação de profissionais (Gráfico 8). No entanto, em ambas as redes de ensino, o número de concluintes está muito abaixo do número de ingressos, demonstrando que políticas públicas e privadas precisam ser implementadas para aumentar esse número.

**Gráfico 8:** Número de Concluintes em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa segundo a Modalidade de Ensino a Distância.



Fonte: INEP/MEC (2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados demonstraram que o elevado crescimento do ensino superior a distância no Brasil, principalmente na rede privada de ensino. As políticas públicas contribuíram para o crescimento do ensino superior, principalmente após a criação do Plano Nacional da Educação e com a regulamentação da educação à distância no país, ambos contribuíram para a ampliação do número de ofertas que culminaram no maior número de matrículas, contribuindo para a meta 12 do plano. Embora o número de ingressos tenha aumentado consideravelmente nos últimos anos, o número de concluintes ainda é baixo, demonstrando a necessidade de mais políticas públicas e privadas para que os estudantes permaneçam nos cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. Tabelas de Divulgação: Censo da Educação Superior 2019. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no m 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.o 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jun. 2014.



# CAPÍTULO 24

## AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – REVISÃO HISTÓRICA

Elisangela Coco dos Santos  
Edison Reginaldo de Oliveira Junior  
Narjara Laranja de Souza Pedroni  
Renata Resstel

### RESUMO

O financiamento destinado a educação no Brasileira tem sido relegado ao descaso desde sua gênese. De acordo com sua história, mesmo sendo colocada em segundo plano, alguns avanços foram visíveis em 1934 e 1946, com a vinculação constitucional de um percentual mínimo investido por entes federados. No entanto, os retrocessos foram novamente observados na Era Vargas e durante o Regime Militar. Com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e as legislações que garantiram o repasse de percentuais recolhidos por impostos, foi criado um fundo destinado a educação básica. O objetivo desse trabalho consiste em descrever de forma retrospectiva a histórica das políticas públicas de financiamento da educação brasileira. Para tal, foi realizado uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a trajetória histórica do financiamento público destinado a educação com recorte até o ano de 2018. Apesar de alguns avanços, temos um caminho longo a trilhar no intuito de garantir a todo cidadão brasileiro educação pública, “gratuita” e de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Financiamento Educacional; História da Educação, Políticas Públicas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

A história do financiamento da educação brasileira teve seu início no período colonial, quando a metrópole portuguesa destinou aos jesuítas o papel de educar. Com sua expulsão, em meados do século XVIII, o processo educacional retorna a Portugal, atendendo menos de 5% da população. Nesse período, foi criada a primeira forma de financiamento da educação: o imposto conhecido como “Subsídio Literário. (BRASIL, 2006; SANTOS; VIERIA, 2015).

Com a Nova República, a partir de 1932 o Art. 150 da CF de 1934 declarava ser da União a fixação de um Plano Nacional de Educação que abarcasse todos os graus e modalidades de ensino, bem como coordenasse sua execução. Sobre isso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, apresenta como proposta uma educação “[...] de grande alcance e vastas proporções [...] um plano com sentido unitário e com base científica”, (CALLEGARI, 2010, p.38).

Nesse mesmo artigo constitucional ficou estabelecido o repasse da União de 10%, os Estados e o Distrito Federal deveriam investir 20% de suas receitas com impostos para Educação. Já para o ensino rural a União destinaria 20% das cotas anuais de educação (BRASIL, 1934; 2006).

Em 1946 com a nova constituição, também ficou garantido que a União aplicaria “nunca menos de 10%” de suas receitas na educação. Para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o percentual era de “nunca menos de 20%” da renda resultante de arrecadação de impostos, na manutenção e desenvolvimento no ensino brasileiro. (BRASIL, 1946; 2006).

Com a LDB de 1961 (Lei 4024/61) esses percentuais sofreram modificação. A União destinaria 12% enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 20% no mínimo, de sua receita de impostos para a educação. A Lei estabelecia ainda que, o ente federativo que deixasse de cumprir o estabelecido na Constituição Federal, ficaria proibido de solicitar auxílio da União para esse fim (BRASIL, 1961; 1996; 2006).

Em 1964, com advento do militarismo/autoritarismo o foco da descentralização da educação é abandonado. O Regime Militar passa a adotar a centralização burocrática e autoritária no repasse de recursos (PINTO, 2000; BRASIL; 2006; CALLEGARI, 2010).

Com a Emenda Constitucional de 1969, a vinculação de recursos ficou limitada a União e aos Municípios, os quais já vinham descumprindo os dispositivos da antiga LDB, assim ficando liberados de qualquer obrigação. Iniciou-se então um período de lutas pela volta da vinculação constitucional lideradas pelo então senador João Calmon. Em 1983 é aprovada Emenda Calmon que previa a vinculação de 13% das receitas de impostos da União e 20% das receitas do Distrito Federal, dos Estados e Municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino (CASTRO, 2001; CALLEGARI, 2010; MACÊDO; DIAS, 2011).

Com o processo de redemocratização, em 1988 foi publicada uma nova Constituição, chamada de Cidadã. A Constituição Federal de 1988 juntamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) retornam com a divisão de competências e responsabilidades entre União, Estados e Municípios. A legislação garantiu o percentual a ser aplicado como forma de financiamento e manutenção dos diferentes níveis de educação. Ficou estabelecido que a União aplicaria na manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo 18%, os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% da receita resultante de impostos, incluindo as provenientes de transferências (BRASIL, 1996; 1999; 2006).

Nesse processo, começou-se a pensar em um novo formato para o financiamento da educação. A Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) pela Lei 9424/96, trouxe o foco basicamente para a descentralização do Ensino Fundamental, que passou a ser competência municipal (BRASIL, 1996; SEMEGHINI, 2010).

O FUNDEF vigorou de 1997 a 31 de dezembro 2006 e deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Atenção Básica (FUNDEB) que pouco contribuiu para modificações profundas, porém, 20% dos recursos agora com esse novo fundo passam a ser distribuídos proporcionalmente ao número de matrículas no ensino básico, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Esse fundo, possui natureza contábil e âmbito estadual. Cada Estado faz sua gestão do recurso provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados a educação (CALLEGARI, 2010; MILITÃO, 2011).

Nesse contexto, o estudo teve por objetivo traçar a evolução histórica do processo de financiamento destinado para a educação brasileira.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada possui natureza bibliográfica. Lakatos (2003) descreve que esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em material já elaborado. Para Gil (2007) a pesquisa bibliográfica permite conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto. A localização das fontes bibliográficas foram bibliotecas que nos fornece livros de referência ou de consulta; e os meios digitais.

A ampla disseminação de materiais em formato eletrônico, assume grande importância para a pesquisa feita por meio de base de dados e sistemas de busca e possibilita o acesso a periódicos de circulação nacional e internacional (GIL, 2002). Nesse estudo foram utilizadas referências de artigos científicos, teses e anais, em sites como Google Acadêmico e SciELO. Através da literatura buscamos os conceitos e histórico sobre o processo de financiamento de educação no Brasil desde o período colonial até os dias atuais.

A utilização de pesquisas bibliográficas é fundamental para pesquisas acadêmicas, pois permite ao investigador uma cobertura de uma gama de fenômenos. Além disso, é indispensável em pesquisas históricas (GIL, 2002).

Também utilizamos os meios digitais para acesso a documentos o que subsidiou a pesquisa bibliográfica desenvolvida. Os descritores para consultas foram: financiamento da educação, política de educação, história do financiamento educacional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação pública no Brasil desde a colônia tem sido relegada ao descaso. Pinto (2000) divide a política de financiamento da educação, no decorrer da história, em três períodos, a saber:

1) De 1549 a 1759: período que os Jesuítas tiveram exclusividade na educação pública e o afastamento da Coroa em relação ao financiamento da educação;

2) Da expulsão dos Jesuítas até o fim da República Velha (1930): marcado por busca de fontes autônomas para a educação e dotações orçamentárias dos governos dos Estados e das Câmaras Municipais; e,

3) Da Constituição Federal de 1934 até a atualidade: caracterizado pela vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação.

### Financiamento da educação no Brasil Colônia

Na colônia brasileira, a educação era atribuída aos jesuítas representantes da Companhia de Jesus. Esses, cuidavam da catequese dos índios e eram responsáveis pela educação formal, nas poucas escolas existentes no território. Os ensinamentos jesuíticos perduraram por dois séculos, sendo o primeiro colégio brasileiro fundado na cidade de Salvador (CALLEGARI, 2010; MACEDO; DIAS, 2011).

Segundo Macedo e Dias (2011) o ensino nesse período era gratuito e os jesuítas pagos com o dinheiro da Coroa. No entanto, ocorreram vários problemas referente ao repasse desses recursos:

“Como os recursos régios eram no geral instáveis, os jesuítas trataram de subsidiá-lo com os próprios empreendimentos, os quais não eram poucos, tendo em vista a mão de obra gratuita dos indígenas. Por outro lado, a Coroa assegurava o ensino, de caráter essencialmente dogmático e opressor, na colônia a custo zero” (MACEDO; DIAS, 2011 p.167).

Com a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal em 1759 e por ordem de Dom José I em 1860, o Estado Português passa a assumir a educação no Brasil. O modelo de educação é então modificado com a introdução de aulas régias (professores nomeados pelo Rei) com cargos vitalícios. O financiamento educacional era precário, pois contava com taxas locais estabelecidas pela Câmara Municipal vinculados a produtos agrários como carne, aguardente e sal (CALLEGARI, 2010; MACEDO; DIAS, 2011).

Para garantir estabilidade no financiamento da educação foi instituído em 1772, pelo Marquês de Pombal, o imposto chamado ‘Subsidio Literário’. O custeio passou a ser realizado

pelos brasileiros, através dessa nova tarifa tributária que era utilizado para custear o ensino público e para sustento dos mestres régios. O tributo passou de temporário a permanente para custear uma escolarização precária. Nesse momento ficou evidenciado a tendência de descentralização da responsabilidade educacional para os gestores locais (CALLEGARI, 2010; MACEDO; DIAS, 2011).

Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade de criação de programas de educação alinhados com os interesses do Reino. O ensino passou a ter caráter profissionalizante e estabelecimentos de ensinos isolados (BARROS; MOREIRA, 2012)

Durante o Império de Dom Pedro I, não houve captação de recursos para despesas com educação, mantendo o pagamento com artigos agropastoris, trabalho de alunos e sistema de bolsas públicas e privadas. No entanto, destacamos nesse processo o Ato Adicional de 1834 e as Constituições Estaduais que delegou a responsabilidade de prover educação pública, gratuita e obrigatória aos estados, como forma de responder a crescente demanda por formação escolar advindas da expansão comercial (BRASIL, 2006; BARROS; MOREIRA, 2012).

### **O financiamento da educação durante a República Velha**

Com a Proclamação da República, o custeio das escolas primárias foi atribuído aos Estados com recursos das mercadorias comercializadas. Foi nesse período que ficou distinto a divisão da educação para as diferentes classes sociais: os cursos secundários nas capitais destinados para os filhos de classe média e escolas normais ou institutos de educação para carreira docente, destinado a classes baixas (BARROS; MOREIRA, 2012).

A educação torna-se um problema na década de 30 em virtude da expansão industrial. Havia pouca oferta de escolas e a alfabetização passou a ser fundamental para o trabalho:

“As transformações políticas, econômicas e sociais exigem da classe trabalhadora um grau mínimo de instrução para trabalharem nas novas indústrias implantadas no país. O objetivo neste período foi capacitar minimamente a classe operária para o trabalho fabril e formar o 'exército industrial de reserva” (BARROS; MOREIRA, 2012 p. 196).

Esse processo intensificado de urbanização e industrialização contribuiu para o surgimento de escolas subsidiadas através de tributos municipais (BRASIL, 2006)

### **O manifesto dos Pioneiros da Educação e o financiamento de 1932 a 1946**

Em 1932, um grupo de educadores composto por vinte e cinco homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Esse documento teve grande repercussão e

motivou uma campanha que resultou na inclusão de artigos específicos na Constituição Brasileira de 1934. No artigo 153 e 154 estava descrito o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (VIEIRA, 2006; CALLEGARI, 2010). O financiamento do processo de educação é descrito nos artigos 156 e 157:

“Artigo 156: A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único — Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Artigo 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º — As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de venda de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º — Parte dos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, 1934).

Em 1934, com a aprovação da Constituição Federal, a educação é vista como “direito de todos”, sendo financiada pela destinação de recursos proveniente da União (10%) Estados e Distrito Federal (20%) e municípios (10%). Esse financiamento por parte dos entes federados foi suprimido em 1937, com a Nova Constituição proposta por Getúlio Vargas, que desobrigou o investimento obrigatório. Em 1946, novamente os percentuais foram garantidos dentro da carta constitucional, como obrigação dos entes federados. A mudança se concentrou no aumento do percentual de contribuição municipal de 10% para 20% (PINTO, 2000; BRASIL, 2006).

### **Financiamento para educação durante o Regime Militar**

Por ocasião do Regime Militar, foi criada a lei 4440/64 instituiu o Salário Educação, com a recolhimento de 1,5% das empresas para os cofres públicos. Esse dispositivo permanece até os dias atuais, sendo obrigatório o repasse atual de 2,5% para as empresas que tem no mínimo 100 empregados (MACÊDO; DIAS, 2011).

Em 1967, a Constituição Federal novamente revoga a vinculação de recursos constitucionais a serem investidos no financiamento da educação (PINTO, 2000; BRASIL, 2006). Entre os processos de mudança nesse período de poucos recursos, está a ampliação do ensino público obrigatório de quatro para oito anos, o que contribuiu para fragilizar o processo educacional, que de certa forma, é refletida até os dias atuais. Pinto (2001, p. 55) declara: “o resultado desse processo foi a multiplicação dos turnos escolares (chegando ao incrível

número de cinco períodos), com jornadas escolares inferiores a três horas de ensino, e o achatamento salarial dos trabalhadores da educação”.

Foi a partir de 1970 que movimentos sociais reivindicavam melhorias na educação e sua oferta para a classe popular. Era um período de retrocesso político, o sistema escolar público era massificado e de péssima qualidade, o que aumentou a pressão social por mais recursos (MACÊDO; DIAS, 2011).

Com o processo de abertura democrática na década de 80, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional (EC) 24/83, mais conhecida como Emenda Calmon. Aprovada em 1º de dezembro de 1983, determinava que União e Estados financiassem a manutenção da educação. A principal característica dessa emenda foi o retorno da vinculação de recursos para a educação, que tinha sido abandonada há cerca de duas décadas. Uma das grandes justificativas para este retorno foi embasada no levantamento realizado, que evidenciou a diminuição dos recursos federais aplicados em educação, principalmente nos anos 70 (CASTRO, 2001; MACÊDO; DIAS, 2011).

### **Financiamento para educação a partir da Constituição de 1988**

Através da Constituição de 1988, o financiamento público da educação é garantido em um montante contínuo e constitucional. O artigo 212, informa que a União aplicará por ano, nunca menos que 18% da receita resultante de impostos; e os Estados, Distrito Federal e municípios, nunca menos que 25% da receita (BRASIL, 1999; MACEDO; DIAS, 2011).

Essa decisão de aumentar o percentual de aplicação mínima foi fundamental para cumprir o que a própria Carta anunciava, como a construção de uma educação pública e de qualidade. Além disso, destacou a necessidade de elaboração de forma democrática, de um Plano Nacional de Educação que articulasse com os diversos níveis de ensino, bem como integração dos poderes públicos (MACÊDO; DIAS, 2011).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996), estabelece no artigo 212, parágrafo 5 e 6 que o repasse dos valores deve ocorrer imediatamente ao órgão responsável pela educação, de acordo com prazos estabelecidos. A Lei alerta também que o atraso na liberação sujeitará os recursos à correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes (BRASIL, 1996).

A estrutura de financiamento da educação é mista e complexa, sendo a maior parte dos recursos proveniente de fontes de recursos vinculados a impostos. Como mecanismo de repasse

foi criado um Fundo Especial consistiu no produto de receitas especificadas que por lei se vinculam à realização de determinados objetivos ou serviços, facultada a adoção de normas peculiares de aplicação (CASTRO, 2010). Em relação a esse fundo especial, Calligari (2010) apresenta a seguinte definição:

“Na administração pública, fundo é uma conta titulada na contabilidade governamental, cujo título a identifica para fins administrativos dirigidos; com identidade administrativa, mas destituído de personalidade jurídica. Na administração pública, fundo é também um “caixa especial” que mantém e movimenta recursos financeiros em separado do “caixa geral”; exceção feita ao princípio de “unidade de caixa”, ou “caixa único”, que orienta a gestão do dinheiro público em cada unidade da Federação” (CALLIGARI, 2010 p. 36).

No curso histórico do financiamento, a partir da Constituição de 88, temos a criação de dois fundos em períodos distintos, destinados ao repasse de recursos para impulsionar a educação fundamental e posteriormente básica, a saber:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF): Representou uma mudança no tocante ao financiamento da educação brasileira. Trata-se de um fundo contábil criado a partir da década de 90, através da Emenda Constitucional nº. 14/96, para transitar recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental. O Ministério da Educação (MEC) assumiu o papel de coordenador de políticas educacionais e transferiu a execução para Estados e Municípios. O Fundo, juntamente com a LDB e a Emenda Constitucional nº 14/96 constituiu o aporte jurídico do sistema de financiamento da educação brasileira. Apesar de ser uma conquista, a muito pautada pelo magistério, não trouxe como resultado o esperado, pois o percentual vinculado foi insuficiente para garantir o financiamento da educação fundamental. Além disso, a falta de planejamento fiscal por parte dos municípios e mecanismos eficientes de fiscalização e auditoria contribuiu para que o recurso não fosse aplicado, conforme o programado, na educação pública fundamental (SEMEGHINI, 2001; CASTRO, 2010).

- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB: Criado em 2006 em substituição ao FUNDEF, trouxe como principal mudança, o repasse financeiro para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) e a ampliação de impostos para sua composição. Todo valor repassado para o fundo, deve ser aplicado na educação básica que passa a ter garantido um mecanismo regular e sustentável de financiamento. A partilha de recursos está atrelada ao quantitativo de alunos matriculados nas redes de ensino municipal e estadual, através de dados obtido pelo senso escolar. (CASTRO, 2010; CALLEGARI, 2010; MILITÃO, 2011; SANTOS; VIERIA, 2015).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do financiamento da educação brasileira é complexa. O que, de certa forma, retrata o descaso do poder público com a formação de seus cidadãos. Ao resgatar sua trajetória, é possível visualizar a forma desigual com que é vista, bem como os períodos de transferência de responsabilidades de seu provimento, por parte do Estado.

A Constituição Federal de 1988 estabelece princípios para educação brasileira, dentre elas a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo estas, regulamentadas através de leis complementares. Mesmo com a nova constituição o fundo destinado para a educação básica demorou cerca de nove anos para ser implementado.

Após 250 anos, o modelo de financiamento vigente adota o percentual atribuído a arrecadação de impostos, com a responsabilização de percentuais tripartite. Mesmo com o fundo, a abrangência continua sendo tão deficiente, quando do período colonial. Nesse contexto, cabe-se pensar em um sistema de financiamento vinculado a uma base, que permitisse que o aumento automático dos repasses, sendo os mesmos alocados conforme as necessidades da educação nacional, e não por partilha de recursos entre os entes da federação.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 18 jun 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 08 mar 2021

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 fev 2021.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: N. Acesso: 26 fev 2021

\_\_\_\_\_. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 26 fev 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil**. Ministério da Educação: Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf> . Acesso em: 25 de fev. 2021

BARROS, F.P. MOREIRA, J.A.S. As políticas para o financiamento da educação básica pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 193-207, 2012. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18542/10222>. Acesso em: 26 fev 2021

CALLEGARI, C. (org). **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5ª. Ed. Editora Aquariana: São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/fundeb-sp/livro-o-fundeb-e-o-financiamento-da-educacao-publica-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 26 fev. 2021

CASTRO, J.A. Financiamento da Educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.74, p.11-32, dez. 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>. Acesso em: 26 fev 2021

\_\_\_\_\_, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos, In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao\\_federalismo.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao_federalismo.pdf). Acesso em: 26 fev 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, L. C. DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.02, p. 165-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24768/14359>. Acesso em 25 fev 2021.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: Mais do Mesmo. **Nuances: estudos sobre educação**, v.18, n.19, jan/abril. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/351/386>. Acesso em: 25 fev 2021.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano Editora, 2000.

SANTOS, D. D.P.; VIEIRA, H. R. Financiamento da educação básica no brasil: algumas reflexões. **Revista OnLine de Política e Gestão Educacional**, n.19, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9385>. Acesso em 25 fev 2021.

SEMEGHINI, U. C. FUNDEF: corrigindo distorções históricas. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.74, p.11-32, dez. 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>. Acesso em: 26 fev 2021

VIEIRA, S. R. Uma reflexão acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e educação no Brasil – Navegando pela história da educação brasileira. **Anais...** Campinas, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/seminario\\_cad\\_res.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/seminario_cad_res.pdf). Acesso em: 25 fev 2021.

# CAPÍTULO 25

## A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL EM NÚMEROS

**Fernando Antônio Anjo**  
**Helaine Patricia Ferreira**

### RESUMO

Este trabalho de pesquisa visa avaliar as diversas ações políticas implementadas pelo governo para garantir o acesso e a democratização ao ensino superior. Várias leis, decretos, e portarias foram publicadas pelo Ministério da Educação, mas, será que estas medidas adotadas contribuíram para o aumento do número de ingressos e de concluintes das instituições de ensino superior? Avaliar o sucesso ou insucesso das medidas adotadas é necessário para a tomada de decisões futuras no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Neste contexto, analisamos se as ações governamentais voltadas a expansão do ensino superior têm contribuído para o aumento do número de acadêmicos; elucidamos as principais políticas públicas adotadas pelo governo e a partir de dados do censo da educação superior verificamos que o número de ingressos e concluintes tem aumentado nos últimos anos devido a adoção de políticas públicas, contudo, ainda há uma grande discrepância nos números, no que tange a educação superior privada e pública, também foi observada uma grande evasão escolar no ensino superior. Este estudo mostrou que o governo necessita criar ações que combatam a evasão escolar no ensino superior e implemente ações voltadas para uma maior oferta de vagas no ensino superior público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Inclusão. Instituições de Ensino Superior.

### INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 a globalização passou a impactar a economia brasileira, ela mudou o sistema econômico do país. O novo modelo econômico agora adotado visava uma menor influência do estado na economia, deste modo, aumentaram-se as privatizações de empresas estatais e houve uma intensa abertura para o capital externo. A abertura de capital trouxe para o Brasil diversas indústrias, que tinham como objetivo ampliar o seu mercado, facilitar o acesso as matérias-primas e a busca por mão-de-obra barata (PENA, 2020).

O Brasil começou a exportar cada vez mais produtos industrializados, contudo, estes produtos eram de baixa ou média tecnologia. Neste momento, ficou evidente que a mão-de-obra disponível no país era desqualificada, fato que poderia contribuir para o agravamento das desigualdades salariais. Pode-se verificar que uma contradição se instalaria no país, o aumento da oferta de empregos por um lado, pelo outro, a precarização do trabalho e da concentração de

renda, fatos que ocorreram principalmente nos anos 1990 e no início dos anos 2000 (KLIASS; SALAMA, 2008).

A situação econômica do país levou a um desequilíbrio, de um lado empresas necessitadas de mão-de-obra qualificada e do outro pessoas impedidas de se qualificar devido as desigualdades salariais e o afunilamento das vagas em instituições públicas. Esta situação levou os governos, federal, estaduais e até mesmo municipais a implementar e ampliar os programas de democratização do acesso ao ensino superior (CARMO et al., 2015). Políticas públicas de incentivo e acesso ao ensino superior foram adotadas, diversos programas do Ministério da Educação (MEC) foram implementados, contudo, há sempre por parte da população menos favorecida uma dificuldade em ingressar na vida acadêmica.

O acesso à educação superior no Brasil sempre foi elitizado, se olharmos para o passado veremos que no Brasil colônia apenas filhos homens da elite tinham acesso à educação superior, o qual se dava em Portugal. Este conceito de que apenas os ricos podem se graduar ficou enraizado nos menos favorecidos durante séculos, historicamente apenas as classes mais favorecidas têm o privilégio de ingressar no ensino superior (CZERNIASKI, 2013).

A implantação de políticas públicas de incentivo e acesso ao ensino superior pelo Ministério da Educação (MEC) se justifica com base no fato de que sempre há por parte da população menos favorecida uma dificuldade em ingressar na vida acadêmica e na premissa de que o país necessita de mão-de-obra qualificada para manter em equilíbrio a situação econômica. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi, a partir da análise de dados disponibilizados pelo governo sobre o Censo da Educação Superior e por meio de artigos científicos, verificar se a implementação de políticas públicas tem aumentado o número de ingressos e egressos no ensino superior no Brasil.

## **METODOLOGIA**

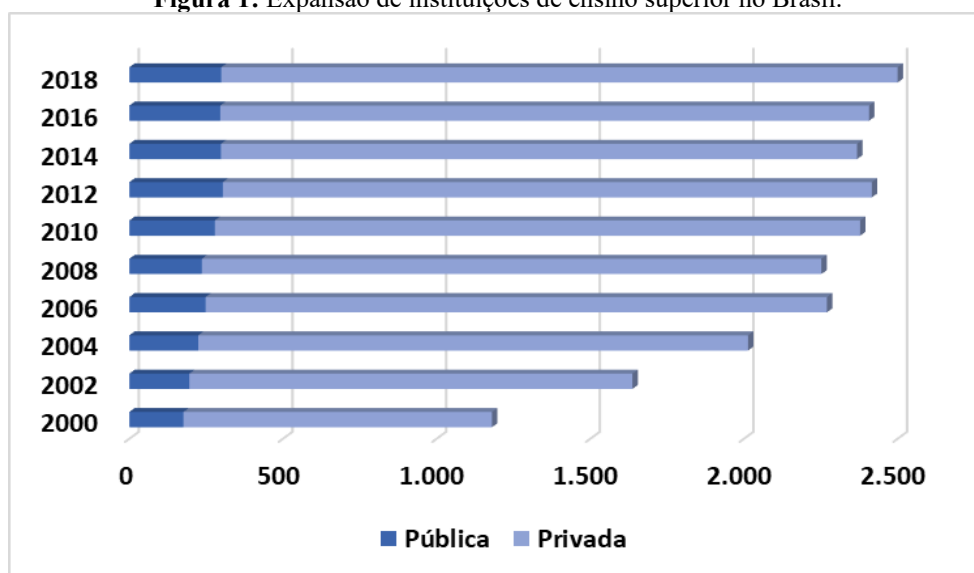
Investigamos a criação e ampliação das políticas públicas de garantia de acesso e permanência no ensino superior, a partir de uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos e dados disponibilizados pelo MEC – Ministério da Educação, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelas IES – Instituições de Ensino Superior no período de 2000 a 2018. Analisamos se as ações governamentais voltadas a expansão do ensino superior têm contribuído para o aumento do número de acadêmicos; elucidamos as principais políticas públicas adotadas pelo governo e a partir de dados do censo da educação

superior verificamos se as políticas públicas têm contribuído para um maior acesso as instituições de ensino superior.

## EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nas últimas décadas o ensino superior no Brasil passou por diversas modificações, o aumento no número de instituições de ensino é uma delas. Novas universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores, centros de tecnologia e educação tecnológica foram criados pelo governo e pela iniciativa privada (Figura 1). Grande parte das IES criadas nos últimos anos são de origem privada, as quais apresentaram um aumento de 55% em 18 anos, porém, é válido destacar que o número de IES públicas aumentou 41% no mesmo período.

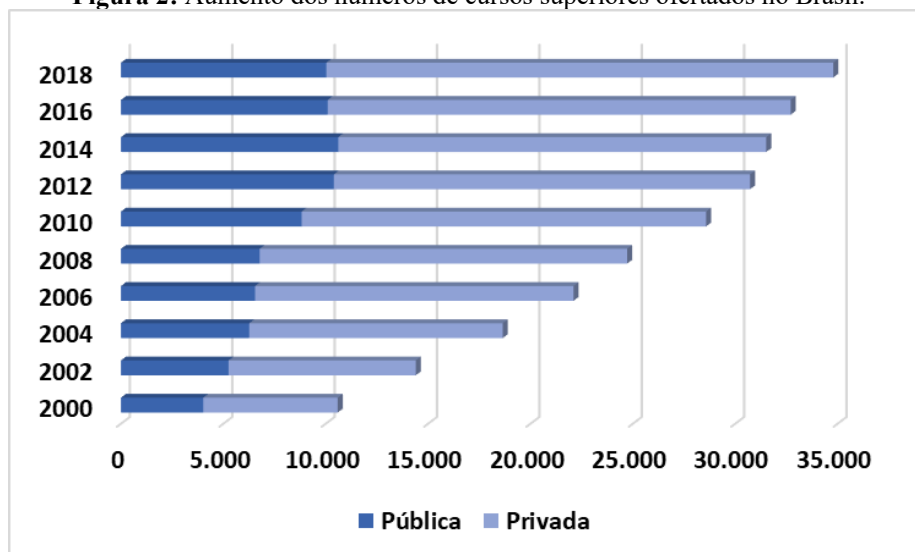
**Figura 1:** Expansão de instituições de ensino superior no Brasil.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Diretamente ligado ao crescente número de IES criadas nos últimos anos a oferta de cursos também aumentou (Figura 2). A globalização, atrelada ao crescimento econômico do país, abriu caminho para novas áreas do conhecimento, novos profissionais foram requisitados pelo mercado de trabalho e com isso novas profissões e consequentemente novos cursos foram criados. Em 18 anos a oferta de cursos no Brasil aumentou aproximadamente 70%, sendo que 75% destes são de cursos ofertados por IES privadas.

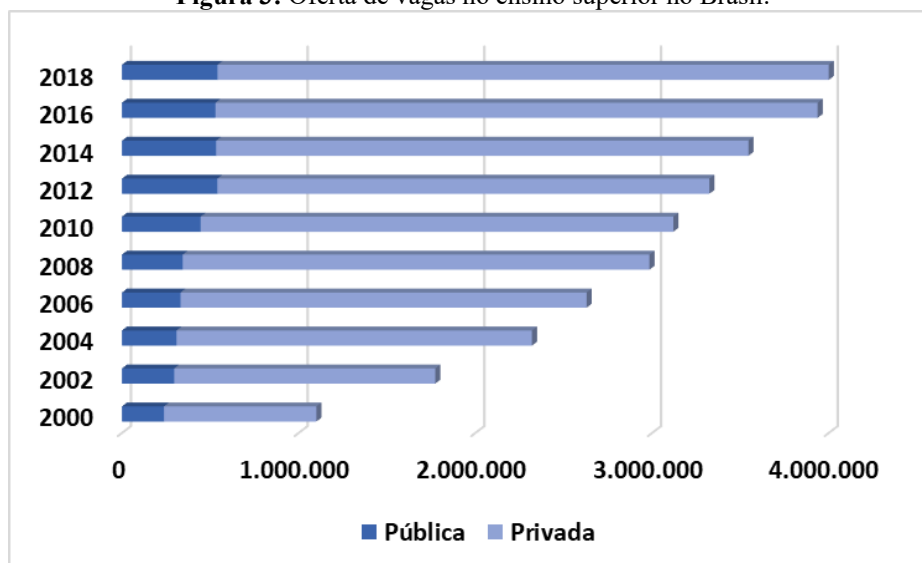
**Figura 2:** Aumento dos números de cursos superiores ofertados no Brasil.



Fonte: INEP/MEC (2020).

Os fatos citados anteriormente (aumento da quantidade de IES e de cursos ofertados) proporcionaram uma maior oferta de vagas nas IES (Figura 3), o número de vagas aumentou 73% entre 2000 e 2018, somente a iniciativa privada ofertou aproximadamente 90% destas vagas.

**Figura 3:** Oferta de vagas no ensino superior no Brasil.



Fonte: INEP/MEC (2020).

É sabido que entre os anos 1997 e 2007 houve uma grande expansão das IES de capital privado, o que foi conseguido devido a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei n.º 9.394/96). A partir de 1997, as regras para abertura de cursos e de instituições de ensino com fins lucrativos foram flexibilizadas pelo governo, esta medida foi tomada porque devido ao ajuste fiscal dos anos 1990, e as recomendações de órgãos internacionais, as quais

afirmavam que países em desenvolvimento deveriam limitar seus gastos com educação apenas ao ensino básico, criou-se um grande gargalo entre a demanda por profissionais capacitados e a oferta de vagas pelas IES públicas, facilitando assim a expansão das IES privadas (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016; PAIVA; BARBOSA; COSTA, 2019).

O cenário da educação superior no Brasil no início dos anos 2000 é caracterizado da seguinte maneira, de um lado milhares de estudantes egressos da educação básica, os quais tinham “toda” a atenção do governo, e que queriam ingressar no ensino superior, na contramão, o governo havia facilitado o acesso ao ensino superior privado em 1997, o que fez com que houvesse uma concorrência entre as IES privadas, e portanto, o custo médio da mensalidade para cursar o ensino superior fora reduzido, isso permitiu que as classes C e D ingressassem no ensino superior privado, contribuindo para a massificação do ensino superior privado o qual até então era um privilégio da “elite” (HAMMES et al., 2019; PAIVA; BARBOSA; COSTA, 2019).

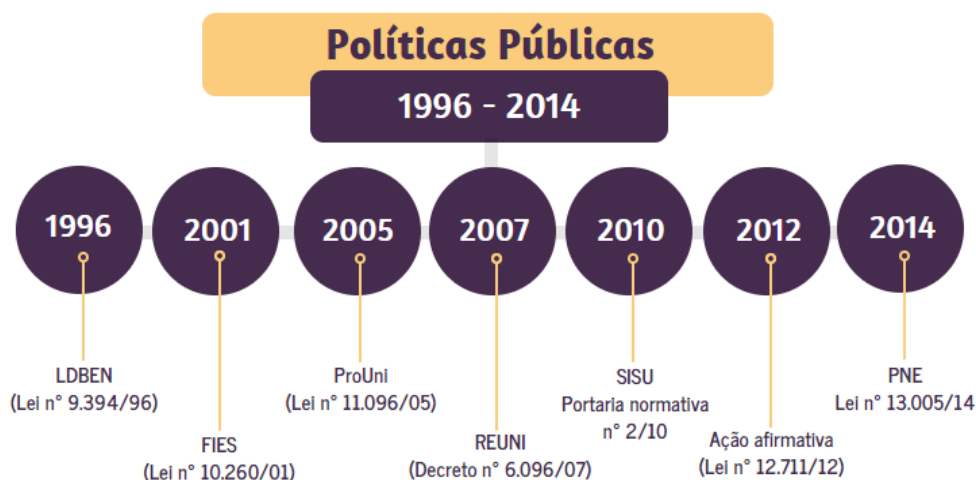
## **POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Como mostrado na seção anterior, o Brasil desde a década de 1990 vem passando por grandes mudanças no ensino superior privado e público. O aumento no número de IES, na quantidade de vagas ofertadas e de cursos criados, mudanças que se instalaram devido as políticas públicas de incentivo ao acesso à educação superior implementadas pelo governo através de leis e decretos. Estas ações governamentais estão dispostas em ordem cronológica na Figura 4.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), várias características do ensino superior foram flexibilizadas, a partir dela puderam ser criados cursos de curta duração (sequenciais e tecnólogos) e cursos de educação a distância. Esta medidas impulsionaram aberturas de IES (Figura 1), o número de cursos ofertados (Figura 2) e o número de vagas (Figura 3) (FILIPAK; PACHECO, 2017; PAULA, 2017).



**Figura 4:** Políticas públicas de acesso à Educação Superior.



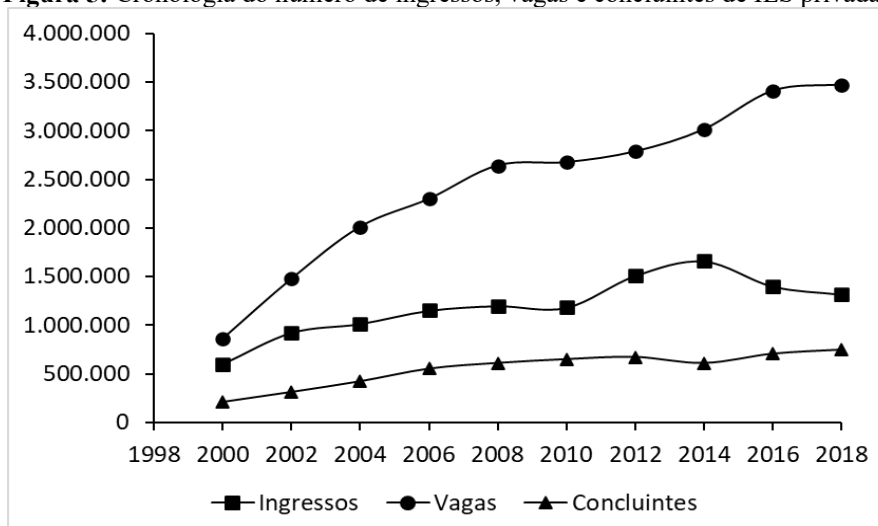
**Fonte:** Elaborada pelo autor (2020).

No ano de 2001 foi publicada a Lei nº 10.260 que instituiu o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, programa destinado ao financiamento estudantil de caráter superior, o qual tem seu acesso priorizado a estudantes de graduação egressos do ensino médio cursado na rede pública (BRASIL, 2001; SARRAFF, 2019). A partir da publicação da lei que regulamenta o FIES, o que se vê é um salto no número de vagas, ingressos e concluintes de cursos de graduação em IES privadas (Figura 5). No ano de 2000, houve o ingresso de 602.549 alunos nas IES privada, um ano após a instituição do FIES este número saltou para 924.649 ingressos. Baseando-se no tempo médio de 4 anos para a realização de um curso de graduação, observa-se que de 2000 a 2006 houve um aumento de aproximadamente 62% no número de concluintes.

Outra ação pública que permitiu o aumento o acesso e a democratização do acesso ao ensino superior privado foi a aprovação da Lei nº. 11.096/05, que cria o Programa Universidade para Todos – ProUni (BRASIL, 2005). Com o ProUni o governo deixa de cumprir o seu dever constitucional de oferecer educação gratuita e de qualidade em todos os níveis da educação e opta por comprar estas vagas do setor privado (ROTHEN; SILVA, 2014, p. 15).

Para ter acesso as bolsas ofertadas pelo ProUni o candidato deve ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtendo uma pontuação mínima. É a nota do ENEM que constitui o critério de distribuição das bolsas. Além da participação no ENEM o candidato deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter sido bolsista em instituições privadas. O programa também é aplicado a professores da rede pública que desejam se graduar em cursos de licenciatura (CARMO et al., 2015).

**Figura 5:** Cronologia do número de ingressos, vagas e concluintes de IES privadas.



Fonte: INEP/MEC (2020).

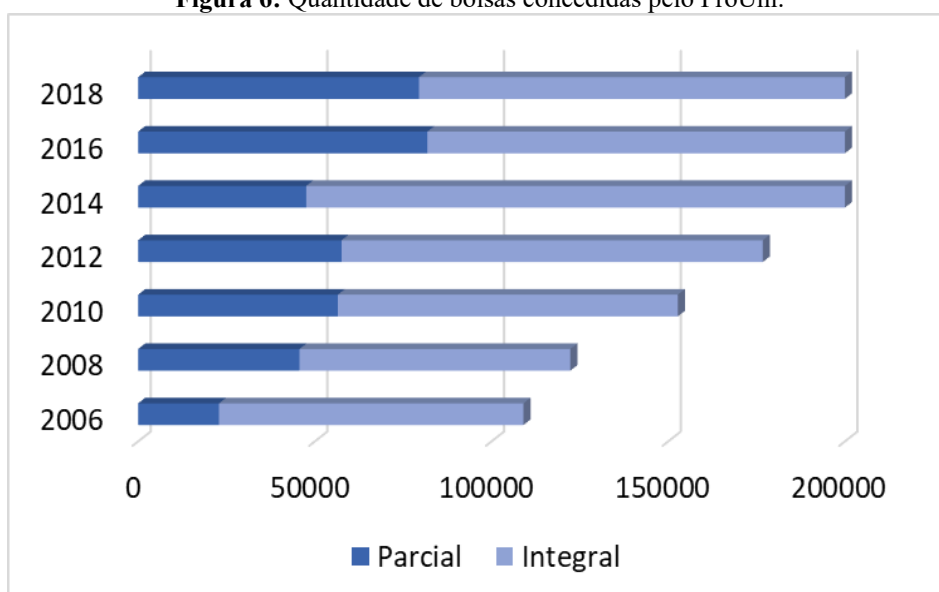
Ainda na Figura 5, observa-se que após a criação do ProUni o número de ingressos foi pouco influenciado, o inverso ocorreu com o número de vagas ofertadas, o qual aumentou substancialmente. Nota-se, que entre os anos de 2008 e 2010 houve uma estagnação no número de vagas, fato possivelmente associado a crise financeira de 2008, que fez com que as IES diminuíssem os investimentos em expansão. O número de ingressos também foi afetado pela crise, com a redução no poder aquisitivo das famílias, menos estudantes ingressaram no ensino superior privado. No entanto, diversos estudos atribuem a expansão do ensino superior privado no Brasil devido ao programa (Carmo et al., 2015; Corbucci; Kubota; Meira, 2016; da Cunha et al., 2014; Pereira; Tavares Júnior, 2012).

O ProUni oferece bolsas de estudo integrais ou parciais (50%) a estudantes carentes. Segundo dados do MEC (2020) a oferta de bolsas de estudo pelo ProUni no período que compreende os anos entre 2006 e 2018, aumentou aproximadamente 55%, com destaque para as bolsas integrais (Figura 6).

Até agora foram mencionadas políticas públicas de democratização e acesso ao ensino superior que estimularam apenas a expansão do setor educacional privado. O grande marco para a expansão do ensino superior público foi a instituição do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que regulamentou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007). Este programa promoveu a partir de 2007 a expansão e interiorização das universidades federais, descentralizando o ensino superior público das capitais e o redistribuindo no interior dos estados (CUNHA *et al.*, 2014). Essa foi a maneira que o governo encontrou de atender a demandas regionais de acesso à educação

pública em nível superior e suprir as demandas do Estado Capitalista, ligadas ao capital internacional, por mão de obra e exploração de recursos locais (CAMARGO; ARAÚJO, 2018).

**Figura 6:** Quantidade de bolsas concedidas pelo ProUni.

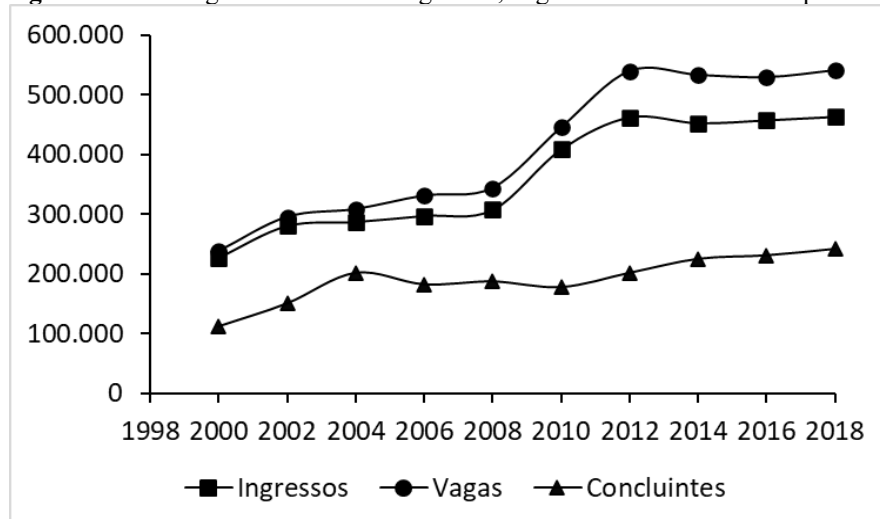


Fonte: INEP/MEC (2020).

O REUNI não apresentou muito efeito sobre o número total de IES públicas, o qual aumentou apenas 21% em 10 anos (período que compreende os anos entre 2008 e 2018) (Figura 1). Mas no mesmo período, o número de cursos ofertados aumentou aproximadamente 35% (Figura 2), estes dados mostram que o governo optou por incentivar a ampliação das IES, elas se difundiram pelo interior do Brasil a partir da criação de campus (interiorização). O programa aumentou aproximadamente 64% o número de vagas ofertadas no ensino superior público no mesmo período (Figura 7). Consequentemente, há também um aumento no número de ingressos (34%) e de concluintes (77%).

A adoção do REUNI levou o governo a adotar medidas ainda mais inclusivas nos anos que se seguiram. A primeira, a instituição do Sistema de Seleção Unificada – SISU, por meio da Portaria normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). A normativa colocou em vigor um sistema informatizado de seleção de vagas em IES públicas baseado na nota do ENEM e que é gerenciado pelo MEC. A criação do SISU teve efeito no número de ingressos nas IES públicas, como mostrado na Figura 7, a quantidade de ingressos aumentou 11,5% no período entre 2010 e 2012. Assim como o REUNI, o SISU também contribuiu para a escalada no número de ingressos e de concluintes.

**Figura 7:** Cronologia do número de ingressos, vagas e concluintes de IES públicas.



Fonte: INEP/MEC (2020).

A segunda medida de democratização ao acesso ao ensino superior público, foi a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012). Esta lei consolida a implantação das ações afirmativas no que diz respeito ao ingresso de estudantes no ensino superior público. Com a sua implantação 50% das vagas de todos os cursos de graduação das universidades federais foram destinadas a estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas, a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência.

Por fim, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, uma lei que determina várias metas a serem cumpridas pelo governo no que diz respeito a educação nacional em todos os seus níveis. As metas elaboradas devem ser alcançadas no período que vai de 2014 a 2024. Dentre elas, apenas uma contempla o acesso ao ensino superior, a meta visa elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, segundo a meta este aumento no número de matrículas será assegurada em pelo menos, para 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os dados apresentados mostram que nos últimos anos o governo tem implantado diversas ações de forma a democratizar o acesso ao ensino superior. É notável, que o número de ingressos e concluintes tem aumentado nos últimos anos devido a adoção de políticas públicas, contudo, nota-se que ainda há uma grande discrepância nos números, no que tange a

educação superior privada e pública. A rede privada de ensino superior é a responsável por absorver a maior parte dos estudantes e conseqüentemente, a rede que mais injeta profissionais no mercado de trabalho, portanto, ainda há a necessidade de que o governo implemente ações voltadas para uma maior oferta de vagas no ensino superior público. Outra discrepância observada é a diferença entre o número de ingressos e concluintes, aproximadamente 50% dos ingressantes não concluem o ensino superior, concluindo que o governo necessita criar ações que combatam a evasão escolar no ensino superior.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LNDBE**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. **Lei do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**. Disponível em em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Programa Universidade para Todos – ProUni**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria normativa Nº 2, de 26 de janeiro de 2010. **Sistema de Seleção Unificada – SISU**. Disponível em: [http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria\\_sisu\\_diario.pdf](http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.o 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 ago. 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte De; ARAÚJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. *Acta Scientiarum. Education*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 37659, 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i1.37659.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; ROCHA, Enivaldo Carvalho; FILHO, Dalson Britto Figueiredo. Discutindo as políticas públicas de acesso ao ensino superior. *Revista Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 17–28, 2015.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da Educação Superior Privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar*, [S. l.], v. 46, p. 7–12, 2016.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. Educação Superior no Brasil: Apontamentos sobre o processo de aprimoramento através das políticas públicas. In: (Paulino José Orso, Org.) Anais da XI Jornada do HISTEDBR 2013, Cascavel. *Anais [...]*. Cascavel p. 1–18. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_675\\_lizfelippi@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_675_lizfelippi@gmail.com.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

DA CUNHA, Luís; SILVA, Alexandre; PLANTULLO, Vicent; DE PAIVA, Donizetti. Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. Iniciação - *Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística*, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 1–14, 2014.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Revista Diálogo Educacional. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 54, p. 1241–1268, 2017.

HAMMES, Neuri Luis; KRONBAUER, Clóvis Antônio; DE CARVALHO, José Ribamar Marques; CIRNE, Gianinni Martins Pereira. Fatores determinantes do nível de transparência de mantenedoras de instituições de ensino superior privado no Brasil. In: Anais do XXVI Congresso Brasileiro De Custos 2019, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba p. 1–15. Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/4626>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KLIASS, Paulo; SALAMA, Pierre. A globalização no Brasil: responsável ou bode expiatório? *Revista de Economia Política*, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 371–391, 2008. DOI: 10.1590/S0101-31572008000300001.

PAIVA, Ricardo Viana Carvalho De; BARBOSA, Francisco Vidal; COSTA, Danilo De Melo. Educação Superior E a Rentabilidade Empresarial: Um Estudo Multicaso Das Instituições Privadas Brasileiras. *Revista Destaques Acadêmicos*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 129–147, 2019. DOI: 10.22410/issn.2176-3070.v11i1a2019.1870.

PAULA, Maria de Fátima Costa De. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), [S. l.], v. 22, n. 2, p. 301–315, 2017. DOI: 10.1590/s1414-40772017000200002.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Globalização no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/globalizacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 22 ago.2020.

PEREIRA, Orcione Aparecida Vieira; JUNIOR, Fernando Tavares. A expansão do ensino superior e as políticas públicas: um estudo do PROUNI. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 2, p. 98–118, 2012.

ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e. **Políticas públicas para a educação superior**. São Paulo: EJR Xamã Editora Ltda., 2014.

SARRAFF, Márcia Cristina Fonseca. **Políticas públicas no ensino superior**. 2019. Disponível em: <https://www.adlogados.com/artigos/visualizar/politicas-publicas-no-ensino-superior>. Acesso em: 22 ago.2020.

# CAPÍTULO 26

## ANÁLISE DA INCLUSÃO DE LIBRAS EM PROJETOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL

Jéssica Nobre Soares  
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos  
Francisco de Assis Ribeiro dos Santos

### RESUMO

Visando destacar a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especializadas, principalmente dos surdos no ensino superior, esse estudo objetivou verificar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciaturas em Ciências Biológicas se ocorre a inclusão das pessoas com deficiência em sua estrutura curricular, com foco na disciplina de Libras e outras ações inclusivas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, que fez uso da análise de 69 PPC de 62 instituições presentes nas cinco regiões do Brasil. Os resultados demonstram que, em 64 cursos, a disciplina de Libras está presente e em 43 cursos há outras disciplinas inclusivas. Ações inclusivas, outras, foram encontradas em 39 cursos. A carga horária total dos analisados variou entre 2.628 horas na UFMS e 4.255 horas no curso da UESPI, e a maior parte dos cursos estudados (42 cursos) é de instituições federais. Quanto à localização geográfica dos cursos, a pesquisa incluiu 30 cursos da região Nordeste, seguida do Norte (14), Sudeste (12), Centro-Oeste (10) e três cursos da região Sul. Com análise dos PPC observou-se que a maioria dos cursos (64) já tem a disciplina de Libras em sua matriz curricular, quer como obrigatória ou como optativa. Por outro lado, com relação a outras disciplinas inclusivas, ainda há necessidade de sua inserção em alguns cursos, pois sem elas os estudantes, que demandam uma formação aprofundada para um atendimento mais especializado de seus alunos enquanto futuros profissionais, estarão desassistidos. Os dados também evidenciam a necessidade da inserção de mais ações que favoreçam a inclusão e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Educação inclusiva, Libras.

### INTRODUÇÃO

A escola tal qual a família é um espaço de convivência social. A diferença reside no fato de a escola ser uma instituição em que a educação formal é um direito do cidadão e dever do Estado, conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Pode-se ler na Constituição brasileira que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2021). Entretanto, infelizmente, muitos cidadãos não têm esse direito assegurado e nem exercem plenamente sua cidadania. Dentre esses muitos cidadãos que estão à margem de ter esse direito assegurado estão as pessoas com deficiência, e aqui destacamos, em particular, os surdos.



Nas universidades notamos que os estudantes surdos nem sempre têm garantido um intérprete de libras e seus colegas e professores não dominam essa língua e, muitas vezes, só tem uma disciplina específica de libras, os alunos, no final do curso. Outras disciplinas que têm como foco habilidades/necessidades educacionais especializadas também são pouco frequentes nos PPC, em especial nos de cursos mais especializados como o de Ciências Biológicas, objeto de estudo deste artigo.

Sem ter formação adequada, os estudantes de Ciências Biológicas serão docentes que não terão habilidades para promover a educação adequada aos seus estudantes, especialmente aqueles que demandam por um ensino mais especializado, e contribuir para que eles se tornem cidadãos plenos.

Notemos que essa cidadania plena é entendida como capacidade de agir e interferir criticamente em seu meio social; agir em quaisquer contextos sociais através da conscientização dos seus direitos e deveres. Além de analisar criticamente o mundo, para intervir nele, esses cidadãos tornar-se-ão indivíduos reflexivos e ativos no seu meio. Por conseguinte, percebendo as variadas formas de imposição de poder presentes na sociedade e capazes de modificá-las. É imperioso também que sejam reconhecidos a existência de grupos diversos dentro de uma mesma sociedade, e o respeito que se deve por todos eles. Nisso se inserem as necessidades educacionais especializadas de cada indivíduo enquanto pessoa e nas instituições de ensino.

A formação universitária deve atuar de forma a propiciar um conhecimento mais amplo acerca das pessoas com deficiência e garantir componentes curriculares que proporcionem aos estudantes um conhecimento amplo sobre essas pessoas e suas necessidades educacionais.

A universidade, como espaço de inclusão, deveria possibilitar práticas comunicativas entre estudantes e professores e potencializar o diálogo bilíngue- língua portuguesa e a língua de sinais. Entretanto, o que tem acontecido é justamente o contrário: muitos alunos e professores se sentem despreparados, desassistidos por não encontrarem nas universidades a formação desejada.

De acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das pessoas com Deficiência, no decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) é preconizado que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Ao longo do tempo, a pessoa com deficiência tem enfrentado diversos obstáculos relacionados à aprendizagem, e sabemos que a inclusão não é apenas ser inserido na instituição de ensino, é mais que isso. Inclusão é fornecer meios para que as pessoas com necessidades educacionais especializadas tenham as mesmas oportunidades que as demais. Porém, a realidade é que muitos não têm acesso à educação, suas necessidades não são atendidas, eles são prejudicados em relação à construção do conhecimento, e com isso não conseguem adentrar a uma instituição de ensino superior, Auad e Conceição (2009, p. 214) ratificam que

Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF assinalam a relevância do tema ao evidenciar que: ter deficiência aumenta em quase quatro vezes a possibilidade de um adolescente chegar aos 17 anos ainda analfabeto; 40% de todas as crianças e adolescentes que estão fora da escola são deficientes; crianças e adolescentes com deficiência, entre 14 e 17 anos, têm o dobro de chance de estar fora da escola; adolescentes que apresentam paralisia, falta ou amputação de algum membro, ou que apresentam deficiência mental, têm quatro vezes mais possibilidade de estar fora da escola; e que 11 milhões de pessoas com deficiência, com 15 anos ou mais, não têm nenhuma formação ou têm baixíssima escolaridade (AUAD; CONCEIÇÃO, 2009, p. 214).

Mas, ao decorrer dos anos, pessoas com deficiências lutaram por seus direitos, por conhecimento, por reconhecimento de suas capacidades e possíveis contribuições ao espaço acadêmico, e com esse objetivo mais pessoas com deficiência têm ingressado nas instituições de ensino superior. Em 2019, o número de alunos com deficiências, altas habilidades ou transtornos matriculados no ensino superior foi de 48.520 (representando 0,56%). Dentre estes, 16.376 são deficientes físicos, 4.177 possuem deficiência intelectual e 2.598 são cegos (INEP, 2020). Por outro lado, de acordo com o MEC - Ministério da Educação, no Brasil, há mais de 9 milhões de surdos (MEC, 2017), e no ensino superior estão presentes apenas 2.556 (0,03%).

Para garantir e reivindicar os direitos da pessoa surda, foi fundada a FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que tem como objetivo a “defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade.” A instituição destaca determinadas leis que no decorrer dos anos foram implementadas, oficializando assim alguns direitos da comunidade surda. Por exemplo, a lei federal 10.436/2002 “torna reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Libras é a língua própria dos surdos, o meio de comunicação utilizado por eles, e que lhes permite uma melhor compreensão do mundo (FENEIS, 2018).

Outra conquista importante, está descrita no decreto 5.626/2005 no qual a pessoa surda é considerada “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por

meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Nesse mesmo decreto, houve a inserção de Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas, e como disciplina optativa nos demais cursos. O decreto ainda busca a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva através de classes e escolas de educação bilíngue.

Mesmo com a luta pelos seus direitos as pessoas com deficiência enfrentam diversos obstáculos ao se inserir no ensino superior, pois algumas instituições não possuem estrutura curricular e física para recebê-las, e fornecer a oportunidade para que ocorra a obtenção do saber e desenvolvimento intelectual assim como seus colegas ouvintes. Brito (2013, p. 15) destaca que “devem ser criadas políticas de inclusão, autonomia por parte das instituições e corpo docente capacitado para atuar com esses discentes, sem rejeição ou qualquer tipo de discriminação.” Pois educação é um direito de todos.

Assim, esta pesquisa tem o objetivo de analisar como se dá a formação de professores para atuar na inclusão plena das pessoas com deficiência, especialmente as surdas, com foco de análise nos projetos de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil. Outro objetivo é observar, nos projetos de curso, as ações inclusivas que favorecem aos estudantes com necessidades educacionais especializadas no ensino superior, pois considera-se um tema necessário a ser debatido em nosso cotidiano educacional. Por essa razão, a questão orientadora desta pesquisa é: os PPC dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Brasil fazem a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especializadas, especialmente os surdos?

## **METODOLOGIA**

Na pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com foco em análise descritiva dos dados dos PPC analisados dos respectivos cursos. Assim sendo, a pesquisa de natureza qualitativa é definida por Moraes (2003, p. 1) como

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 1).

Optou-se pela análise dos PPC, pois eles além de ser um documento oficial e institucional, incorporam todo o currículo que define a identidade da formação proposta em

cada respectivo curso (FREITAS, 2017). A opção para análise do PPC dos cursos foi devido à sua facilidade de acesso e de

[...] o PPC além de contemplar a identidade do curso sobre os diversos aspectos (metodológico, teórico, organizacional), também oferece argumentos que embasam o transcorrer do processo de formação de professores, ou seja, no PPC podemos encontrar a descrição (com fundamentos teóricos e metodológicos) e as formas de organização do processo de formação, o que nos permite observar os objetivos, as diretrizes e a dinâmica de determinado curso (OLIVEIRA et al., 2017, p. 139).

A coleta de dados ocorreu com base na análise de PPC de Biologia. Os PPC disponíveis nos respectivos sítios institucionais na internet foram coletados para as análises. Desta forma, PPC de 69 cursos de Licenciatura (plena) em Ciências Biológicas (ou equivalente) de instituições do ensino superior, privadas ou públicas do Brasil foram incluídos na pesquisa. Nesse viés, foram estudados cursos das cinco regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Nas análises dos PPC, os dados foram extraídos de modo a formar um delineamento sobre as atividades de inclusão de pessoas especiais ou grupos minoritários que são explicitamente apresentadas no respectivo texto educacional. Contudo, uma atenção mais focal foi dada ao ensino de Libras nos cursos analisados.

Além disso, foram coletados dados institucionais e de funcionamento dos cursos, e sobre seus aspectos didático-pedagógicos, bem como a sua atual situação quando às diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada- Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015).

Lista das instituições sedes dos cursos cujos PPC foram analisados (incluindo suas respectivas cidades e estados):

FEAP – Fundação Educacional de Além Paraíba. Além Paraíba – MG  
FUG – Faculdade União de Goyazes. Goiás – GO  
IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Acre. Rio Branco – AC  
IFAL – Instituto Federal de Alagoas. Maceió – AL  
IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Laranjal do Jari – AP  
IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Planaltina – DF  
IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Serrinha – BA  
IFFAR – Instituto Federal Farroupilha. Júlio de Castilhos – RS  
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Goiás. Águas Lindas de Goiás – GO  
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Bambuí – MG  
IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Juína – MT  
IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. São João do Piauí – PI  
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pinheiral – RJ  
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima. Boa Vista – RR  
IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba – MG  
IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Palmas – TO  
UECE – Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. Tauá – CE

UECE – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu. Iguatu – CE  
 UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA  
 UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. Coelho Neto – MA  
 UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais. Ubá – MG  
 UEPA – Universidade do Estado do Pará. Belém – PA  
 UEPB – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande – PB  
 UERR – Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista – RO  
 UESB – Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia. Campi de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista – BA  
 UESPI – Universidade Estadual do Piauí. Campo Maior – PI  
 UFABC – Universidade Federal do ABC. Santo André – SP  
 UFAC – Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul – AC  
 UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Maceió – AL  
 UFAM – Universidade Federal do Amazonas. Manaus – AM  
 UFCG – Universidade Federal de Campina Grande Paraíba – PB  
 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Município de Alegre – ES  
 UFG – Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO  
 UFMA – Universidade Federal do Maranhão. São Luís – MA  
 UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá – MS  
 UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá – MT  
 UFOB – Universidade Federal do Oeste Da Bahia. Barreiras – BA  
 UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém – PA  
 UFPA – Universidade Federal do Pará. Bragança – PA  
 UFPB – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB  
 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão – PE  
 UFPI – Universidade Federal do Piauí. Parnaíba – PI  
 UFRA – Universidade Federal Rural do Amazonas. Capanema – AM  
 UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas – BA  
 UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN  
 UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia. Porto Seguro – BA  
 UFT – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína – TO  
 UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG  
 UNB – Universidade de Brasília. Brasília – DF  
 UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas. Campi de Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios – AL  
 UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Campi de Alagoinhas, Barreiras, Caetité, Paulo Afonso e Senhor do Bonfim – BA  
 UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Nova Xavantina – MT  
 UNESP – Universidade Estadual Paulista. São Vicente – SP  
 UNIFAP – Universidade Federal do Amapá. Macapá – AP  
 UNIFESO – Centro Universitário Serra dos Órgãos. Teresópolis – RJ  
 UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. São Félix do Xingu – PA  
 UNIPAMPA – Universidade Federal Do Pampa. Uruguaiana – RS  
 UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ  
 UNIRV – Universidade de Rio Verde. Rio Verde – GO  
 UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre – MG  
 UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina – PE  
 UPE – Universidade de Pernambuco. Garanhuns – PE  
 UTFRR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dois Vizinhos – PR

## RESULTADOS

### Aspectos educacionais gerais

A busca pelo PPC resultou em 69 documentos de cursos de 62 instituições. A grande maioria dos cursos (68) são cursos presenciais, à exceção apenas do curso da FEAP que é ofertado na modalidade de ensino a distância.

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas cujo PPC foi analisado apresentaram carga horária entre 2.628 horas (UFMS) e 4.255 horas (UESPI). A maior parte dos cursos (57,82,61 %) possui carga horária igual ou maior que 3.200 horas. Só há um curso, o do IFAL, que apresenta exatamente 3.200 horas de carga horária total.

Em desacordo com as normas vigentes (BRASIL, 2015) para as licenciaturas, onze cursos (14,49%) ainda possuem carga horária menor que 3.200 horas - UFT, UFAM, UESB-Itapetinga, UNEMAT, UFPE, UFRB, UFCG, UFMS, IFMT, UNIRIO e da UNIFESO (Tabela 1). Quanto ao ano de atualização dos PPC (Tabela 1), o mais antigo é referente ao ano de 2005 (UFMT) e o mais recente foi elaborado no ano de 2021 (UECE-Iguatu).

Considerando os turnos nos quais os cursos são desenvolvidos, muitos acontecem à noite (27 cursos, 39,13%). Poucos cursos são desenvolvidos em apenas um turno além da noite: dois cursos (2,90%) no turno vespertino (UFMS e UESB) e seis cursos de quatro instituições (8,70%) no turno matutino (UFCG, UEMA, UNEB e UFOPA). Os demais 34 (49,27%) cursos são desenvolvidos em mais de um turno, e assim considerados diurnos (Tabela 1).

### **A inclusão nos cursos**

Dos 69 PPC analisados, a maior parte deles (42 cursos, 61%) é de instituições federais. Entre estas, destacamos 14 (20,3 %) que são de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que além de atividades no ensino superior, também atuam na educação básica.

No que se refere à localização geográfica dos cursos, a maior parte é do Nordeste (30 cursos, 43,5%) seguido do Norte (14, 20,3%), Sudeste (12, 17,4%), Centro-Oeste (10, 14,5%) e 3 cursos (4,4%) da região Sul (Tabela 2).

Os cursos já atendem às novas normas para inclusão de Libras como disciplina obrigatória, uma vez que em 64 PPC essa disciplina está incluída na grade curricular. Somente cinco cursos ainda não foram atualizados com a inclusão de Libras como disciplina obrigatória. Vale destacar que entre esses cursos, os de instituições estaduais estão em maioria, sendo elas UESB (Campus Itapetinga), UNEB (Campus Alagoinhas), UNEB (Campus Barreiras), UNEB (Campus Senhor do Bonfim).

As disciplinas de Libras, nos cursos que já as contemplam, têm carga horária que varia de 30 a 80 horas; contudo, a carga horária predominante é 60 horas, implementada em 31 cursos (44,9 %). Ainda há os cursos da IFTM e da UTFPR, nos quais há duas disciplinas de Libras como obrigatórias no sétimo e no oitavo período com cargas horárias de 30 e 40 horas,

respectivamente. O curso da UNEB (Campus Alagoinhas) apresenta Libras como disciplina optativa (Tabela 1).

Há outros cursos que também fazem previsão de mais de uma disciplina de Libras, mas geralmente apenas uma é obrigatória. Quanto à disciplina de Libras como optativa, a carga horária está entre 30 e 60 horas (Tabela 1). A disciplina de Libras não é ofertada em período específico nos cursos, varia de instituição para instituição. Contudo em sua maioria, essa disciplina está posicionada a partir do sétimo período até o nono, último período dos cursos. O curso no qual a disciplina é ofertada mais cedo é o da UNIRV, no qual ela é prevista para o primeiro período.

Nos diversos cursos, as disciplinas de Libras assumem variadas terminologias, as mais comuns são: (a) Introdução à Libras; (b) Língua Brasileira de Sinais – Libras; (c) Libras Avançada, e (d) Libras e Educação de Surdos.

No que se referem às demais disciplinas inclusivas além de Libras, há uma gama de disciplinas previstas em 43 cursos, na maioria das vezes são optativas e têm carga horária entre 24 e 68 horas (Tabela 3). Quanto à carga horária das outras disciplinas inclusivas obrigatórias, a menor carga horária é referente a 27 horas no curso da IFTM prevista no sexto semestre, e a maior carga horária tem 126 horas no curso UEMG prevista no sétimo semestre.

As instituições de ensino estaduais se destacam pela oferta de outras disciplinas inclusivas, entre as quais verificamos: Educação Inclusiva; Recursos Tecnológicos para o Ensino de Ciências Biológicas; Educação Especial; Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino I e II; Diversidade e Inclusão; Libras e Educação de Surdos; Braille Básico; Práticas Inclusivas e Modelos Didáticos para o Público Alvo da Educação Especial. Algumas dessas disciplinas são obrigatórias e outras são optativas. Entre as disciplinas obrigatórias mais frequentes, há Fundamentos da Educação Especial, Tópicos Especiais em Educação, Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Direitos Humanos e Diversidade e Educação Especial.

Além de componentes curriculares sob a forma de disciplinas, em 39 cursos, há previsão de outras atividades e ações inclusivas. Algumas instituições têm, já oficializadas, políticas próprias de Educação Inclusiva; adaptação da estrutura física a instituição para cadeirantes e cegos; recursos didático-pedagógicos adaptados para deficientes; presença de intérprete/tradutor de Libras; e setores institucionais especializados para o atendimento às pessoas com deficiências de várias ordens (Tabela 3).

**Tabela 1:** Dados sobre cursos de Licenciatura em Biologia, com destaque para a presença de disciplinas de LIBRAS.

Instituição	Mun./UF	Ano do PPC	Duração do curso (semestres)	Turno (M, V, D, N)	Carga horária do curso (h)	Disciplina de LIBRAS	
						Obrigatória ou Optativa (posição no curso)	Carga horária (h)
<b>Região Norte</b>							
UEPA	Belém – PA	2017*	8	M, V, N	3.840	Obrigatória (6º semestre)	60
UFAC	Cruzeiro do Sul – AC	2017*	8	N	3.520	Obrigatória (7º semestre)	60
UFOPA	Santarém – PA	2014	9	M	4.140	Obrigatória (1º semestre)	75
UFPA	Bragança – PA	2008	8	D	3.536	Não há	-
UFRA	Capanema – AM	2018*	9	D	3.851	Obrigatória (8º semestre)	68
UFT	Araguaína – TO	2009	8	D, N	2.820	Obrigatória (8º semestre)	45
UNIFAP	Macapá – AP	2013	8	D	3.285	Obrigatória (8º semestre)	60
UFAM	Manaus – AM	2012	9	D, N	2.915	Obrigatória (8º semestre)	60
UNIFESSPA	São Félix do Xingu – PA	2020*	8	V, N	3.269	Obrigatória (5º semestre)	68
UERR	Boa Vista – RO	2017*	9	M, V, N	3.665	Obrigatória (9º semestre)	60
IFTO	Palmas – TO	2018*	8	N	3.480	Obrigatória (6º semestre)	40
IFRR	Boa Vista – RR	2015	8	M, V, N	3.210	Obrigatória (8º semestre)	40
IFAC	Rio Branco – AC	2017*	8	V, N	3.225	Obrigatória (8º semestre)	60
IFAP	Laranjal do Jari – AP	2013	8	M, N	3.599	Obrigatória (8º semestre)	40
<b>Região Nordeste</b>							
UEFS	Feira de Santana – BA	2018*	9	D	3.590	Obrigatória (2º semestre)	60
UEPB	Campina Grande – PB	2016*	8	D, N	3.515	Obrigatória (9º semestre)	30
UESB	Itapetinga – BA	2010	8	N	2.990	Não há	-
UESB	Jequié – BA	2011	8 (diurno) 9 (noturno)	D, N	3.360	Obrigatória (6º semestre)	60
UESB	Vitória da Conquista – BA	2012	8	V	4.055	Obrigatória (8º semestre)	60
UESPI	Campo Maior – PI	2017	8	M, V, N	4.255	Obrigatória (6º semestre)	60
UFAL	Maceió – AL	2019*	9	V, N	3.581	Obrigatória (4º semestre)	54
UFMA	São Luís – MA	2013	8	D	3.900	Obrigatória (6º semestre)	60
UFOB	Barreiras – BA	2016*	8	D	3.360	Obrigatória (5º semestre)	60
UFPB	João Pessoa – PB	2018*	8	D, N	3.530	Obrigatória (4º semestre)	60



Instituição	Mun./UF	Ano do PPC	Duração do curso (semestres)	Turno (M, V, D, N)	Carga horária do curso (h)	Disciplina de LIBRAS	
						Obrigatória ou Optativa (posição no curso)	Carga horária (h)
UFPE	Vitória De Santo Antão – PE	2012	9	N	2.940	Obrigatória (9º semestre)	30
UFPI	Parnaíba – PI	2011	9	V, N	3.285	Obrigatória (8º semestre)	45
UFRB	Cruz das Almas – BA	2008	8	N	2.818	Obrigatória (3º semestre)	51
UFSB	Porto Seguro – BA	2016*	10	N	3.240	Obrigatória (9º semestre)	60
UNEAL	Em 3 cidades – AL**	2017*	8	M, V, N	3.500	Obrigatória (8º semestre)	40
UNEB	Alagoinhas – BA	2011	8	M	3.355	Optativa	45
UNEB	Barreiras – BA	2011	8	M	3.355	Não há	-
UNEB	Caetitê – BA	2012	8	M	3.355	Obrigatória (3º semestre)	60
UNEB	Paulo Afonso – Ba	2012	8	D	3.355	Obrigatória (Não informa)	-
UNEB	Senhor do Bonfim – BA	2010	8	D	3.355	Não há	-
UPE	Garanhuns / Petrolina – PE	2018*	8	D	3.230	Obrigatória (8º semestre)	60
UNIVASF	Petrolina – PE	2018*	8	D	3.605	Obrigatória (8º semestre)	60
UEMA	Coelho Neto – MA	2015	8	M	3.925	Obrigatória (6º semestre)	60
UFCG	Paraíba – PB	2011	8	M	2.910	Obrigatória (5º semestre)	60
IFAL	Maceió – AL	2018*	8	N	3.200	Obrigatória (8º semestre)	60
IFPI	São João do Piauí – PI	2016*	9	N	3.560	Obrigatória (8º semestre)	45
IFBAIANO	Serrinha – BA	2017*	9	N	3.275	Obrigatória (5º semestre)	60
UECE	Tauá – CE	2019*	9	D, N	3.757	Obrigatória (9º semestre)	68
UECE	Iguatu – CE	2021*	9	D, N	3.264	Obrigatória (5º semestre)	68
UFRN	Natal – RN	2018*	8 (diurno) 10 (noturno)	D, N	3.378	Obrigatória (1º semestre)	60
<b>Região Centro-Oeste</b>							
FUG	Goiás – GO	2018	8	N	3.400	Obrigatória (6º semestre)	80
UFMT	Cuiabá – MT	2005	8	D	3.225	Obrigatória (6º semestre)	60
UNEMAT	Nova Xavantina – MT	2014	8	N	3.170	Obrigatória (8º semestre)	60
UNIRV	Rio Verde – GO	2017*	8	N	3.610	Obrigatória (1º semestre)	60
UNB	Brasília – DF	2019*	8	D	3.225	Obrigatória (4º semestre)	60

Instituição	Mun./UF	Ano do PPC	Duração do curso (semestres)	Turno (M, V, D, N)	Carga horária do curso (h)	Disciplina de LIBRAS	
						Obrigatória ou Optativa (posição no curso)	Carga horária (h)
UFG	Goiânia – GO	2018	8	N	3.256	Obrigatória (8º semestre)	64
UFMS	Corumbá – MS	2015	8	V	2.618	Obrigatória (7º semestre)	51
IFG	Águas Lindas de Goiás – GO	2018*	8	N	3.268	Obrigatória (6º semestre)	54
IFB	Planaltina – DF	2013	8	V, N	3.201	Obrigatória (7º semestre)	40
IFMT	Juína – MT	2014	8	N	2.997	Obrigatória (8º semestre)	60
<b>Região Sudeste</b>							
FEAP ***	Além Paraíba – MG	2016*	8	N	3.566	Obrigatória (8º semestre)	80
UEMG	Ubá – MG	2016*	8	N	3.300	Obrigatória (4º semestre)	54
UFABC	Santo André – SP	2015	12	M, N	3.204	Obrigatória (10º semestre)	48
UFES	Alegre – ES	2019*	8	N	3.270	Obrigatória (7º semestre)	60
UNESP	São Vicente – SP	2016	10	N	3.600	Obrigatória (10º semestre)	60
UNIVÁS	Pouso Alegre – MG	2018*	8	N	3.576	Obrigatória (3º semestre)	32
UNIRIO	Rio de Janeiro – RJ	2009	8	N	2.910	Obrigatória (5º semestre)	60
UNIFESO	Terresópolis – RJ	2016	6	N	3.130	Obrigatória (5/6º semestre)	67
UFU	Uberlândia – MG	2018*	8	D, N	3.335	Obrigatória (7º semestre)	60
IFTM	Uberaba – MG	2017*	8	D	3.317	Duas disciplinas (7º e 8º semestre)	40 (cada)
IFMG	Bambuí – MG	2020*	8	N	3.389	Obrigatória (8º semestre)	33
IFRJ	Pinheiral – RJ	2019*	8	N	3.255	Obrigatória (5º semestre)	54
<b>Região Sul</b>							
UTFPR	Dois Vizinhos – PR	2016*	8	N	3.285	Duas disciplinas (7º e 8º semestre)	30
UNIPAMPA	Uruguaiana – RS	2013	9	N	3.210	Obrigatória (5º semestre)	60
IFFAR	Júlio de Castilhos – RS	2017*	8	N	3.304	Obrigatória (7º semestre)	36

\* PPC atualizado segundo a resolução CNE/CP 02/2015; \*\* O curso é ofertado em Arapiraca, Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios – AL; \*\*\* Modalidade à distância.

Turnos: M – matutino, V – vespertino, D – diurno, N – noturno.

**Tabela 2:** Total de cursos por instituições e distribuição dos cursos com a disciplina Libras e outras disciplinas inclusivas. (Número absoluto e relativo)

	Total de cursos	Cursos com LIBRAS, Obrigatória	Cursos com LIBRAS, Optativa	Cursos sem LIBRAS	Cursos com outras disciplinas de inclusão
<b>Esferas educacionais</b>					
<b>Estadual</b>	23 (33,3)	19 (29,5)	1 (1,4)	3 (4,3)	10 (14,4)
<b>Fed./Universidade</b>	28 (40,6)	27 (37,6)		1 (1,4)	19 (27,5)
<b>Fed./Instituto</b>	14 (20,3)	14 (20,3)			12 (17,3)
<b>Privada</b>	4 (5,8)	4 (5,7)			2 (2,8)
<b>Regiões geográficas</b>					
<b>Norte</b>	14 (20,3)	13 (18,8)		1 (1,4)	10 (14,5)
<b>Nordeste</b>	30 (43,5)	26 (37,7)	1 (1,4)	3 (4,3)	20 (29)
<b>Centro-Oeste</b>	10 (14,5)	10 (14,5)			4 (5,8)
<b>Sudeste</b>	12 (17,4)	12 (17,4)			7 (10,1)
<b>Sul</b>	3 (4,3)	3 (4,3)			2 (2,8)
<b>Total</b>	<b>69 (100%)</b>	<b>64 (92,7%)</b>	<b>1 (1,4%)</b>	<b>4 (5,7%)</b>	<b>43 (62,2%)</b>

**Tabela 3:** Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras e outras ações inclusivas presentes em cursos de Licenciatura em Biologia.

Instituição – Cidade	Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras, e outras ações inclusivas (Ob = obrigatória; Op = optativa; S = semestre/período)
<b>Região Norte</b>	
UEPA – Belém	Disciplinas: Educação Inclusiva (Op, 60 h); Recursos Tecnológicos Para o Ensino de Ciências e Biologia (Ob, 5 S, 60 h), essa disciplina trata de Técnicas Assistivas para deficientes. Há explicitamente uma Política de inclusão social.
UFAC - Cruzeiro do Sul	Disciplina: Fundamentos da Educação Especial (Ob, 6 S, 60 h). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), voltada à promoção de ações afirmativas de acesso e inclusão social e acessibilidade de estudantes com deficiência.
UFOPA - Santarém	Não há disciplina inclusiva no curso. Projetos: “A formação de professores para a implementação de uma educação bilíngue para surdos” e “Políticas Públicas para as pessoas com necessidades educacionais especiais: o deficiente intelectual incluído nas classes comuns das escolas públicas municipais de Santarém”; Campus adaptado para cadeirantes e cegos; atendimento ao aluno com deficiência.
UFPA - Bragança	Não há disciplina inclusiva no curso. Há indicação no PPC – Projeto Pedagógico de Curso, de que há planejamento e desenvolvimento de práticas alternativas e inovadoras para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental direcionada à inclusão de Portadores de Necessidades Especiais.
UFRA - Capanema	Disciplina: Tópicos Especiais em Educação (Ob, 8 S, 34 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFT – Araguaína	Disciplina: Educação Inclusiva (Op, 45 h). Funcionários qualificados em Libras.

<b>Instituição – Cidade</b>	<b>Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras, e outras ações inclusivas</b> (Ob = obrigatória; Op = optativa; S = semestre/período)
UNIFAP – Macapá	Não há disciplina inclusiva no curso. Políticas de Educação Inclusiva; Condições pedagógicas e instrumentais aos discentes com deficiências; Núcleo de Acessibilidade para garantir o pleno acesso das pessoas com necessidades educativas especiais ao currículo, métodos e técnicas e recursos educativos, além de garantir o pleno acesso à estrutura física e tecnológica.
UFAM – Manaus	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNIFESSPA - São Félix do Xingu	Disciplinas: Fundamentos da Educação Especial (Ob, 4 S, 51 h); Libras Avançada (Op, 51 h). Política de Inclusão Social: assegura o oferecimento de recursos orçamentários e financeiros, e a inclusão será oferecida por meio de: recursos didático-pedagógicos, tais como máquina de datilografia braile, reglete e punção, impressora braile e scanner acoplados ao computador etc.; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Social Acadêmica (NAIA).
UERR - Boa Vista	Disciplina: Educação Especial (Ob, 5 S, 60 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
IFTO – Palmas	Disciplina: Educação para a Diversidade (Ob, 5 S, 60 h), trata dos fundamentos psicopedagógicos que norteiam o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, educação inclusiva e as metas do PNE para a Educação Especial. Conta com intérprete/tradutor de Libras e oferta do curso de Libras para comunidade interna e externa; Curso de Extensão em LIBRAS; Adequação e acessibilidade no processo de seleção; manutenção e adaptações arquitetônicas do campus a fim de promover a acessibilidade, serviço de atendimento ao estudante com necessidades especiais e seus familiares; disponibilização de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos aptos à acessibilidade do estudante ao conhecimento; Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Aos estudantes com deficiência física 02 (duas) vagas reservadas para o estacionamento de carro, rampas com corrimãos, para facilitar a circulação de cadeiras de rodas e barras de apoio nas paredes dos banheiros.
IFRR - Boa Vista	Disciplina: Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Ob, 3 S, 40 h). No que concerne à educação inclusiva, o CBV conta com o Núcleo de Inclusão (NI); Rampas e banheiros adaptados para pessoas com deficiência física.
IFAC - Rio Branco	Disciplinas: Educação Inclusiva (Ob, 5 S, 45 h); Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino I e II (Op, 45 h ambas). O IFAC garante atendimento especializado às pessoas com deficiências, através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.
IFAP - Laranjal do Jari	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 8 S, 40 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
<b>Região Nordeste</b>	
UEFS - Feira de Santana	Disciplinas: Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas (Ob, 7 S, 60 h); Língua Brasileira de Sinais - Libras (Op, 45 h). A estrutura física da UEFS está sendo adaptada de modo a dar condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; há o Núcleo de Acessibilidade Universitária, que é o setor que estuda e indica as adaptações necessárias para atendimento dessa parte da comunidade acadêmica. Nas Disciplinas de laboratório de ensino, há muitas atividades que são voltadas a uma parcela da população que tem alguma dificuldade física. A Coordenação de Políticas Afirmativas CPAFIR incentiva e apoia núcleos de discussão na UEFS sobre as temáticas, inclusão de pessoas com deficiência em educação; Atendimento a portadores de necessidades especiais (deficientes visuais) através do NVDA e DOS VOX. O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (NAU) objetiva tornar a universidade acessível, visando a remoção de barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais; há projetos voltados a estudantes com deficiência visual, a exemplo dos desenvolvidos na Disciplina BIO 247 – Morfologia Vegetal - Embriófitas.
UEPB - Campina Grande	Disciplina: Diversidade e Inclusão (Ob, 5 S, 60 h). Mantém políticas e ações de acessibilidade dos portadores de necessidades especiais, rampas e sinalização.
UESB – Itapetinga	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas ações inclusivas no curso.
UESB – Jequié	Não há disciplina inclusiva no curso. Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência; O curso está estruturado de forma que o aluno integralize o curso em 4 anos (8 semestres letivos), no caso do turno diurno, e em 4,5 anos (9 semestres letivos) no curso noturno.

<b>Instituição – Cidade</b>	<b>Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras, e outras ações inclusivas</b> (Ob = obrigatória; Op = optativa; S = semestre/período)
UESB - Vitória da Conquista	Disciplina: Educação Especial (Ob, 2 S, 60 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UESPI - Campo Maior	Não há disciplina inclusiva no curso. Grupo de estudo em educação inclusiva.
UFAL – Maceió	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso. Curso com duas entradas, vespertino e noturno.
UFM - São Luís	Disciplina: Educação Especial (Ob, 5 S, 60 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFOB – Barreiras	Disciplina: Libras e Educação de Surdos (Op, 60 h). Integra ainda a Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um dos pilares da educação inclusiva; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); Remoção de barreiras físicas e arquitetônicas, adaptar os instrumentos de avaliação e o tempo de sua realização, além de disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.
UFPB - João Pessoa	Disciplina: Educação Especial (Ob, 3 S, 60 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFPE - Vitória de Santo Antão	Disciplina: Educação Inclusiva (Op, 30 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso. Nas últimas páginas do PPC – Projeto Pedagógico de Curso está presente uma ata destacando que no final de 2012 teve a aprovação do novo perfil do curso de Ciências Biológicas.
UFPI – Parnaíba	Disciplina: Educação Especial (Ob, 3 S, 60 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFRB - Cruz das Almas	Disciplina: Educação Sexual (Op, 34 h), ementa: Educação sexual para deficientes mentais e físicos. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFSB - Porto Seguro	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 7 S, 30 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNEAL - Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 7 S, 80 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso. No Campus I o curso de Ciências Biológicas funciona nos turnos, matutino/noturno, no Campus II nos turnos Vespertino/Noturno e no Campo III funciona nos turnos Vespertino/Noturno.
UNEB - Alagoinhas	Disciplina: Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Op). Abriga o Núcleo de Educação Especial (Braille), projeto que visa disponibilizar o acesso de informações aos deficientes visuais que fazem parte da comunidade acadêmica.
UNEB – Barreiras	Não há disciplina inclusiva no curso. Libras está presente no PPC – Projeto Pedagógico de curso apenas como projeto de pesquisa.
UNEB – Caetité	Não há disciplina inclusiva no curso. O Núcleo de Educação Especial (Braille), projeto que visa disponibilizar o acesso de informações aos deficientes visuais.
UNEB - Paulo Afonso	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNEB - Senhor do Bonfim	Não há disciplina inclusiva no curso. Periódicos: Revista Educação Especial: Inclusão (2005); Revista Inclusão (V.4, 2008).
UPE – Garanhuns	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 8 S, 30 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNIVASF - Petrolina	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 4 S, 60 h). Possui projetos como “Sentindo na Pele”, cursos de Libras (língua brasileira de sinais), de Braille e de Acessibilidade para a comunidade acadêmica, buscando ainda a aquisição de equipamentos em tecnologia assistiva – cadeira de rodas e software específicos, voltados ao atendimento do aluno com deficiência; há políticas institucionais de inclusão e acessibilidade; em 2012, criou a CPEI (Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva).
UEMA - Coelho Neto	Não há disciplina inclusiva no curso. Há rampas de acessibilidade.
UFCG – Paraíba	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.

<b>Instituição – Cidade</b>	<b>Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras, e outras ações inclusivas</b> (Ob = obrigatória; Op = optativa; S = semestre/período)
IFAL – Maceió	Disciplina: Educação Inclusiva (Op, 40 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
IFPI - São João do Piauí	Disciplina: Educação Especial (Ob, 7 S, 60 h). A IFPI garante as flexibilizações necessárias para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao currículo, numa perspectiva inclusiva; Tem por objetivo criar espaço de discussão, estudo e formação continuado dos docentes para aprendizagem e desenvolvimento em métodos específicos para atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência; Possibilitar a aquisição de arquivos multimídia, a fim de tornar o acervo digital acessível ao aluno com deficiência; Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE), é um setor consultivo que tem como atribuição promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; A Política de Inclusão do IFPI objetiva promover adaptações de acesso ao currículo para os alunos com deficiência por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas.
IFBAIANO - Serrinha	Disciplinas: Braille Básico (Op, 45 h); Educação Inclusiva (Op, 45 h). Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE.
CECITEC/UECE - Tuá	Disciplina: Educação Inclusiva, Direitos humanos e Diversidade (Ob, 4 S, 34 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
FECLI/UECE - Iguatu	Disciplina: Educação Inclusiva (Op, 68 h). Projeto de extensão - Educação especial: tecendo saberes e buscando caminhos na formação inicial e continuada de professores de ciências e biologia; Linhas de projeto de pesquisa: Educação Inclusiva na perspectiva do Ensino de Ciências e Biologia.
UFRN - Natal	Disciplina: Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (Ob, 7 S, 48 h). O curso é oferecido em dois turnos, com fluxogramas distintos. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
<b>Região Centro-Oeste</b>	
FUG – Goiás	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFMT – Cuiabá	Não há disciplina inclusiva no curso. Afirma ter compromisso com a inclusão social, porém não especifica ações ou recursos.
UMG - Nova Xavantina	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNIRV - Rio Verde	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNB - Brasília	Disciplina: O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (Op, 60 h). Atendem às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
UFG – Goiânia	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 8 S, 64 h). A carga horária dos estágios possui brechas para alunos com deficiência.
UFMS - Corumbá	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 6 S, 51 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
IFG - Águas Lindas de Goiás	Não há disciplina inclusiva no curso. Quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, o Campus Águas Lindas do IFG tem a previsão de contratação de um interprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa (LIBRAS), o curso de Ciências Biológicas buscará: adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; IFG poderá atuar no ensino a distância, na educação especial (ensino de Biologia para portadores de necessidades especiais); Buscando assegurar aos acadêmicos com necessidades específicas a IFG garante: assistência pedagógica e psicossocial, adaptação curricular, pedagógica e avaliativa, acesso e permanência; Possui Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Assistência ao Acadêmico com Necessidades Específicas; Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPIR).
IFB - Planaltina	Disciplina: Educação para a Diversidade, ementa: analisar as perspectivas da educação inclusiva nos contextos histórico, social, político, cultural e educacional do país. (Ob, 7 S, 40 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
IFMT – Juína	Não há disciplina inclusiva no curso. Os banheiros, salas de aulas e pátio do Instituto possuem rampas de acesso para portadores de necessidades especiais (cadeirantes); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

<b>Instituição – Cidade</b>	<b>Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras, e outras ações inclusivas</b> (Ob = obrigatória; Op = optativa; S = semestre/período)
FEAP - Além Paraíba	Não há disciplina inclusiva no curso. Tradutor e intérprete, quando necessário, disponibiliza recursos como: TV e Datashow; disponibiliza recursos para alunos com necessidades educacionais especiais (visual e surdos).
<b>Região Sudeste</b>	
UEMG – Ubá	Disciplina: Educação, Diversidade e Inclusão (Ob, 7 S, 72 h); Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva. (Ob, 7 S, 126 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFABC - Santo André	Disciplina: Educação Inclusiva (Op, 24 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UFES - Município de Alegre	Disciplina: Educação e Inclusão (Ob, 5 S, 60 h). Conta com Tradutor e Intérprete em Língua de Sinais em seu quadro de pessoal; políticas de inclusão.
UNESP - São Vicente	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso. A disciplina obrigatória Libras é junto com Educação Inclusiva.
UNIVÁS - Pouso Alegre	Não há disciplina inclusiva no curso. Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNIRIO - Rio de Janeiro	Disciplina: Educação Especial (Op, 60 h). Não foram encontradas outras ações inclusivas no curso.
UNIFESO – Teresópolis	Não há disciplina inclusiva no curso. No componente curricular Libras e Educação Inclusiva são discutidas as diretrizes: Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Prevê-se a abordagem de questões étnico-raciais como tema transversal em diversos componentes curriculares; Aos estudantes que apresentam deficiência auditiva ou surdez, a instituição já disponibiliza três intérpretes de LIBRAS, que acompanham os estudantes na sala de aula; O NAPP foi reestruturado e agora desenvolve novos estudos e programas, passando a ser o NAPPA (Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade), que se refere à demanda de acessibilidade/inclusão das pessoas com necessidades especiais que ingressam no ensino superior; Acessibilidade Digital; Sala de recursos multifuncionais.
UFU - Uberlândia	Não há disciplina inclusiva no curso. O Atendimento em Psicologia Escolar e Educacional é o programa de mediação para a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais específicas; Há Bolsa Acessibilidade com objetivo de atender aos estudantes que apresentem alguma deficiência; Universidade com acessibilidade garantida para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
IFTM - Uberaba	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 6 S, 27 h). Projetos de educação especial; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE; Dispõe de vias de acessibilidade e recursos alternativos tais como: bebedouros adaptados, estacionamento privativo, programa de computador para apoio ao deficiente visual e rampas, guarda-corpo e corrimão, dentre outros recursos.
IFMG – Bambuí	Disciplina: Educação Inclusiva (Ob, 3 S, 33 h). O IFMG faz o acompanhamento dos candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos para ingresso nos cursos; A Reitoria do IFMG tem adquirido materiais, equipamentos e softwares necessários ao atendimento de necessidades educacionais específicas, tais como: notebook com leitor de tela, Plataforma Moodle para acessibilidade de material didático, gravador, máquina e impressora braile, regletes, livros em Braile, computadores, softwares específicos, kit de desenho Braile, teclado braile padrão ABNT, scanner e tecnologia assistiva; Possui Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEEs) que desenvolve ações, como: acolhimento aos alunos com necessidades educacionais específicas: acompanhamento individual, solicitação de tecnologias assistivas, adaptação curricular e dilatação do prazo de conclusão do curso, ; promoção de eventos na área da Inclusão para as comunidades interna e externa (debates, palestras, oficinas), atendimento psicológico e pedagógico, orientação aos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas; Também com o objetivo de estabelecer uma política voltada para a inclusão plena, o IFMG implementou a Coordenadoria Intersetorial de Promoção da Acessibilidade - CIAC Reitoria - através da Portaria n.º 0732, de 28 de agosto de 2012; as Comissões Internas de Promoção da Acessibilidade - CIAC.

<b>Instituição – Cidade</b>	<b>Outras disciplinas, além da disciplina básica de Libras, e outras ações inclusivas</b> (Ob = obrigatória; Op = optativa; S = semestre/período)
IFRJ – Pinheiral	Disciplinas: Educação Inclusiva (Ob, 4 S, 40 h); Práticas Inclusivas (Op, 27 h); Aplicações de Tecnologias Assistivas (Op, 40 h). O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que tem por ação implementar o Laboratório de Tecnologia Assistiva, com o objetivo de construir instrumentos que promovam a inclusão social e educacional de pessoas com necessidades específicas.
<b>Região Sul</b>	
UTFPR - Dois Vizinhos	Não há disciplina inclusiva no curso. Disponibiliza intérprete; desenvolve ações inclusivas no âmbito interno; Núcleo de Acompanhamento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.
UNIPAMPA – Uruguaiana	Não há disciplina inclusiva no curso. Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, implantado em 2008, tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior; espaço físico adaptado.
IFFAR - Júlio de Castilhos	Disciplinas: Prática de Ensino de Biologia VI – PeCC - Modelos didáticos para o público-alvo da Educação Especial (Ob, 6 S, 50 h); Diversidade e Educação Inclusiva. (Ob, 6 S, 72 h); Diversidade e Educação Inclusiva. (Op, 36 h). Atendimento Educacional Especializado (AEE) define como alunado desse atendimento os estudantes com deficiência, com TEA, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento. Trata-se de um serviço oferecido no turno oposto ao turno de oferta regular do estudante, no qual um profissional com formação específica na área, desenvolve atividades de complementação e suplementação dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum. Esse atendimento é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais e prevê, além do uso de recursos diferenciados, orientações aos professores; os estudantes com necessidade especiais de aprendizagem terão atendimento educacional especializado pelo Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE).

## DISCUSSÃO

Com a resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), houve nos cursos de licenciatura a necessidade da mudança de sua carga horária total. Eles saíram das então 2.800 horas mínimas para 3.200 horas. Isto possibilitou a inserção de outros componentes curriculares necessários à formação desses profissionais. Mesmo com essa nova legislação já vigorando e sendo de obrigatoriedade, onze cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas ainda estão com seus respectivos PPC em desacordo com as normas vigentes, apresentando carga horária total inferior aos preconizado pela legislação.

Um Projeto Pedagógico de Curso atualizado permite a garantia do cumprimento da legislação educacional e ainda possibilita que os critérios nacionais mínimos formativos sejam atendidos pelas respectivas instituições. E no âmbito do foco de nossa análise, essa atualização permite que os alunos com deficiência tenham seus direitos assegurados pela obrigatoriedade de alguns componentes curriculares. Um desses decretos é o 5.626/2005 que determina a obrigatoriedade de disciplina que trate da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior. Rossi (2010, p 81) destaca que

É necessário o cumprimento da Legislação, aqui evidenciada sobre a Libras como disciplina no ensino superior, pois caso contrário não teremos o entendimento por



parte dos profissionais da educação a respeito da diferença linguística dos alunos surdos e das consequências que ela acarreta ao ser comparada com a Língua Portuguesa, sem o conhecimento e fluência da Libras não há como garantir a qualidade de atendimentos dos alunos, já que o professor e aluno não compartilham da mesma língua (ROSSI, 2010, p. 81).

Aprender Libras nos cursos de Licenciatura contribui para a formação do estudante universitário, instrumentalizando-o sua futura atividade laboral como professor, e para o desenvolvimento de uma visão crítica e no comprometimento com a construção do conhecimento para todos. Não saber Libras se torna uma barreira na comunicação entre professores e alunos, entre a pessoa surda e a ouvinte. Esse desconhecimento dificulta o ensino e a aprendizagem.

Nesse ponto ainda cabe refletir sobre a Libras como disciplina optativa, não obrigatória. É importante destacar que a disponibilidade da disciplina nessa modalidade (optativa) não garante que o graduando venha a cursá-la, pois depende do interesse pessoal e disponibilidade de cada estudante, e ainda da respectiva oferta pela instituição. Sendo assim, ratificamos a importância da inserção obrigatória da disciplina de Libras, e durante a análise observou-se que a maioria dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (64) já possuem a disciplina de Libras como obrigatória, contribuindo assim com a aprendizagem por parte dos estudantes.

Durante a análise dos PPC, observou-se que a disciplina de Libras está presente com uma carga horária que varia de 30 a 80 horas. A disciplina de Libras com uma carga horária menor que 60 horas não permite que o estudante adquira o conhecimento mínimo necessário para ter uma comunicação superficial, tampouco lidar no ensino cotidiano na escola básica com o jovem ou adolescente surdo (BENASSI et al., 2012), ou seja não consegue formar um futuro professor bilingue. A carga horária da disciplina apresenta-se como um limite significativo à disciplina e expressa sua força, ou melhor, a inexistência de força dentro do curso (KENDRICK E CRUZ, 2020). Como bem já indicaram Cordeiro e Silva (2018), nos cursos de licenciaturas não é ofertada carga horária suficiente para que os professores possam adquirir um conhecimento adequado sobre Libras.

Como descrito anteriormente, a disciplina de Libras é ofertada na maioria dos cursos entre o 7º e o 9º período. Assim, uma inquietação fica a pairar na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, especialmente pela atual recomendação de que as atividades de estágio se iniciem logo cedo, para que os estudantes se familiarizem com o ambiente escolar. Mas esses estudantes ao iniciarem os estágios supervisionados obrigatórios terão o conhecimento mínimo para lecionarem a alunos que porventura tenham necessidades educacionais especializadas e estejam inseridos na sala de aula regular? Destacamos a importância de a disciplina de Libras

estar inserida no início do curso, para que possa fornecer ao estudante meios para um possível primeiro enfrentamento de uma necessidade que é da Escola com seus alunos ouvintes e com a audição comprometida.

Sabemos que mesmo com uma ou até duas disciplinas de Libras os licenciandos não estarão fluentes, porém terão conhecimento acerca da Língua de Sinais e cultura surda. Eles conseguirão assim manter uma comunicação superficial, de pouca profundidade, com seus alunos surdos. Na prática educativa e na escolarização dos surdos, os educadores responsáveis pela mediação do conhecimento e da transmissão de valores no processo avaliativo devem compreender a maneira própria de aprender e ensinar que esses alunos demandam (PEREIRA, 2008).

Concernente a outras disciplinas inclusivas, de 69 cursos apenas 43 disponibilizam essas disciplinas, o que nos leva a inferir que ofertar a disciplina Libras e nenhuma outra disciplina inclusiva não permite a inclusão em si do alunado e que os licenciandos adquiram conhecimento acerca do público-alvo da educação especial e sobre as metodologias necessárias.

Os recursos e instrumentos alternativos desempenham um papel fundamental na aprendizagem da pessoa com deficiência.

O papel que os recursos e instrumentos desempenham na escolarização das pessoas com deficiência é de favorecer o processo de compensação e possibilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas (TAVARES, 2014, p. 93).

Não fazer uso de recursos tecnológicos que auxiliem no ensino do aluno com deficiência faz com que eles percam o interesse pelos conhecimentos científicos e fiquem em desvantagem em relação aos demais colegas. Foi observado que poucos são os cursos que fornecem recursos didáticos pedagógicos e fazem uso da tecnologia assistiva, as quais estão disponíveis e são de fácil acesso. Rocha e Miranda (2009, p. 209) destacam que:

[...] a partir do momento em que a Universidade promova o acesso da pessoa com deficiência na Instituição, deve oferecer condições pedagógicas e tecnológicas adequadas. Com isso, certamente, teremos um maior número de deficientes sendo encorajados a ingressarem na instituição (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 209).

Vale ressaltar a importância da promoção de ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, e algumas dessas ações foram encontradas em PPC de alguns cursos analisados. Dentre essas ações, destacamos a presença de políticas de educação inclusiva, que possuem o objetivo de tornar as instituições e ensino mais inclusivos e há até setores institucionais apropriados ao público assistido por essas políticas. Ações inclusivas favorecem a permanência do licenciando com necessidades educacionais especializadas nas respectivas instituições de ensino superior – ações assim estão presentes na UFAC e UEPB, por exemplo.

Profissionais fundamentais nas instituições de ensino com estudantes surdos são os Intérpretes de Libras. Pelos PPC analisados, não foi muito explícita a disponibilidade de intérpretes de Libras nas instituições. Contudo, ainda assim, em seis cursos, esses profissionais foram indicados em seus respectivos projetos pedagógicos. O intérprete de Libras irá mediar a comunicação entre estudantes surdo e o professor e demais colegas. A presença de intérprete de Libras, em certa medida, garante a inserção do estudante surdo nos diferentes contextos em que está inserido durante seu curso de licenciatura (NUNES, 2011).

O PPC do curso de Ciências Biológicas da Uneb (Campus de Paulo Afonso) apresentou certa imprecisão na identificação do ano do respectivo PPC e sobre a disponibilidade da disciplina de Libras. O projeto Pedagógico de Curso explicita seu ano de vigência, pois ele é datado de 2004, mas o currículo com alteração de 2005, porém apresenta resoluções do ano de 2012. Em uma dessas resoluções, publicada no ano de 2010, foi criado o componente curricular obrigatório de Libras para os cursos de graduação de Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia da Instituição, a partir do ingresso 2009.1, e cita que para os demais cursos esse componente será uma disciplina optativa. Contudo, não foi encontrado um PPC atualizado para o curso de Ciências Biológicas do Campus de Paulo Afonso com a devida inserção da disciplina Libras para verificação.

A disponibilização de informações dos cursos superiores, mesmo seu respectivo PPC, não é uma rotina nas instituições nacionais. E algumas, nas quais há esses dados disponíveis na internet, muitas vezes eles estão desatualizados.

É fundamental que o estudante com deficiência tenha suas necessidades educacionais atendidas, para que ele venha a ser incluído na sociedade, e que possa assim manter uma interlocução com o professor e com os demais colegas e ser compreendido. Os professores, muitas vezes, por não possuir conhecimento em Libras e preparo para lidar com os alunos surdos, preferem o uso de metodologias que não beneficiam os alunos surdos (CORDEIRO e SILVA, 2018), assim, os distanciando ainda mais dos estudantes ouvintes.

Não basta apenas inserir o estudante com deficiência na instituição de ensino superior, se faz necessário fornecer e dar suporte para que eles possam ter uma permanência e aprendizagem significativa. Como enfatiza Daroque (2011), para permitir a presença dos alunos com deficiência, é preciso rever as políticas públicas e programar ações que garantam o seu acesso e a permanência.

A inclusão da disciplina de Libras na grade curricular permite a acessibilidade linguística da pessoa surda e faz com que ocorra uma aprendizagem significativa por parte dos demais alunos, futuros docentes, pois a partir daí eles passarão a compreender as necessidades da pessoa com deficiência. Além disso, como destaca Rossi (2010, p. 80)

A importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como disciplina em cursos de formação de professores, impulsiona ao seu efetivo uso, pois proporciona a mobilização de profissionais, Instituições e comunidade, favorecendo a Inclusão e valorização da Língua materna (ROSSI, 2010, p. 80)

Muitas são as lutas das pessoas com deficiência em busca dos seus direitos em meio à sociedade em que estão inseridos. As pessoas surdas lutam por instituições de ensino bilingue, destacam que a abordagem educacional por meio do bilinguismo tem por objetivo capacitar a pessoa surda para a utilização de duas línguas, a língua de sinais e a língua escrita. Damázio et al. (2009, p. 7) destacam que

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar.

A deficiência nos cursos de Licenciatura no tocantes ao preparo dos futuros profissionais para efetivamente fazerem a inclusão na escola básica, no que se refere aos portadores de necessidades especializadas em geral é grande (CARMO; FUMES, 2018) e é talvez a principal fragilidade dos cursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise no projeto pedagógico de 69 cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas evidenciou que a inclusão, mesmo que documental das pessoas com necessidades especializadas (especialmente as surdas), ainda está distante de ser a ideal. Há muitos obstáculos sistêmicos e muitos começam cedo, na formação dos futuros docentes. Entre esses entraves estão a falta de professores e intérpretes durante sua formação, falta de carga horária suficiente para uma formação mínima em Libras que lhes permita estabelecer a comunicação quando na atividade laboral e ausência de outras disciplinas e ações que efetivamente possam promover a inclusão de alguma forma, quer do aluno surdo quer de pessoa com outra deficiência.

Mas os problemas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas se amplificam quando são examinados no contexto dos estudantes que demandam por atendimentos educacionais mais especializados, como os surdos. O desafio de pôr o saber científico à

disposição desses estudantes com necessidades educacionais especializadas deve ser vista como ponto de grande relevância, principalmente diante dos amplos obstáculos relacionados a conhecimentos e recursos presentes na vida cotidiana das pessoas com deficiência.

Atualmente se é necessário a compreensão de que o aluno com deficiência que ingressa em uma instituição de ensino superior apenas possui necessidades educacionais especializadas no seu processo de aprendizagem, que são amparadas em legislação atualizada, e que suas necessidades educacionais não os impedem de se desenvolverem e aprenderem. Não fornecer a esses estudantes um espaço adequado, metodologias e recursos necessários para sua formação é uma forma de discriminá-los como sujeitos sociais, por isso a importância de um Projeto Pedagógico de Curso atualizado de acordo com as normas vigentes e que promovam mais discussões sobre o acesso e permanência das pessoas com deficiência, presença de recursos alternativos e disciplinas inclusivas que ajudem os graduandos a compreender a importância da inclusão, mas ainda que eles finalizem seus cursos com o preparo adequado para exercer a docência em salas de aulas que, certamente, são múltiplas e diversas, inclusive com a presença de alunos com deficiência. Por isso, a importância da disciplina de Libras na formação do futuro professor de Ciências Biológicas. E que ela seja implantada em todos os cursos, e ofertada em semestres distintos para que os futuros professores saiam das universidades fluentes em Libras e possam se comunicar adequadamente com os alunos surdos.

Em síntese, com base nos PPC analisados, podemos chegar à conclusão que os estudantes com necessidades educacionais especializadas que ingressam em uma instituição de ensino superior passam por diversas dificuldades, dentre elas a inadequação curricular e ausência de recursos que auxiliem seu aprendizado que requer ações mais especializadas. Como já foi indicado por alguns autores, como Brito et al. (2013), a inclusão dos estudantes com necessidades especializadas se faz principalmente com todo um conjunto de ações, estratégias e materiais pedagógicos diferenciados, e não apenas com legislação. E tudo isso precisa ser de aplicação cotidiana e rotineira para que a inclusão do estudante seja realmente efetivada.

Desta forma, sob a análise aqui apresentada, o PPC do curso de Ciências Biológicas do IFTO é o que se apresenta mais inclusivo, com disciplinas de Libras e de outras áreas e ações igualmente inclusivas. Isto denota um compromisso institucional com a inclusão de pessoas deficientes. A exceção dessa instituição, as demais não estão preparadas para a recepção e formação adequadas dos milhares de jovens com deficiência ou não que ingressam nas universidades país a fora.

## REFERÊNCIAS:

AUAD, Juliana Cal. CONCEIÇÃO, Maria Inês Gadolfo. Educação Especial Superior: O Exemplo da Universidade de Brasília. Revista educação especial, v. 22, n. 34, p. 213-224, 2009.

BENASSI, Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão; PADILHA, Simone de Jesus. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua e/ou como se estrutura. Revista de Letras Norte@mentos, v. 5, n. 10, p. 48-60, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Decreto 5.626 - 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Decreto 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Lei 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) >. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo; QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha; PORTO, Lívia Carolina de Medeiros. Educação especial e inclusiva no ensino superior. Revista Educação, v. 16, n. 20-21, p. 14-20. 2013.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes FREDERICO. A formação de professores para a inclusão educacional: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 6, p. 138-150. 2018.

CORDEIRO, Jéssica Lima, SILVA, Maysa Sousa. O ensino de ciências e biologia na educação dos surdos: desafios e perspectivas para uma melhor educação inclusiva. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v. 8, n. 14, p. 86-100, 2018.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira; ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paulo. Atendimento Educacional Especializado - Abordagem Bilíngue para Pessoas com Surdez-. Brasília, 2009, p. 7.

DAROQUE, Samantha Camargo. Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária. 2011, p. 4. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

DE CARVALHO PEREIRA, Rachel. Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social. Thieme Revinter Publicações Ltda. Rio de Janeiro, 2019.

FENEIS – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Sobre a Feneis, 17 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/feneis>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro. Construção coletiva do PPC: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Revista de Estudios y Experiencias en Educación, v. 16, n. 31, p. 157 - 173, 2017.

INEP, 2020. Senso da educação superior 2019. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: 04 ago.2021.

KENDRICK, Denielle; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020.

MEC. Aplicativo de jornal para surdos é lançado pela TV Ines. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/surdos>>. Acesso em: 16 set. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 18. out. 2021.

NUNES, Jhenne Diniz. A escolarização do surdo: discutindo metodologias e a importância do intérprete em libras. 2011, p. 5. Trabalho Final de conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) - Instituto de Psicologia. Brasília.

OLIVEIRA, Thaís Andressa Lopes; ALVES, Fernanda Iassenck de Matos; ALMEIDA, Mônica Patrícia; DOMINGUES, Fernanda Alves Domingues; OLIVEIRA, André Luís Oliveira. Formação de Professores em Foco: Uma Análise Curricular de um Curso de Licenciatura em Química. ACTIO: Docência em Ciências. v. 2, n. 2, p. 137-158, 2017.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. Desafios da implementação do ensino de LIBRAS no ensino superior. 2008, p. 39. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda. São Paulo.

ROCHA, Thelma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009.

ROSSI, Renata Aparecida. Libras como Disciplina no Ensino Superior. Revista de Educação, v. 13, n 15, p. 71-85, 2010.

TAVARES, A. Educação especial no Ensino Superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência. 2014, p.4. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

# CAPÍTULO 27

## REFLEXÕES SOBRE A CRISE HÍDRICA NO PARANÁ, PANDEMIA COVID-19 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Camile Rucci Sieben  
Cristiane Leamari Castro Osternack  
Rosineide Alves  
Sara Pimentel Pinheiro e Silva  
Gerson Luiz Buczenko

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a crise hídrica no estado do Paraná durante a pandemia da covid-19. Os objetivos específicos foram assim relacionados: realizar uma contextualização histórica sobre a inclusão do meio ambiente e dos recursos hídricos em leis e planos de governo; analisar a importância da educação ambiental no contexto escolar como ferramenta para a superação de crises; avaliar a crise hídrica no Paraná e as políticas públicas já implementadas. A água é indispensável para a vida na terra, neste momento possui papel importante para auxiliar na prevenção do contágio e a proliferação do vírus, por meio de medidas de higiene adequadas. As informações para o estudo foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental e os resultados apontam um longo caminho a percorrer, no sentido de sedimentar políticas públicas voltadas à educação ambiental, evitando-se, assim, futuras crises hídricas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Água. Meio ambiente. Crise Climática.

### INTRODUÇÃO

Há alguns anos enfrentando uma crise hídrica, no início de 2020 o Brasil foi surpreendido por uma pandemia global que escancarou as suas fraquezas. Expôs muito mais do que a fragilidade de cada indivíduo, mostrando também os desafios a serem vencidos enquanto sociedade democrática. Uma sociedade, em pleno século XXI, que ainda fechava os olhos para os menos favorecidos e para o meio ambiente. A crise hídrica vivenciada caracteriza o desvelar do negacionismo em relação à proteção ao meio ambiente e à mudança climática. Tratando-se ainda e apenas como fonte de recursos a natureza, desvalorizando a educação ambiental, reflexos de um parco entendimento sobre a intrínseca relação entre ser humano-natureza, agudizou ainda mais a situação do ser humano no planeta Terra.

A água, também natureza, à medida que o tempo passa, torna-se indispensável aos seres humanos, embora venha a ser tratada como uma “mercadoria” cada vez mais valiosa. Lamentavelmente, parte da sociedade brasileira precisou vivenciar o inimaginável, a falta de água, em várias regiões do país. Condição que demonstra a dimensão do descaso com o meio



ambiente, situação que atinge a todos, potencializando ainda mais as agruras das populações historicamente menos favorecidas.

Diante de tantos direitos sendo dizimados, este trabalho têm o propósito de discutir alguns problemas revelados pela pandemia da covid-19, bem como reforçar soluções já apresentadas por vários pesquisadores. As fontes de informação para o debate que ora se apresenta, estão nas políticas públicas de âmbito federal e estadual, notícias da imprensa, publicações científicas e informações sobre a vida da população atual no país. Assim, apresenta-se inicialmente uma contextualização histórica sobre a inclusão do meio ambiente e dos recursos hídricos em leis e planos de governo. Em seguida faz um convite a refletir sobre a importância da educação ambiental para superação de crises ambientais e para a evolução ao patamar de uma sociedade mais justa e democrática. Por último, apresenta um panorama sobre a situação do Estado do Paraná em meio à crise hídrica e a pandemia do coronavírus.

## **A CRISE HÍDRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A partir da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente de Estocolmo, que ocorreu em 1972, acordou-se que seria necessário que instituições apropriadas fizessem a gestão dos recursos naturais, bem como haveria, em tese, um suporte maior nas atividades de monitoramento no sentido de administrar e controlar principalmente, o acesso à água potável, importante índice humanitário e reflexo da qualidade e cuidado com o meio ambiente. Como se sabe, a água é um bem extremamente importante para a vida na terra, tema presente também em inúmeras pesquisas que levam a refletir sobre a importância do acesso à água. No entanto, a escassez hídrica vem se tornando um grande problema global, tendo em vista que somente 2,5% da água do planeta é doce e somente 0,3% corresponde ao que está disponível para consumo. Para suprir a demanda para o uso humano, o assunto está cada vez mais presente nos debates científicos, refletidos também em congressos nacionais e internacionais, que buscam meios para equacionar as condições de acesso e consumo de água potável em todo o planeta.

De forma contraditória e segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), estima-se que mais da metade dos rios se encontram poluídos por despejo clandestinos de esgoto doméstico, efluentes industriais e resultantes do uso de agrotóxicos, motivo que contribui consideravelmente para o aumento da escassez da água e morte da vida nos rios em todo o globo. Em relação ao Brasil, sabe-se que o mesmo possui uma oferta considerável de recursos naturais e hídricos. Nas últimas décadas o que mais se tem notado é a escassez da água em várias regiões do país, contribuindo para o desequilíbrio entre a disponibilidade e a demanda

por água no país soma-se a esse quadro ainda o desmatamento contínuo, a expansão de cidades e do agronegócio de forma vertiginosa. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a concentração de recursos hídricos não se distribui harmonicamente em conformidade com a densidade demográfica de cada região, como exemplo pode-se citar a região norte do Brasil que possui a maior concentração de recursos hídricos do país, no entanto tem a menor densidade demográfica.

De acordo com Gomes e Barbieri (2004) em 1937 entrou em vigor o Decreto nº 24.643 de 10 de julho, também conhecido como “Código de Águas” que veio justamente para dimensionar o uso da água, pois até aquele momento não existia qualquer forma de regulamentação para esse bem natural. No decorrer do século XX, o Brasil foi direcionado a implementar regulamentos e normas de caráter ambiental, que regem até os dias atuais nossa legislação, dando-se início ao controle do uso dos recursos naturais brasileiros, além de incentivar o aproveitamento industrial das águas, levando em conta a necessidade da água para a população, com o cuidado para não extrapolar o uso desse recurso.

Entre algumas políticas públicas já implementadas, podemos citar: Agência Nacional de Águas e Saneamento (ANA) criada em 2000, para ser agência reguladora a fazer cumprir os objetivos e diretrizes da Lei das Águas; Lei 9.433 publicada em janeiro de 1997, que estabelece a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH) e que assegura à atual e as futuras gerações a necessária disponibilidade da água, em padrões de qualidade adequados aos respectivos usos e a utilização racional e integrada dos recursos hídricos, porém o contexto desta Lei só começou a ganhar espaço a partir de 2014; Plano Nacional de Segurança Hídrica elaborado no ano de 2019, que adotou o conceito da ONU, que considera que a segurança hídrica “existe quando há disponibilidade de água em quantidade e qualidade suficientes para o atendimento as necessidades humanas”, porém um dos grandes desafios da implementação do plano de segurança hídrica é o de conciliar suas dimensões para conectá-las as demais políticas setoriais. Importante citar ainda o programa Produtores de Água da Agência Nacional de Águas e o Corredores Ecológicos adotado pelo Ministério do Meio Ambiente, ambos adotam as práticas de Pagamentos por Serviços Ambientais (PSA) e possuem uma visão abrangente com foco não somente no aspecto econômico, mas sim na abordagem de longo prazo, valorizando a conexão entre conservação do solo, da água e da biodiversidade.

Em julho de 2020, por meio da Lei nº 14.026, foi introduzido o novo marco do saneamento básico, lei que propõe mudanças relevantes, como a obrigatoriedade de metas de desempenho e universalização dos serviços, tendo como princípio a regionalização dos serviços

de saneamento, além de permitir que gradualmente ocorra uma desestatização do setor, por meio de celebrações de contratos de concessão com entidades que não integrem a administração pública, incentivando assim a uma competição igual entre empresas estatais e privadas. Outra mudança trazida pela lei é a ampliação da competência da Agência Nacional de Águas que agora é responsável por regular o saneamento básico também. Dentre tantas outras proposituras do novo marco do saneamento, destaca-se o Artigo 48-A, XII, que elenca a promoção da educação ambiental como ferramenta à economia de água pelos usuários dos programas habitacionais públicos federais.

Direcionando o olhar para o contexto nacional e a crise hídrica verifica-se que cerca de 48 milhões de pessoas, sofreram com a falta de água entre 2013 e 2016 nas regiões do semiárido nordestino e nas regiões do sudeste como Rio de Janeiro e São Paulo, sendo neste último, uma das maiores crises de desabastecimento já vistas, fato este que pode ocorrer novamente em outras regiões do Brasil por falta de medidas específicas e políticas públicas adequadas.

No cenário internacional a Unesco, já em 2015, em seu Relatório Mundial de Desenvolvimento da Água (WWDR) , apontava a falta de regulação do uso da água como um dos principais fatores geradores da crise hídrica. A não implementação de regras eficientes para o consumo e reutilização da água, gera preocupação diante da previsão de aumento da densidade populacional, capaz de aumentar em até 55% a demanda por água até o ano de 2050.

Em relatório recente a UNESCO (2021) também reforça não apenas a necessidade de implementação eficiente para o regulamento do consumo de água, como exalta a necessidade dos governos em adotarem medidas estruturais, desde a contenção de desperdícios na distribuição até o mau uso, ressaltando a importância da educação e conscientização da população. Algumas medidas ambientais têm sido adotadas, porém há muito a ser feito, como a criação de políticas públicas compatíveis com a complexidade relacionada ao uso da água, sua conservação, reutilização e a preservação do meio ambiente como um todo.

Na contramão desse processo e ainda sob o patrocínio do negacionismo da crise climática e ambiental o governo federal liberou aprovou o registro de 500 pesticidas, número 1,4% maior do que em todo ano de 2020. “Do total de liberações, 6% são de produtos inéditos. Aprovações vêm crescendo desde 2016”, segundo matéria publicada por Paula Salati no Portal G1. (G1 – GLOBO, 2021).

Outro ponto negativo para o Brasil foi a divulgação pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) da “[...] taxa de desmatamento na Amazônia Legal Brasileira (ALB) que foi

de 13.235 quilômetros quadrados (km<sup>2</sup>) no período de 01 agosto de 2020 a 31 julho de 2021. O índice apurado pelo Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite (PRODES) representa um aumento de 21,97% em relação à taxa de desmatamento do período anterior.” (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Assim, observa-se que mesmo com um arcabouço de políticas públicas já instaladas no cenário nacional, no caso brasileiro, ainda não há garantias de seu seguimento, diante de uma postura de um governo que se posiciona de forma contrária e negacionista, favorecendo grupos específicos de influência econômica e política, em detrimento da natureza, de sua preservação e recuperação, mesmo com os instrumentos que, em tese, a democracia construiu para frear atos que colidem contra os interesses da nação e de seu povo.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

A Educação Ambiental (EA) foi inserida na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 2021), em seu artigo 225, Inciso VI, enfatizando que se deve “promover a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Nesse viés político-legal a Carta Magna ao acolher a Educação Ambiental sinalizou sobre a importância de se repensar a relação ser humano-natureza, condição essencial para futuras discussões, em diferentes âmbitos e contextos, sobre as questões ambientais no território brasileiro. Assim, a EA, por ser um componente essencial da educação nacional, deve se fazer presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, conforme estabelece o Art. 2º. da Lei nº 9795 /99 (BRASIL, 1999).

Nesse sentido a escola, ambiente que reúne condições para ser um veículo de modificação cultural e também, propagador de políticas públicas voltadas ao meio ambiente, tem plenas condições para um trabalho de conscientização pública, conforme afirma o texto da Carta Magna, buscando-se um alinhamento entre ser humano e natureza. No entanto, tal posicionamento demanda, além da autonomia, estrutura física, condições financeiras, e o constante aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na Educação.

Nesse mesmo aspecto compreende-se

[...] a escola e a comunidade como protagonistas de mudanças ambientais. Nessa perspectiva fica notório que é por meio da educação que podemos edificar uma sociedade justa e sustentável, além de buscar valorizar os aspectos culturais, éticos, ecológicos e sociais. (LIMA, 2009, p. 19).

Em consonância com o exposto, Lima (2009, p. 147) aponta que a Educação Ambiental “já nasceu como um campo plural e diferenciado, que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais”. Dessa forma a EA vem a se consolidar como uma política pública presente no meio educacional, somando-se a esse contexto temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), condição que intensificou o debate e a pesquisa, principalmente no âmbito do ensino superior. Importante ressaltar também o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) que procura

assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do País, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo. Nesse sentido, assume quatro diretrizes: transversalidade; fortalecimento do Sisnama; sustentabilidade; participação e controle social (ICMBio, 2021).

No contexto hodierno, a partir de 2016, com a instalação de uma nova visão de governo, voltada para um conservadorismo, com reflexos diretos para as questões ambientais e educacionais, viu-se a desarticulação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), bem como do PRONEA configurando-se um quadro de “desmonte das políticas públicas e ambientais significou, também, o esvaziamento das políticas de educação e de educação ambiental” (LIMA; TORRES, 2021, p. 09). Da mesma forma, apesar de audiências públicas realizadas houve a imposição de um modelo de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo governo federal em 2017, na qual a educação ambiental se encontra praticamente suprimida, o que evidencia um profundo retrocesso em relação às políticas públicas já consolidadas, privilegiando-se uma visão voltada para uma sustentabilidade de mercado, com foco nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Apesar de indispensável, depara-se com a possibilidade de a temática não permear mais o cenário escolar, ante a ausência de obrigatoriedade advinda da condicionante legal. Assim, percebe-se que as ações legislativas de âmbito federal na atualidade, infelizmente, estão na contramão da luta e dos objetivos da educação ambiental defendida de forma tão árdua em governos anteriores. O economista e filósofo indiano, Armatya Sen, em seu livro “Desenvolvimento como Liberdade” (2018, p.352), aponta a necessidade de uma governança compartilhada entre Estado e sociedade, segundo ele, o conhecimento popular quando somado aos aprendizados das escolas e universidades, tem potencial de mudar valores e crenças. A contribuição de um cidadão culto, ético e ecológico tem poder de melhorar a efetividade de políticas públicas.

Nesse sentido há a necessidade de promover o debate sobre a inclusão da EA não apenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas em todas as contrarreformas educacionais. É necessária a conscientização da população sobre sua capacidade de contribuir diretamente na prevenção e combate de crises ambientais, como o seu poder no enfrentamento à crise hídrica, um dos efeitos imediatos da crise climática presente no planeta, em função do modo de ser e de viver da humanidade desde o início da Revolução Industrial.

## **A CONDIÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ NO ENFRENTAMENTO DA CRISE HÍDRICA**

As mudanças climáticas que vem ocorrendo nas últimas décadas, trazem consigo um alerta que é constantemente ignorado por todos e, no caso do Estado do Paraná não é diferente. No passado, uma região privilegiada, com terras férteis e estações bem definidas que permitiam uma grande variedade de cultivares. Há algum tempo, essa realidade vem mudando, de forma despercebida ou não reconhecida pela sociedade, sentida apenas por aqueles que são afetados diretamente, como os povos do campo e a população pobre dos grandes centros urbanos.

Um exemplo dessa mudança é a crise hídrica, vivenciada na atualidade a qual chegou até ser prevista em alguns planejamentos décadas passadas, assentada em alguns projetos que permaneceram apenas no papel e nada muito concreto foi realizado. E o pesadelo não poderia ser pior, uma vez que se enfrentou ao mesmo tempo, uma pandemia global, uma crise hídrica e uma crise econômica. Sabe-se que a água, por si só, já é um bem indispensável para a vida, tanto que é assegurado pela nossa Carta Magna, bem como a saúde pública e as condições mínimas para uma vida cidadã. No entanto, com o acirramento das crises reunidas, olhando principalmente para o Estado do Paraná, os resultados foram complexos com efeitos para as futuras gerações.

Assim, nesse momento, vem o questionamento – quem é culpado pela falta de água? Quem é responsável por garantir que esse bem, esse direito não nos falte? Analisando de maneira ampla, percebe-se que todos são responsáveis pelo uso consciente não apenas da água, mas de todos os bens naturais. Porém é incontestável a responsabilidade do Estado, mediante seu poder e dever de planejar o futuro, de proporcionar por meio de políticas públicas, entre elas, a educação ambiental, para a população em geral.

Dessa forma, importa conhecer um pouco sobre a realidade do Paraná e o tratamento que vem sendo destinado a esse tema. De acordo com a Agência de Notícias do Paraná (2021), o Paraná tem nove cidades no caminho da universalização do saneamento, segundo ranking do

setor, figurando entre os três estados do Brasil com maior nível de investimento em saneamento básico, com base nas novas metas previstas no novo marco legal do setor, que prevê até 2033, 99% da população brasileira com acesso à água tratada e com 90% com a coleta e tratamento de esgoto. Apesar de tudo isso, enfrenta-se uma grave crise hídrica, onde várias cidades do Paraná, já optam pelo racionamento para impedir a completa falta de água, enquanto perdurar a estiagem. Ao todo foram 06 Decretos de “emergência hídrica” decretados pelo governo no Estado do Paraná, sendo o último de 22 de dezembro de 2021.

O documento de número **9.989/2021** é o **sexto assinado pelo governador em função da estiagem severa que perdura no Paraná há mais de dois anos** (Grifo nosso). O primeiro decreto, de número 4.626, foi assinado em maio de 2020, com validade de 180 dias, e teve prorrogações consecutivas. Em novembro, foi publicado o quinto decreto, com validade de 90 dias, e limitava a abrangência às regiões Oeste, Sudoeste e Metropolitana de Curitiba. Com o desta quarta-feira, a condição de emergência hídrica é estendida a todo o Estado. (PARANÁ, 2022).

Importante salientar que na Região Metropolitana de Curitiba, está em andamento à construção do reservatório de Miringuava, em São José dos Pinhais, obra marcada por grande atraso e denúncias de irregularidades no processo licitatório. O projeto deste reservatório é discutido desde o ano 2000 e foi incluído no Plano Diretor do Sistema de Abastecimento de água do Estado em 2011. Apesar da bacia hidrográfica do Rio Miringuava já ser utilizada há pelo menos 30 anos, para abastecimento via captação direta do rio, com a barragem, o volume de água tratada que hoje é de mil litros por segundo, passará para dois mil litros por segundo. Caso já estivesse concluído, garantiria que Curitiba e região metropolitana passassem pela crise sem grandes impactos segundo a Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR, 2013). Por outro lado, a construção da barragem ameaça de extinção de todo um bioma, oriundo de uma área remanescente da Mata Atlântica que a região abriga. Com o reservatório serão, aproximadamente, 430 hectares de área verde cobertos por água.

Mesmo com números positivos em relação ao avanço da universalização do saneamento, o Paraná não apenas sofre com a falta de água, como também viu o crescimento descontrolado dos números de casos de Covid-19, onde as famílias mais afetadas são as que moram em regiões urbanas sem acesso à água tratada e coleta de esgoto. Essas famílias, que pertencem a comunidades carentes, possuem baixa ou nenhuma renda e sofrem por não ter acesso adequado a água e sabão, que são as medidas mais simples para a prevenção da Covid-19. Segundo informações da Secretaria de Saúde do Estado do Paraná foram registrados um total de 2.077.958 casos de Covid 19, com 41.206 óbitos, no Brasil, o número de óbitos atingiu o patamar de 631.802 (SECRETARIA DA SAÚDE, 2022).

A realidade habitacional dessas comunidades com alta concentração de casas, com pouco espaço de ventilação ou casas com pequenos cômodos e grande número de moradores, dificulta ainda mais o isolamento. Mesmo que o vírus não escolha suas vítimas é notório que mais uma vez, os mais afetados são os que, há muito tempo, vivem à margem da sociedade.

No Paraná, atualmente, de acordo com informações recentes disponibilizadas pela Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), com o aumento de chuvas nos meses de janeiro e fevereiro de 2022 e o sistema de abastecimento de águas chegando a 80% de sua capacidade, ocorreu a suspensão do rodízio de abastecimento de água em Curitiba e Região Metropolitana (BRASIL DE FATO, 2022). O modelo de rodízio que ocorreu na capital e região metropolitana foi de 60h de abastecimento, com suspensão de até 36h, tratando-se de uma ação mais conservadora com objetivo de evitar um colapso no sistema de abastecimento (PARANÁ, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia e a crise hídrica são problemas ainda presentes em nosso cotidiano sendo difícil, portanto, apresentar dados finais sobre essas realidades. No entanto, fica evidenciado a necessidade de implementação de políticas públicas capazes de não apenas resolver o problema atual, como também de atuarem fortemente nas origens dos problemas, que apesar de parecerem distantes um do outro, estão diretamente relacionados com natureza, com o meio ambiente do qual somos parte.

Defendendo-se que a Educação Ambiental é um elemento fundante para se pensar uma sociedade equilibrada, urge capacitar educadores ambientais e tornar a Educação Ambiental presente de forma efetiva em todas as etapas e modalidades educacionais. Aproveitar as tecnologias atuais, que se tornaram uma realidade no ambiente escolar e familiar, no sentido de se ter um maior alcance na conscientização da população, principalmente do público conectado às instituições educacionais, para garantir-se minimamente a divulgação de informações e ensinamentos sobre uso consciente, a preservação e conservação dos recursos naturais que, como já se sabe, são finitos.

No decorrer deste estudo, o negacionismo e descaso de algumas autoridades políticas no Brasil e no mundo com o tratamento e divulgação de dados sobre a covid-19 foi notório, um grande impeditivo para a elaboração de um estudo acurado sobre a amplitude do problema que vem sendo enfrentado. A crise hídrica segue carente de maiores estudos e planejamentos, no entanto, também pode vir a repetir-se em futuro próximo, como já ocorreu em nosso passado,



diante da inércia dos gestores públicos. Assim, o Estado brasileiro que tem como um de seus fundamentos a dignidade humana, por vezes, é o seu maior violador, ao permitir que a escassez hídrica, somada ao quadro pandêmico e ainda, à crise econômica atinja sua população, tendo impacto devastador na vida daqueles que deveriam ser a prioridade do Estado.

Schwarcz (2019, p.150), afirma que a desigualdade não é um acidente. É uma consequência das nossas escolhas, sejam elas políticas, sociais, educacionais, culturais e institucionais. De toda sorte, fato é que somente por intermédio da educação e de políticas públicas efetivas, que propiciem a compreensão da necessidade de proteger o planeta como verdadeiro abrigo da humanidade, ter-se-á expectativas de mudanças reais, alicerçadas na educação das futuras gerações.

## REFERÊNCIAS:

AgênciaBrasil. Inpe: desmatamento na Amazônia Legal tem aumento de 21,97% em 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/desmatamento-na-amazonia-legal-tem-aumento-de-2197-em-2021>>. Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2021

BRASIL DE FATO. Rodízio de abastecimento de água em Curitiba e Região Metropolitana é suspenso. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/19/rodizio-de-abastecimento-de-agua-em-curitiba-e-regiao-metropolitana-e-suspenso>>. Acesso em 06 fev. 2022.

COMPANHIA DE SANEAMENTO DO PARANÁ (SANEPAR). Plano Diretor SAIC: Sistema de Abastecimento de Água Integrado de Curitiba e Região Metropolitana. Curitiba: SANEPAR, 2013. Disponível em: <<https://site.sanepar.com.br/arquivos/saicplanodiretor.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2022.

G1 – GLOBO. Liberação de agrotóxicos em 2021 bate novo recorde na série histórica; maioria é genérico. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/12/06/liberacao-de-agrotoxicos-em-2021-bate-novo-recorde-na-serie-historica-maioria-e-generico.ghtml>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GOMES, J. de L., & Barbieri, J. C. (2004). Gerenciamento de recursos hídricos no Brasil e no estado de São Paulo: um novo modelo de política pública. Cadernos EBAPE.BR, 2(3), 1 a 22.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa: Densidade populacional de 2010. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releasas/14498/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LIMA, Gustavo F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 jan. 2022.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; TORRES, Maria Betânia Ribeiro. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da educação ambiental em contextos escolarizados. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mHtMQ5TBWkV8yd9fJ4kFW6K/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/water-resources-brazil>>. Acesso em: 10 out. 2021.

PARANÁ. Agência Notícias. Paraná tem nove cidades no caminho da universalização do saneamento, segundo ranking do setor. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=113162&tit=Parana-tem-nove-cidades-no-caminho-da-universalizacao-do-saneamento-segundo-ranking-do-setor>>. Acesso em: 21 set. 2021.

PARANÁ. Agência Notícias. Governador assina novo decreto estendendo emergência hídrica para todo Paraná. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-assina-novo-decreto-estendendo-emergencia-hidrica-para-todo-Parana>>. Acesso em: 01. fev. 2022.

SCHWARCZ, L. M. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Cia. das Letras, 2019

SECRETARIA ESTADUAL DA SAÚDE. Informe Epidemiológico publicado às 18h30 do dia 06/02/2022. Disponível em: <[https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/informe\\_epidemiologico\\_06\\_02\\_2022.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/informe_epidemiologico_06_02_2022.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SEM, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. 3.ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

# CAPÍTULO 28

## A REVOLUÇÃO DE 1817: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA EM PERNAMBUCO

Isaac de Souza Assunção  
Pedro Henrique de Oliveira  
Gleibson George Silva do Nascimento

### RESUMO

Este texto trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e usa como técnica a revisão da literatura sobre o tema. Tem como objetivo compreender o fenômeno da Revolução Pernambucana de 1817 e suas implicações para o ensino de história escolar. No seu desenvolvimento, as categorias teóricas foram construídas por dois temas, sendo o primeiro intitulado de Articulação Política, Revolução e Resistência e o segundo, A Primeira Revolução Republicana Brasileira em Busca da Democracia. Foi possível concluir que para a educação, conseqüentemente para a prática educativa escolar, precisamos retomar no ensino de história a nossa história de luta, a nossa história de resistência, resgatar no ensino de história o empreendimento desenvolvido por nossos antepassados. Esse resgate possibilitaria uma reflexão sobre a vida em sociedade, sobre a nossa política e sobre o futuro do nosso país porque a Revolução de Pernambuco não era um interesse apenas nosso, ali se constituía um projeto de nação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revolução de 1817; Ensino de História Escolar; Educação.

### INTRODUÇÃO

Essa pesquisa começou a se delinear a partir de inquietações geradas com a instituição da Data Magna do Estado de Pernambuco. Saímos da escola sem conhecer a Revolução Pernambucana e o ensino de história da escola centra seus interesses nas revoluções de fora do Brasil. Se historicamente nossos povos lutaram em articulação com outros estados do nordeste brasileiro na busca por dignidade para a população massacrada pela corte portuguesa, porque a Revolução Pernambucana ainda não tinha ganho centralidade no ensino de história na escola?

No dia 09 de junho de 2017 foi publicada no Diário Oficial a Lei Estadual 16.059, que transforma a Data Magna do Estado de Pernambuco, comemorada no dia 6 de março, em feriado estadual. Os deputados Isaltino Nascimento e Teresinha Nunes foram seus elaboradores, que foi aprovada na Assembléia Legislativa e sancionada pelo governador Paulo Câmara. Só

este ano o dia 06 de março se tornou um feriado importante para o Estado de Pernambuco com edição comemorativa com vídeo<sup>7</sup> televisionado em todo o estado de Pernambuco.

Sendo assim, adotamos como perspectiva teórica neste trabalho a posição de HOLANDA, 1996:

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história p.43

O fenômeno investigado necessitou que adotássemos neste trabalho uma abordagem de pesquisa qualitativa que Segundo Minayo (2008):

[...] é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (p.57).

Dentro da pesquisa qualitativa utilizaremos a Pesquisa Bibliográfica que é utilizada para fazer uma revisão da literatura sobre material publicado em diversos meios de comunicação.

Segundo Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Explorar a literatura consagrada sobre o tema ajudará a responder aos objetivos deste trabalho, assim como a elaboração de hipóteses e ideias de pesquisa que possam surgir dentro dessa temática e a sistematização das análises feitas nessas literaturas.

Segundo Gil (2010, p. 29-31) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Em acordo com Gil e Fonseca a revisão da literatura é de extrema importância para compreender um fenômeno do qual se quer investigar, o conhecimento novo é produzido por um conhecimento já produzido anteriormente.

---

<sup>7</sup> Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dGBAwemp8nI>>;

A Revolução de 1817 é um fenômeno ainda pouco estudado nos componentes curriculares de história da escola formal. Falar desse fenômeno histórico é retomar o que os nossos povos anteriormente experimentaram quanto a perder a sua própria vida em prol de um lugar melhor, com mais liberdade e mais cidadania, a primeira guerra contra o colonialismo português.

Muitas questões surgem desse contexto, quais foram os motivos que originaram essa revolução? Quais as contribuições desse contexto histórico para o ensino de história na escola? O que representou esse movimento em termos de democracia? Quais processos de luta e resistência caracterizaram esse fenômeno histórico?

Tais problematizações levam essa pesquisa a ter como objetivo geral, compreender o fenômeno da revolução pernambucana de 1817 e suas implicações para a prática educativa. Para tanto será necessário também: (1) identificar os elementos que caracterizaram a revolução e suas articulações e (2) analisar esse fenômeno histórico e suas implicações para a prática de ensino em história.

Este trabalho está organizado em quatro sessões: (1) as aspirações que levaram a ter como foco o referido estudo, bem como, a perspectiva metodológica adotada como forma de fazer pesquisa; (2) o desenvolvimento que foi construído a partir do diálogo teórico divididos em dois temas; (3) as considerações finais sobre o estudo desenvolvido e (4) na última sessão, as referências utilizadas para fundamentação da pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO

### Articulação política, revolução e resistência

Para iniciar esse trabalho é importante inicialmente trazer para esse texto nossa compreensão do que seja uma Revolução. Nesse sentido, adotamos o conceito do Dicionário *Houaiss* por considerá-lo mais completo quanto à origem, a diversidade de significações, que no caso para esta palavra apresenta onze significados. Sendo assim, segundo o mesmo:

**Revolução** *sf.* (sXV) **1** ato ou efeito de revolucionar(se) **2** ASTR retorno periódico de um corpo astral a um ponto da própria órbita **3** p.ext. ASTR movimento deste astro {r. lunar} **4** ASTR tempo gasto por um corpo celeste para descrever sua órbita; período **5** ASTR movimento orbital de um corpo celeste ao redor de outro **6** FÍS movimento circular ou elíptico no qual um móvel volta a sua posição inicial **7** GEOM rotação de uma curva em torno de um eixo **8** volta completa; giro, rotação **9** p.ana.fig. grande transformação, mudança sensível de qualquer natureza, seja de modo progressivo, contínuo, seja de maneira repentina {r. das ciências} {r. econômica} {r. dos costumes} **10** fenômeno ou série de fenômenos naturais que processam uma transformação na superfície e/ ou na superfície terrestre {r. geológica} {r. vulcânica} **11** POL movimento de revolta contra um poder estabelecido, e que visa promover mudanças profundas nas instituições políticas, econômicas, culturais e morais **r.**

**draconítica** ASTR período de tempo entre duas passagens consecutivas da Lua pelo mesmo modo de sua órbita; mês draconítico, mês nodal, mês nórdico, período draconítico, período nódico, revolução nódica. **r. industrial** HIST conjunto das transformações socioeconômicas iniciadas por volta de 1760, na Inglaterra (e mais tarde nos outros países), e caracterizadas esp. Pela substituição de mão de obra manual pela tecnologia (tear mecânico e máquina a vapor, a princípio), seguida da formação de grandes conglomerados industriais. Iniciais ger. maiúsc. **r. nódica** ASTR m.q. REVOLUÇÃO DRACONÍTICA. **r. sinódica** ASTR período de tempo entre duas aparências idênticas e consecutivas de qualquer astro; mês lunar, mês sinódico. ETIM lat. *Revolutio*, *ōnis* 'ato de resolver' (HOUAISS, 2001, p. 1665)

Por meio desta vasta apresentação sobre os significados de revolução presentes no Dicionário *Houaiss*, podemos aproximar os conceitos (1, 9, 10 e 11), o revolucionar-se, a grande transformação, a mudança sensível de qualquer natureza, fenômenos que processam transformação e movimento de revolta. A partir da ampliação deste conceito podemos aproximar a Revolução Pernambucana de 1817 caracterizada por todas estas expressões, inclusive como formação política nas suas expressões de articulação.

Buscando construir conexões teóricas, segundo Cláudio Fernandes 2018, o conceito de Revolução:

[...] é entendido, comumente, como uma transformação radical de determinada estrutura política, social, econômica, cultural ou tecnológica, isto é, tudo o que diz respeito à vida humana. Tal conceito é fundamental para se entender os períodos históricos, moderno e contemporâneo. Acontecimentos como Revolução Inglesa, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Revolução Russa, Revolução Chinesa, etc., dão prova da importância desse conceito (p. 01).

O mesmo autor ainda nos aponta:

[...] só começou a ser identificado como sinônimo de ruptura, de continuidade de transformações, com a Revolução Francesa. A Revolução Francesa implodiu as bases do Antigo Regime europeu e lançou as bases políticas para o protagonismo da burguesia. O problema é que essas bases, que estavam calcadas nas ideias iluministas de igualdade, liberdade, direito à propriedade, etc., também pressupunham uma evolução contínua. Revolucionários mais radicais, como os jacobinos, vislumbravam um “destino” a ser cumprido pela Humanidade como um todo (p.01)

A partir de Fernandes 2018, é possível compreender que revolução é uma postura política, uma ação social organizada, executada em coletivo por meio das insatisfações individuais que entram em comunhão. Nesse sentido, uma revolução é um ato de resistência e no caso da Revolução de 1817 era em busca de liberdade e democracia contra os abusos cometidos pelos portugueses invasores das terras que eles chamaram de Brasil.

### **A primeira revolução republicana brasileira em busca da democracia**

A insatisfação crescente gerada pelo abuso de poder dos portugueses que geriam as colônias e a queda da economia local diante do crescimento do mercado internacional afetava

as populações de toda a colônia. No vídeo<sup>8</sup> da edição comemorativa do bicentenário da Revolução de 1817 promovida pelo governo do Estado de Pernambuco em parceria com a Secretaria da Casa Civil e da Companhia Editorial de Pernambuco (CEPE) o desencadeamento da Revolução de 1817 surgia no seguinte contexto:

Dom João VI o rei de Portugal chegou ao Brasil fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte, trazendo uma corte de quase 15 mil pessoas, manter os luxos de toda essa gente no rio de janeiro tinha um alto custo. Um dos primeiros decretos de João VI criava mais impostos sobre a produção e estabelecia que só os portugueses poderiam distribuir mercadorias para os comerciantes logo em seguida Dom João VI resolveu iluminar todas as ruas do Rio de Janeiro projeto caríssimo pago por todos os brasileiros com a cobrança de mais impostos. Dois anos antes uma grande seca atingiu o nordeste ocasionando uma drástica queda na produção de açúcar e de algodão esses produtos era uma base da economia pernambucana ao mesmo tempo surgiram concorrentes nos Estados Unidos fornecendo algodão e a Jamaica produzindo açúcar.

Com efeito:

Na colônia crescia insatisfação com a corte, insatisfação dos comerciantes que só podiam comprar os fornecedores e caixeiros portugueses que cobravam preços acima do mercado. Os senhores de engenho que viram o lucro despencar por conta da crise do açúcar e do algodão. Insatisfação dos militares que jamais conseguiriam chegar ao posto de capitão com as patentes mais altas, cargos que passaram a ser destinados apenas aos portugueses. Insatisfação da população que sofria com a crise econômica e a inflação crescente, a revolta ganhava força as lojas maçônicas que tiveram uma grande influência na eclosão da revolução de 1817. Podia falar de política abertamente nas ruas mesmo as sociedades secretas como a maçonaria, apenas se reuniu nas casas dos seus integrantes com as ideias do iluminismo avançando na Europa e estimuladas pela Revolução Francesa e pela maçonaria no Brasil novos valores humanistas não tardaram a chegar a Pernambuco a cada dia crescia o número de simpatizantes dos conceitos de igualdade liberdade e fraternidade.

Ainda segundo o vídeo, sobre esse fenômeno no Recife:

[...] os rebeldes tentam convocar mais revolucionários para combater as tropas portuguesas e animar a população do largo do erário onde hoje fica a praça da república é apresentada a bandeira revolucionária de 1817 passou a ser a bandeira de Pernambuco na praça lotada todos se ajoelharam e juraram lealdade a nova bandeira que tinha três estrelas uma representava Pernambuco outra a Paraíba e a outra o Rio Grande do Norte as três províncias que aderiram imediatamente a revolução.

Segundo o desembargador João Osório de Castro Sousa Falcão:

“O projeto de revolução era antigo em Pernambuco”, e sua explosão, em 06 de março de 1817, tratava-se da obra momentânea, uma vez que estava prevista para eclodir na páscoa daquele ano. A revolução encanta, principalmente por suas ideias. Durante os exercícios sediciosos, falou-se em república, federalismo, constituição, eleição. Coisas tão comuns em nossos dias, mas, para época, impronunciáveis (CABRAL, 2018, P. 17).

---

<sup>8</sup> Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BzdEHVAFk6Q>>;

O nosso povo nesse momento já pensava em processos de mudanças sociais sofisticados para aquele tempo, esse enfrentamento a coroa portuguesa pelo fim da soberania colonizadora também pode ser encontrado em documentos da época. Segundo Evaldo Costa:

Um oficial que esteve tão próximo dos revolucionários de 1817 a ponto de enamorar a filha de um deles escreve ao Governador e Capitão General de Pernambuco, Luis do Rego Barreto, com uma dúvida prosaica. Tentando em primeiro lugar, explicar por que permanecera na companhia dos rebeldes durante todo o período do governo provisório, ele se haveria inconveniente em um eventual casamento dele com a filha de um rebelado. Pede, inclusive, licença para as bodas. A resposta negativa – “consulte diretamente Sua Majestade, o rei de Portugal” – dá uma boa medida do quão forte foi a perseguição a quem de algum modo concorreu para que o Brasil tivesse tido o primeiro - embora curto - período de independência (COSTA, 2018, p. 13)

É possível perceber pelos extratos desse documento extraído do livro *Memorial do Dia Seguinte: A revolução de 1817 em documentos da época*, o quão era tenso a relação com quem estava ligado direta ou indiretamente com o movimento de revolução daquela época.

É importante destacar que as motivações da revolução em Pernambuco eram comuns nas diferentes províncias, quanto a este fato nos destaca Tavares, 2017:

Em todas as províncias o descontentamento e as queixas eram iguais. Em Minas Gerais e São Paulo tinham arrebatado outrora sérios tumultos, os quais sufocados com violência no começo enfraqueceram a força dos sublevados e corroboraram a dos seus implacáveis adversários. A mesmíssima sorte coube a Pernambuco em 1710. Os moradores de Olinda, quase todos pernambucanos, cansados de sofrer a parcialidade odiosa do governador, que então os regia, recorreram às armas e protestaram que não consentiram jamais a ereção do Recife em Vila, suspeitando com fundamento que ali sendo o ninho dos portugueses, um destes seria promovido ao posto de capitão-mor (TAVARES, 2017, p. 127).

As represálias eram grandes em relação as manifestações dentro das províncias, a força por mudança era domada com a força colonial. Em Pernambuco, esse movimento de resistência era maior, eles conseguiam se articular fissurando o poder que os colonizadores detinham sobre aquele espaço geográfico. O movimento de revolução é uma mostra de articulação, resistência e processos que caracterizam os movimentos sociais.

Na próxima sessão, apresentaremos as considerações possíveis de fazer a partir do empreendimento realizado até aqui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprendemos, com essa reflexão, sobre o momento de luta importante para o Brasil travada no estado de Pernambuco, um dos primeiros momentos que experimentamos em forma de república os ideais de democracia e liberdade. Embora, desarticulados, perseguidos e assassinados pelo seu enfrentamento à corte portuguesa estava ali escrito na história do nosso



povo um projeto de república a mesma que estamos vivendo hoje e que sofre a todo o momento ameaças.

Desta forma, pensar que a nossa Revolução Pernambucana como um importante instrumento que possibilitou a instauração da república e da democracia no Brasil não deve ser vista como menor diferente da Revolução Francesa, Revolução Industrial entre outras. Nossa revolução foi muito maior que várias revoluções que ocorreram na Europa por exemplo.

Para a educação, conseqüentemente para a prática educativa escolar, precisamos retomar a nossa história de luta, a nossa história de resistência, resgatar no ensino de história o empreendimento desenvolvido por nossos antepassados. Esse resgate possibilitaria uma reflexão sobre a vida em sociedade, sobre a nossa política e sobre o futuro do nosso país porque a Revolução de Pernambuco não era um interesse apenas nosso ali se constituía um projeto de nação.

Na próxima sessão apresentamos as referências utilizadas para construir esse estudo.

## REFERÊNCIAS:

COSTA, Evaldo; ROSA, Hildo Leal da; MOURA, Débora Cavalcantes de. **Memorial do dia seguinte: A Revolução de 1817 em documentos da época**. Recife: Cepe, 2018.

FERNANDES, Cláudio. "O que é Revolução?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-revolucao.htm>>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

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

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 2001.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DO ESTADO DE. **DOCUMENTÁRIO: A REVOLUÇÃO DE 1817 [74 DIAS DE LIBERDADE]**. Recife: Companhia Editorial de Pernambuco, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dGBAwemp8nI>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

TAVARES, Francisco Muniz. **História da revolução de Pernambuco em 1817**. Companhia Editora de Pernambuco (CEPE), 2017. 382 p.

# CAPÍTULO 29

## A ARQUEOLOGIA DO SABER, A PRODUÇÃO DA VERDADE E DO GOVERNO DA VIDA NA BNCC

Maria das Graças Soares Floresta  
Natália Rigueira Fernandes

### RESUMO

Neste texto trabalhamos com dois conceitos foucaultianos para buscar uma interpretação da política Curricular da Base nacional Comum Curricular – BNCC: o conceito de Arqueologia do Saber e o conceito de Biopolítica. Como o pensamento edificante de Michel Foucault serve a uma reflexão sobre o discurso educacional? É com esta orientação que iniciamos a investigação sobre a Base Nacional Comum Curricular, política curricular implementada no Brasil a partir de 2017. Neste artigo, optamos por uma cartografia da BNCC, situando-a na Sociologia Política das Reformas Educacionais no Brasil como provisões em campos específicos da administração social, seus eixos ordenadores, o sujeito desejado, e práticas sociais. As relações discursivas não obedecem a um modelo estático e inflexível, mas mostram uma permeabilidade diferente por acontecimentos não discursivos, ao trazer denominações nucleares de sua estrutura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Discurso. Subjetividade.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo direcionado às redes de ensino públicas e privadas como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019). A ideia de se ter um base de conteúdos essenciais a serem ensinados a todos/as estudantes brasileiros, prescrita em um documento único completo, a ser estudado e adaptado aos contextos escolares se expandiu por todo o sistema educacional naquele momento. O cerne era organizar o conteúdos essenciais, implantar uma metodologia de planejamento deslocando o eixo da prática pedagógica para 'objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento', articulando aos conteúdos e objetivos um certo 'modelo de competências', ideário que protagonizou o discurso e as práticas de gestão educacional nos seus diferentes níveis no interior do sistema de ensino brasileiro. A Base, como viemos a conhecê-la depois, foi oficialmente mencionada dentro do Ministério da Educação (MEC) na gestão do Ministro Aloisio Mercadante, em 2015, mas antes de qualquer análise, e de cara, é bom lembrar que o interesse por um planejamento curricular centralizado não nasceu em 2015, mas já constava da

Constituição de 1988, especificamente, no Artigo 210, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988), e teve outras personificações como, por exemplo, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Não menos importante, é considerar que a BNCC passou a fazer parte do discurso e atravessou governos que tinham diferentes orientações políticas para o setor educacional, não devendo ser considerada um projeto político partidário de nenhum governo específico [ela não é exclusiva do Governo Lula, nem do Governo Dilma, nem do Governo Temer, e não é do Governo Bolsonaro]. Apesar disto, ela não se consolidou como uma política de Estado, mas uma política de governo e acabou traduzindo uma outra relação política na construção de um projeto educacional. Sem efeito de lei, mas como uma normativa obrigatória, a BNCC recebeu tratamentos heterogêneos entre os estados da federação e do próprio MEC, dada a instabilidade por que passou o MEC no início do Governo Bolsonaro, quando ela realmente seria implementada. Mas isto não foi suficiente para que ela fracassasse rapidamente, pois havia sido uma política discutida por vários atores, sob vários acordos reunindo, num mesmo projeto, especialistas de diferentes ligações institucionais (públicas e privadas) e com diferentes ideários educacionais. Mesmo assim, para nós, ela marca o início de uma terceira história do planejamento curricular estruturante no Brasil recente. Repetimos: mesmo não tendo efeito de lei, tem sido impressionante a construção discursiva, provocada pelo conjunto de enunciados que a BNCC carrega e a sua condição de dispositivo. Usamos, aqui, o conceito foucaultiano de Discurso e de Enunciado, este último, uma função de existência que se exerce verticalmente, que atravessa o próprio Discurso e dar possibilidade para proposições, frases e atos de fala, à medida em que é regido por “regras” que o fazem emergir dentro de um saber. O Enunciado se localiza nos interstícios das frases, proposições e atos de fala e tem a função de dar condições de percepção da coerência interna ou não de um dado saber, fundamentando a formação discursiva. É do conjunto de Enunciados que se forma o Discurso. Dispositivo, como tratamos aqui, é um conceito que também está na obra de Michel Foucault em diferentes momentos, onde este termo se refere a um conjunto heterogêneo que envolve discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões, medidas organizativas, normas, premissas científicas, filosofias, preposições morais. Ou seja, o Dispositivo é feito do dito e do não dito, é algo em formação e, em algum momento, surge para responder. Embora a BNCC responda pelo *'core curricular'*, foi concebida para assumir um papel estratégico de política estruturante, reajustar campos de decisão e estabelecer acordos políticos gerais, demarcar interesses e fazer surgir num *novο* projeto de desenvolvimento educacional operando uma mudança evidente na relação entre o centro [MEC] e a base [escolas], algo surpreendente no

Brasil, pois o MEC não havia, antes, regulamentado tão diretamente a seleção e organização de conteúdos curriculares, atuando, desde a década de 1990, como proponente de diretrizes e parâmetros e executor de programas educacionais. Hoje sabemos que a sua implementação acabou não se efetivando como planejado (iniciar sua implantação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em 2019, e no Ensino Médio em 2020), pois, em março de 2020, os sistemas educacionais de todo o mundo foram afetados pela Pandemia da Covid-19 pela disseminação do Vírus Corona, fechando todas as escolas, reiniciando as aulas, por ensino remoto, no segundo semestre de 2020; por ensino híbrido, no segundo semestre de 2021; e, agora, em 2022, retomando, com muita insegurança, o ensino presencial.

É importante tocar na questão da história da BNCC, jogando luz às condições concretas nas quais foi criada e existe, mostrando que seu processo tem uma vida real e é surpreendido, a todo momento, pelas condições materiais da própria existência humana e da sociedade. Daí, o critério de ruptura e continuidade histórica que permeia a BNCC, tal como analisa Floresta (2000: 225),

Como um conjunto de acontecimentos semi autônomos mas que, ao se somarem, produziram ou não uma *mudança*, essa organização já teve em si o sentido de um ajuste dos padrões, mesmo que não fosse o resultado de uma evolução ou de uma necessidade. Por outro lado, se os padrões estruturais podem ser estáveis, permanentes e consistentes nas relações sociais ou se podem sofrer rupturas e modificações quando ocorre a mudança, tornam-se regras sociais que expressam relações de poder uma vez relacionados a “regularidades, limites e alicerces à vida social” (Popkewitz, 1997:29). Relacionam-se a coações e/ou repressões presentes nas práticas sociais, uma forma de se modificar ou não a rotina, os hábitos e os padrões existentes no sentido de criar uma nova perspectiva de coação/repressão convincente. E, assim, referem-se a valores e formas, em relações historicamente construídas, definidos por limites mutáveis e por pontos de interação entre os sujeitos e as instituições. (FLORESTA, 2000: 225).

E também deriva daí o uso das palavras *nova(s)*, *novo(s)*, *for* (em) usada(s) em formato itálico, mostrando que seu significado está relacionado a uma mudança histórica, mas que guarda nuances de estruturas já existentes, na forma como Popkewitz (1997: 23) se refere ao conceito de ruptura/continuidade histórica, sendo que esse/a *novo*, *nova* se imbuí de uma heterogeneidade que se expressa na coexistência de novos e de velhos elementos (padrões estruturais) o que impõe estratégias de natureza material e simbólico-cultural para que o *novo* se consolide.

A par de qualquer crítica, negação, aceitação ou endeusamento, a BNCC é fato. Ela já está nas escolas, nas salas de aula, no pensamento e nas ações das pessoas que trabalham na educação. E nos cabe estudá-la, aprofundar em seus elementos estruturantes e tentar visualizar seus efeitos sobre o processo educacional. Isto é o que fizemos no texto que ora apresentamos: relacionar os acontecimentos em torno da BNCC, guiadas, não só pela importância e significado

desta política educacional, mas pela possibilidade de relacioná-la a uma premissa que vem nos orientando em nossos estudos:

*- na produção das políticas educacionais no Brasil há, como afirma Foucault (2007), um componente atualizado de 'biopolítica', de 'governo' ou de uma 'biopolítica em educação', tanto pelas funções discursivas e enunciativas que carregam, quanto pelas enunciações, conceitos e escolhas temáticas nelas presentes o que aponta pelo menos quatro frentes de análise para se encontrar as regras de formação do discurso da BNCC: os objetos; os conceitos; as modalidades enunciativas e as estratégias. Estas frentes formariam sistemas diferentes, não hierarquizados, mas relacionados entre si e articulados na própria prática do discurso, onde não há justaposição nem autonomia absoluta, mas um sistema vertical de dependência.*

Michel Foucault tem sido nosso mais fiel interlocutor nos estudos sobre políticas públicas para a educação, fornecendo uma matriz interessante, um tripé fundante, a relação saber-poder, onde saber e poder, nominalmente separados, seriam a mesma coisa na vida cotidiana, onde acontece a vida e onde o sujeito, está. O termo Sujeito aqui recorre à abordagem foucaultiana do *tero*, que se refere aos modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos, por mecanismos de objetivação e de subjetivação. Referindo-se à Subjetividade, é um conceito intrinsecamente ligado à construção do ser social e sua historicidade e articula, a um só tempo/processo, uma certa individualidade e uma vida coletiva. Esse sujeito é o sujeito da linguagem, aquele que capta e dissemina conceitos, significados, denominações, discursos ou 'formações discursivas' que instituem porque explicam e legitimam as coisas da vida. Portanto, nosso interesse, na pesquisa educacional, são os processos de subjetivação/objetivação constitutivos do sujeito [sujeito escolar], que se dão quando um certo discurso se torna objeto do conhecimento, onde há relações discursivas e também não discursivas em sistemas de dispersão e regularidade, que não obedecem a um modelo estático e inflexível, mas mostram uma permeabilidade em objetos e acontecimentos diversos, isolados ou conectados entre si, mas que se subordinariam a regras intersticiais das formações discursivas e a prática acontece de maneira que, quando menos se percebe, a configuração social se alterou.

Foucault não escreveu, especificamente, sobre Educação, mas formulou algo que cabe muito bem nas análises de programas educacionais, como regras de recontextualização que regulam a formação, muitas vezes fragmentada, do discurso pedagógico. No entanto, nesta leitura, nos prende a atenção a forma como Foucault faz a demarcação do discurso, sempre resgatando a sua existência manifesta, sem buscar relações secretas, escondidas, silenciosas e mais profundas que a nossa percepção consciente, sem desejar depreender qualquer estrutura universal do conhecimento ou de alguma ação moral, mas de tratar “tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos, como os acontecimentos históricos, como está

em Foucault (2000: 348). E isso ele faz de forma didática no livro *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008), mostrando que há uma hierarquia de relações que não privilegia nível algum, na medida em que se dá nos dois sentidos, fazendo um nível sempre depender do outro em sua formação. Não haveria segundo sele, uma ordem técnica nem cronológica no discurso. A sua 'arqueologia' é para mostrar a permeabilidade do discurso quando colocado em exegese com acontecimentos não discursivos. A tarefa do 'arqueólogo' é descobrir até que ponto esta articulação existe, buscar os limites e as articulações que um determinado saber pode mostrar, descrever limiares, limites e pontos de cruzamento dos discursos e não somente descrevê-los em sua relação com as 'verdades' que estes podem revelar. Aqui, o discurso não é somente um meio, mas também um fim.

A 'arqueologia' que Foucault propôs se consuma quando se toma o discurso nas suas condições de emergência e transformação, sem limitá-lo às palavras, ou às coisas, mas à multiplicidade delas, sem nenhuma hierarquia; quando ele é entendido não como uma unidade monolítica, e é necessário buscar entendê-lo no seu significado profundo e escondido, no seu conteúdo proposicional ou lógico, na configuração dos signos, nas hierarquizações, nas exclusões, nas inclusões e nas obstruções. Se, por um lado, a 'arqueologia' de Foucault é uma relação de um discurso com outro discurso ou, como ele denomina, 'formações discursivas' nas suas diferentes possibilidades, é também, o relacionamento desses diferentes discursos com as práticas sociais, o que irá produzir o saber e a 'arqueologia' consiste, exatamente, na descrição e na análise conceitual da construção e formação deste diferente saber, em sua multiplicidade de tipos. É isto que acontece com o discurso pedagógico [como o da BNCC] que é determinado por um complexo conjunto de relações, que envolvem diversos campos e contextos, onde os acontecimentos educacionais estão relacionados às transformações que se processam na sociedade, nos espaços em que essas mudanças ganham sentido na prática social, e nas ações políticas e administrativas, como função de Estado, macro e micro estruturadas.

Para fazer o acerto epistemológico com Foucault nesta reflexão, vamos chamar ao debate Bourdieu (1998) que nos fala sobre os espaços de práticas próprias da gestão educacional instituídas que se tornam padrões institucionais em projetos, programas, normas, leis, que se tornam o *habitus* de um determinado grupo social, e de práticas instituintes que se fazem e se discutem, ao mesmo tempo em que nelas acreditamos e ou rejeitamos. Bourdieu (1996: 10) se refere à cultura como um "conjunto de esquemas fundamentais previamente assimilados", a partir dos quais se engendra uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares; uma articulação que ocorre através do *habitus*

que são estruturas incorporadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, capazes de produzirem práticas. O *habitus* é produzido nas relações estruturais fornecendo relações padronizadas e sistemas simbólicos de classificação e categorização; relações que organizam o espaço social, onde ocorre a prática social. A ação educacional é resultante de ações mais ou menos orquestradas, estruturas estruturadas produzidas por uma estrutura operante e, por suas escolhas, ordenadas de acordo com a ordem objetiva das estruturas estruturantes, que tendem a reproduzir essa ordem. A organização da Educação, portanto, envolve um reordenamento do conhecimento e das pessoas e se relaciona, por sua natureza discursiva, com uma produção/reprodução de saber entre os sujeitos, espaço potencial para se estabelecerem relações de poder. Ela cria estratégias que permitem ao sujeito ver, sentir, representar, refletir, narrar, descrever; articula uma produção das formas como esse mesmo sujeito interpreta a si mesmo e se constitui como tal, dotando-se de uma experiência de 'si', que faz com que pense e aja de uma determinada maneira (LARROZA, 1999).

É essa leitura frontal que tem iluminado nosso entendimento da BNCC, tomando o discurso educacional nela presente, suas condições de emergência e transformação como uma ligação entre os acontecimentos, alguns similares, outros díspares, como questiona o próprio Foucault (2008: 2),

As velhas questões de análise tradicional (Que ligação estabelecer entre acontecimentos díspares? Como estabelecer entre eles uma sequência necessária? Que continuidade os atravessa ou que significação de conjunto acabamos por formar? Pode-se definir uma totalidade ou é preciso limitar-se a reconstituir encadeamentos?) são substituídas, de agora em diante, por interrogações de outro tipo: Que estratos é preciso isolar uns dos outros? Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? Que séries de séries podem ser estabelecidas? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas sequências distintas de acontecimentos? (FOUCAULT, 2008:2).

Este é o debate que trazemos aqui envolvendo a BNCC, e que estamos fazendo com outras ampliações e de forma mais profunda no âmbito de uma pesquisa intitulada *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Arqueologia de uma Política Curricular Pública* e de um projeto de extensão universitária intitulado *Dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - de proposição como política curricular de nível central a ferramenta para gestores e educadores do ensino básico das escolas públicas municipais de um Município da Zona da Mata Norte de Minas Gerais*, atividades vinculadas aos Grupos de Pesquisa certificados pelo CNPq: Educação, Conhecimento e Processos Educativos e Espaços Deliberativos e Governança Pública (Registros: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5126021810938293](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5126021810938293) e [dpg.cnpq.br/dpg/espelhogrupo/228360](http://dpg.cnpq.br/dpg/espelhogrupo/228360),

respectivamente). São reflexões de uma análise relacional da BNCC, situando-a na Sociologia Política das Reformas Educacionais no Brasil com provisões em campos específicos da administração social. Aqui estamos nos referindo aos *métodos de administração social* que Popkewitz (1997: 47-8) denominou como algo que foi criado para organizar as pessoas e seus pensamentos, atitudes, emoções e práticas, como parte do conjunto de elementos de planejamento social. Domínios particulares, que eram apenas sutilmente alcançados através de supervisão teológica, foram abertos à observação por metodologias que podem observar sentimentos, atitudes e disposições, assim como organizar fatos e informações. Recorrendo a diversas áreas do conhecimento como a Psicologia Humana, trata-se da ação do aparato administrativo do estado Moderno de avaliar o espaço público, obter conhecimento sobre sua dinâmica específica, mensurar e planejar formas eficientes de operar, fazendo com que problemas privados se tornam assuntos públicos susceptíveis de exame e controle administrativo. Acreditamos que esta política reúne eixos ordenadores que a tornam capaz de produzir um 'tipo' de sujeito e, com isso, criar dispositivos de reorganização da normatividade educacional e das práticas sociais vividas todos os dias nas escolas deste país. O nosso interesse é buscar uma apreensão da BNCC como um conhecimento que produz em uma 'verdade', como um discurso constituído por diferentes enunciados que, mesmo limitada por cortes, fragmentações [ou, talvez por tudo isso mesmo], é mecanismo para a relação saber/poder e uma estratégia de regulação e planificação do pensamento e do comportamento, a partir da formulação cultural que produz no interior de determinadas condições históricas nas quais é concebida e denominada. Tentamos traçar nossa própria 'arqueologia' da BNCC, tomando o seu conteúdo a partir de quatro 'arquétipos' escolhidos num rápido tratado metodológico, uma pretensão nossa de desvelar a BNCC como política curricular e como tecnologia social, capaz de modificar a ordem das coisas neste Brasil de complexidades e contradições educacionais.

### **POR UMA ARQUEOLOGIA DA BNCC**

Para dar organicidade e sentido a nossa análise, definimos três postulados que vamos chamar aqui de 'arquétipos', escolhidos num rápido tratado metodológico, para analisar a BNCC com política curricular e como tecnologia social do recente projeto educacional brasileiro em nível local. Usamos o termo 'arquétipo' para relacionar um provável modelo de análise à própria noção de 'arqueologia' que Michel Foucault promoveu como método analítico em seus trabalhos, em especial, no *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008), sem uma preocupação maior com o estabelecimento de um ponto de saída, tampouco, um ponto de chegada, apenas postular sobre aspectos da BNCC que nos chamam a atenção neste momento.



Vamos seguir o próprio Foucault da fase 'arqueológica' que não mais estava mais preocupado com a construção de um grande projeto filosófico dedutivo, mas com um 'aforismo', que poderia ser usado como se quisesse, produzindo postulados soltos, fragmentos que, mesmo assim, poderiam ser entendidos como sinceros, algo que os estudiosos deste pensador chamam de *Filosofia Edificante*. Veiga-Neto (2003) é um deles,

se Foucault não é um grande remédio, ele é, sem dúvidas, um grande estimulador. Ele pode funcionar assim como (...) um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações. (...) nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em próprias pesquisas e nossas práticas sociais e educacionais. Assim, pode-se aplicar a Foucault o adjetivo de "edificante. (...) Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2003: 18-23).

Escolhemos esta forma de reflexão porque acreditamos que a BNCC é um conjunto rico de 'imagens' com o potencial de remontar a história do Currículo no Brasil e um dispositivo que reestabelece a relação micro e macro na conjuntura social recente, com uma imposição de centro para a base e não o contrário. Como tecnologia de poder, conjuga estratégias das políticas neoliberais que embarcaram nos sistemas de ensino que é a responsabilização individual com práticas gerais e técnicas de *si*. Para isso, se vale de um 'regime de verdade' a ser disseminado que, como discurso, se utiliza de *novos* enunciados para estratégias já conhecidas de regulação, e como toda política curricular, reproduz e coloca em xeque o complexo caminho do prescritivo dos planos e programas educacionais ao que é realmente vivido na escola. Aqui está o lugar de onde nasceram os arquétipos que vamos analisar neste texto.

**ARQUÉTIPO 1 - A BNCC é um 'dispositivo' que atualizou e reestabeleceu a relação micro e macro na conjuntura social recente, mantendo a imposição de centro para a base e não o contrário.** A sua história riscada de Mercadante a Milton Ribeiro (atual Ministro da Educação) tem efeitos no processo de ruptura e continuidade histórica da Educação Brasileira, no qual, acontecimentos anteriores nos ajudam a entender porque é tão necessário localizar a BNCC como um 'dispositivo', no mínimo, interessante. Antes de prosseguir, esclarecemos que 'dispositivo', como tratamos aqui, é também um conceito foucaultiano e se refere a um conjunto heterogêneo que envolve discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões, medidas organizativas, normas, premissas científicas, filosofias, preposições morais, ou seja, o dispositivo é feito do dito e do não dito, é algo em formação e,

em algum momento, surge para responder. Seguimos: o Brasil vinha, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), estruturando uma política curricular por meio dos PCN e das DCN já considerados suficientes para que as escolas desenvolvessem com autonomia seu planejamento curricular. No entanto, veio tomando força, especialmente, nos Governos Lula e Dilma, a ideia de uma maior unidade curricular em âmbito nacional, o que fez cerrar, anos depois, uma guerra de argumentos pela imposição legal de uma 'base' de conteúdos como novo marco regulatório do currículo e delinear, em grifos contundentes, os conhecimentos essenciais aos quais todos/as estudantes deveriam ter acesso, isto como solução para a desigualdade educacional no Brasil. Nas ações de mobilização (sic!), elaboração, divulgação e implementação da BNCC estão assentadas bases de uma conhecida política educacional, que nasceu no início dos anos 1990 (FLORESTA, 2000) e que parece se estender até hoje, fazendo da Educação algo em 'reformando', situada numa *nova* geopolítica internacional e no processo de negociação/mediação da Educação como um setor de serviços (ENGUIITA, 1993) em meio a *novos* acordos geopolíticos que deslocam para o centro as decisões de ações locais, como alertam Macedo (2019) e Hypolito (2019), ao analisarem o papel da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na definição de modelos e indicadores de qualidade educacional reproduzidos pela BNCC. De outro lado, está o cotidiano da escola como uma dimensão micro desta gestão a partir de seus sujeitos e das construções que operam ao nível do currículo, cujos significados conceituais, transmissão, assimilação, reprodução, se corporifica em práticas administrativas escolares cotidianas, a partir das quais se configuram novas subjetividades, novas qualificações e novas formas de preparação para o trabalho. Por isso, entendemos que a BNCC tem um sintoma de 'transição', uma ruptura, marcada pela continuidade, a partir da qual se estabelece uma *nova* concepção de formação para o mundo do trabalho, exigência de uma *nova* sociedade explicada pela teoria social do *novo* tempo e a própria expressão da reforma do Estado Brasileiro Moderno, onde continuam os esforços de tecnificação do espaço educacional, explicados por uma racionalidade que se constituiu e que supõe um *novo* contrato social (CHESNAIS, 1996). A atuação conjugada de gestores da educação pública, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); a presença marcante de instituições privadas de ensino, como a Fundação Lemman, o Instituto Airton Senna, e todos os *thinktanks* influentes (muitos fora do campo do Currículo) que gravitavam em torno do MEC, na definição e implementação da BNCC, articulam três princípios básicos: padronização facilitadora do controle; descentralização reguladora no periférico e responsabilização com estratégias de certificação

para o credenciamento, uma forma de *accountability* administrativa que levaria a escola a funcionar como um produto da coordenação integrada de um sistema coletivo com entendimento, justificação e racionalização, para produção de uma identidade hierarquizada entre sujeitos, por meio de estruturas sócio cognitivas e taxionomias capazes de gerar uma visão de mundo tanto quanto classificar objetivos, classificar docentes e estudantes: descrever, classificar e organizar o conhecimento. Nesta tela, nos interessa desvelar a conexão operada ao nível da transposição deste projeto político educacional, enfatizando sua dimensão gestorial e seus efeitos pedagógicos, que a escola assume e reproduz, ainda que de forma contraditória, tematizando uma discussão da educação como processo de demarcação de uma sociedade e na sua forma mais específica do cotidiano escolar.

A educação deve ser observada na sua forma mais ampliada das políticas governamentais, mas também das possibilidades da organização local, das relações sociais e de trabalho, e, ainda, da representação destas políticas nos discursos que compõem as diferentes formas de se constituir um determinado arranjo pedagógico, seja por parte daqueles que o idealizaram, seja por parte daqueles que devem promover sua gestão. Mas a BNCC tem muitas dimensões a serem entendidas. Apesar de não ter efeito de lei, sendo elaborada como uma política educacional, um documento normativo que foi apreciado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo MEC (em 2017, Governo Temer), trata-se de um 'texto público' que, de um lado, faz parte de uma produção no interior do Estado como um instrumento de administração pública, porque define estratégias, registra políticas e, por outro, é um *texto público* que foi escrito para ser divulgado, tornado público, como um instrumento da gestão local e traz uma linguagem bastante específica, criteriosamente elaborada para 'leitores especiais' (FLORESTA, 2000). Por isso, tem potencial para ocupar posições de técnicas e tecnologias instrumentalizadas e instrumentalizadoras, podendo produzir, não só conexões com a conjuntura nacional e internacional que hoje pauta os sistemas locais de Educação como muito bem analisam Macedo (2019) e Hypolito (2019), mas um movimento interno nos espaços escolares. Ela chega nas escolas como um documento de gestão pública com poder de imposição, de sanções e recompensas, de concessões e negações revestida da ideia de 'base' flexível. Esta dubiedade entre ser normativa e prescritiva tem dificultado a dedicação necessária a um amplo debate coletivo por parte dos/as professores/as, cujo sentimento e avaliação estão no viés da dicotomia entre o obrigatório e o flexível. No âmbito das redes de ensino circulam noções confusas sobre a BNCC: não é lei, mas é obrigatória; há autonomia, mas será articulada a outras políticas estruturantes como avaliação externa e

financiamento. Ela nos provoca em relação aos chamados 'procedimentos de credenciamento' que tomam forma numa outra linguagem administrativa – do cuidado. (...) definidas aquisições de padrões de comportamento e sanções (FLORESTA, 2000). O que se vê são padrões institucionais que devem ser controlados na mesma medida em que são explicados, constituindo as bases das percepções que orientariam o sujeito em suas escolhas, ou seja, além dos conteúdos essenciais, do conhecimento externamente selecionado e sistematizado, o conhecimento *em si*, há aquele tipo de conhecimento que se relaciona com a 'capacidade de compreender e fazer', pois o sujeito precisa e deve reproduzir noções gerais que se criam e instituem na macro estrutura social. Resta sabermos como resolver o conflito aparente entre um texto estatal, formulado e distribuído por um órgão governamental - o MEC - para quem a BNCC não é um currículo Nacional, mas um referencial para a produção de currículos e as realidades por onde circulará.

**ARQUÉTIPO 2 - A BNCC é uma política com efeito de 'tecnologia de poder' que conjuga práticas gerais com técnicas de *si* e mantém uma performance recente que tem ocupado, cada vez mais, os sistemas educacionais e as escolas, que é a responsabilização como estratégia de controle administrativo dos/as professores/as.** Há, na BNCC preceitos claros de que para tornar efetivas as aprendizagens essenciais previstas os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais postuladas na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Quando pensamos que aquilo que o documento chama de aprendizagens essenciais a serem garantidas e que requerem um conjunto de competências profissionais de professores/as para que possam estar preparados/as para responder a estas demandas, a impressão que temos é que esta tentativa de superação dos 'objetivos de ensino' em favor dos 'direitos de aprendizagem' são apenas uma estratégia para a responsabilização do/a professor/a, que tem se tornado, cada vez mais, alvos de reprovação nos discursos governamentais que tomam por base os resultados de avaliações em larga escala. É sabido que a BNCC, nem de longe, se concretizou como uma abertura democrática, mas surgiu como uma solução num contexto em que a Educação Pública ainda padecia dos problemas não resolvidos, mas agravados. O que mais reclama é que o seu debate, além de um debate formativo, teria sido um direito político e, se tivesse sido efetivo, abrangente e inclusivo da classe docente, permitindo processos de singularização e criado um movimento inovador forjando um pensamento coletivo daqueles que realmente fazem a educação escolar acontecer. Ao contrário, parece que prevaleceu o mesmo sentido dos *novos* modos de produção e de ajuste a padrões educacionais mais gerais de centro. Os instrumentos e as estratégias que o MEC anunciou

como afeitos ao debate ampliado, em todo o tempo, surpreendiam os/as professores/as com prazos mínimos para suas manifestações e participação. Esta ausência de um debate ampliado impediu processos de singularização e pertencimento, o que gerou muitas críticas ao caráter impositivo do processo de elaboração das propostas pela falta de diálogo com quem já 'produz' uma 'base' e já tem uma prática curricular. Fato é que a BNCC não resultou de uma demanda das escolas ou de um entendimento prévio das necessidades da educação escolar. A BNCC foi uma guinada acentuada (à direita, cremos) e os textos, tanto os preliminares, quanto os definitivos, foram construídos por especialistas, criando-se espaços delimitados, pouco interativos e uma participação monitorada. Daí, perguntamos: como transformá-la num 'documento vivo' como supôs o MEC, se a organização do arranjo pedagógico da escola - a organização da ação e do saber escolar - existe permeada por esquemas de representação que produzem formas de pensar, de agir, de ser e de conhecer? se os aspectos normativos da nova proposta educacional estariam dados, como podemos considerar o ir e vir dialético da relação entre os projetos de planejamento educacional e a realidade concreta dos sujeitos escolares? Por mais que este projeto seja debatido, inclusivo, coletivo, o trabalho pedagógico na escola não se restringe ao que possa prescrever, mas ao vivido cotidianamente e em instâncias da subjetividade nem sempre perceptíveis, expressando relações sociopolíticas que se constroem, cotidianamente. Decisões educativas são um processo de produção de conhecimento e há efeitos pedagógicos transitando o tempo todo nas relações de transposição e de constituição entre o proposto ao nível do discurso pedagógico (e sua relação de exterioridade) que se choca com uma relação orgânica (de constituição do próprio sujeito). É aí que nasce o suporte epistemológico que dá sentido de prática social ao contrato didático estabelecido entre todos/as na escola, em cujas cenas estão perceptíveis vias de circulação, de ligação, de trânsito: o que pensam, o que falam e fazem professores/as, estudantes, gestores, servidores, pais, aquilo que reproduzem, que modificam no pensamento educacional mais geral. É no interior desta vias que existem os contornos que escondem a verdadeira identidade da escola - espaço de legitimação do imaginário escolar, dimensão constitutiva da subjetividade que opera, especialmente, nestas vias de circulação, na forma que adquirem determinadas propostas pedagógicas quando se ampliam e se redefinem nos contornos da tecitura escolar. Projetos, como o da BNCC, afetam as formas de comportamento, as relações que os sujeitos interiorizam e que não se expressam no planejamento formal e expresso mas na imagem, nas performances, na linguagem escolar, carregadas, todas elas, de estereótipos vinculados a representações e imaginário, colocando em relevância o simbólico, fator de preexistência das instituições sociais. Não há como pensarmos nestes sujeitos da BNCC sem considerar a

pluralidade de elementos heterogêneos presentes e funcionando em toda a sua complexidade ao, com ela, se depararem. Muitas divergências surgiram e a sua grande maioria. Se é o discurso que possibilita a produção da identidade, a denominação presente na textual da BNCC revela uma responsabilização do sujeito em se fazer tal como se espera, desconsiderando que há ali uma história individual [e coletiva] com suas mutações, transformações e constantes buscas de si. Havia um processo de planejamento desenvolvimento curricular existindo, processo este que foi interrompido para uma reconfiguração estrutural, metodológica e conceitual. É assim que vemos a BNCC; desde questões de natureza organizativa e normativa podem ser levantadas quando ela faz prevalecer o aperfeiçoamento do controle e uma equação que não considera a cultura escolar, as imprevisibilidades do trabalho escolar, trazendo uma concepção pragmática de conhecimento que deve se hegemonizar num conjunto de articulações que não são claras para professores/as. Como pergunta Corazza (2016): - a) quais as possibilidades de uma passividade dos professores, como consumidores de um currículo *feito* em outro tempo e lugar, um dispositivo de poder-saber-subjetivação, utilizado muito mais para a culpabilização dos/as professores/as, diante das diferentes formas de meritocracia e as avaliações nacionais e internacionais? b) como a BNCC será representada e manuseada pelos/as professores/as: permitirá que se reapropriem de suas responsabilidades profissionais de 'curricularizar' e 'didatizar' criadoramente ou promoverá a perigosa colonização enfraquecendo concepções mais criadoras e locais de Currículo, quando deixarem que sempre outros façam o que seria sua função? Quando a BNCC reúne em seus 'fundamentos pedagógicos' Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Conteúdos Essenciais; Foco no Desenvolvimento de Competências (e, dentre elas, a Competência Socioemocional); Habilidades definidas e avaliadas por um código alfanumérico e Educação Integral, ela está criando uma modelagem para se fazer coisas complexas, dando um *novo* sentido para a escola forjando um processo de produção de saberes. Esta política parece resguardar o referencial localizado no interior das decisões colocadas pelo poder público em redefinir arranjos pedagógicos, mas que se consolidam na definição do espaço escolar, do encontro e do desencontro de saberes diversificados que os diferentes sujeitos trazem na sua bagagem cultural e que lhes permitem ver, sentir, representar e refletir estas mesmas políticas públicas em suas práticas cotidianas. Trata-se, também, de pensarmos as relações entre unidade e singularidade, uniformização e multiplicidade, homogeneização e pluralidade, diversidade e diferenças, inclusão e atendimento às diferenças, num sistema de ensino de dimensões transculturais como é o do Brasil. É, por isso que, para nós, a BNCC é uma forma de poder totalizante que combina tecnologias de poder totalizantes, que sujeitam as práticas dos indivíduos e grupos, das práticas gerais de todos e de

cada um, um dispositivo de 'governamentabilidade democrática'. Traz em sua natureza e constituição a governabilidade posta em duas vertentes: a razão de Estado e a formulação de uma problemática da população. Neste caso aqui, a população-capacidade-de-trabalho, tudo junto. Não tem efeito de lei, não é obrigatória, mas surge com uma legitimidade intangível, porque promete ser articulada a outras políticas, especialmente, as de avaliação externa, numa mistura de medo e apatia. Fica bem evidente que a BNCC veio como uma reconstrução discursiva, trazendo modificações e, até mesmo, inversões de diferentes memórias discursivas e deslocamentos sobre planejamento da educação escolar – papel do Estado, seleção e organização do conhecimento, em especial, quando explicita os chamados 'Direitos de Aprendizagem' (e não mais de ensino), redefinindo as obrigações do Estado, da sociedade, das escolas, das famílias e dos/as estudantes, instituindo um patamar comum a partir do qual cada estado, escola e professor elabore o seu projeto pedagógico, o seu programa e o seu Currículo. Para afirmarmos que a BNCC, como é proposta, harmonizará com o ambiente de cada escola, operará uma modificação na organização do trabalho pedagógico da escola, será preciso conhecer e reconhecer as histórias de professores/as e estudantes, 'tecer ao avesso' esse universo, captar a e plurissignificância e intertextualidade, as paródias que estão nele contidas. Isto porque, ao se apropriar da escola, o sujeito faz e refaz seu cotidiano a partir de práticas muito específicas [miúdas mesmo!] mas que sustentam ações e pensamentos de maior proporcionalidade. O coletivo da escola legítima, reproduz, desestabiliza as formações sociais à medida em que, recebendo este Sujeito, não sem contradição, manipula e molda sua consciência esse mesmo coletivo prepara tipos, constrói subjetividades, inculca ideias, valores, enfim, prepara para a vida.

**ARQUÉTIPO 3 - Há, na BNCC, um certo 'regime de verdade' a ser disseminado que, como discurso, se utiliza de *novos* enunciados para estratégias conhecidas de regulação a serem mantidas.** Nos trabalhos de Michel Foucault, aqueles inscritos na fase arqueológica, há reflexões sobre formações e transformações históricas de objetos, e análises de discursos que possibilitam a formação e a transformação destes objetos enquanto objetos de produção de *novos* saberes. É de fundamental importância compreendermos a BNCC como o estabelecimento formal de um 'estatuto do saber pedagógico', cuja terminalidade ressona como 'verdade' instituída. Ela é, em si mesma, um discurso que expressa uma certa verdade e, acima de tudo, apresenta 'coisas' consideradas verdadeiras, com o poder de instituir 'noções [qualidade, cidadania, inclusão] e o 'lugar' de onde cada um se apresentaria como um *novo* sujeito a partir de então. Toca nas formas de comportamento, nas relações que os sujeitos

devem interiorizar, cria, nas performances, na linguagem escolar, carregadas, todas elas, de estereótipos vinculados a representações e imaginário, colocando em relevância o simbólico. Direitos e garantias, por exemplo, são palavras que ela faz ecoar, quando os/as professores/as querem discutir melhores condições de trabalho, infraestrutura das escolas, piso salarial, etc. Um outro forte elemento deste discurso é o resgate da ideia de ‘Taxionomia’, na forma como está descrita em termos de *Objetivos de Aprendizagem*. As taxionomias de objetivos educacionais remontam, no Brasil, aos anos 1970, quando aqui chegaram, traduzidos para o português, livros de Ralph Tyler e Benjamin Bloom<sup>9</sup>, que lideraram discussões sobre a ‘*classificação de objetivos de processos educacionais*’ e tomaram conta da Educação Brasileira, numa vontade de reproduzir o sistema americano. Esta ideia ressurgiu na BNCC ao categorizar em taxionomia os objetivos de aprendizagem e, por consequência, os direitos de aprendizagem. O primeiro passo para a definição desta taxionomia foi quando ela reforçou a divisão do campo educacional em ciclos terminativos, com áreas de desenvolvimento exclusivas: a cognitiva [ligada ao saber]; a afetiva [ligada a sentimentos e posturas] e a psicomotora [ligada a ações físicas]. Isso se alia ao alto grau de detalhamento dos documentos, a maneiras mais ou menos granulares de apresentar os conteúdos essenciais e as formas de organização da aprendizagem, mostrando que, no cerne desta taxionomia, estão fundamentos pedagógicos que devem gerar objetivos, processo em que, o que é relevante é escrevê-los de uma determinada forma textual, codificá-los e catalogá-los para seu possível rastreamento como um DNA. A codificação permitirá que todo e qualquer objetivo possa ser avaliado e rastreado em escala menor ou maior: os objetivos são convertidos em ‘descritores’, depois são elaborados itens de teste de variados graus de dificuldade que serão pré-testados e calibrados, compondo descritores ou o ‘banco de itens’ que, em épocas da avaliação externa, são escolhidos

---

<sup>9</sup> O livro de Ralph Tyler foi um dos primeiros livros sobre Currículo utilizado nas faculdades de educação no Brasil. Com o título *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado, nos EUA, no final dos anos 40, quando a tecnocracia educacional se consolidava e expandia, como estratégia para o desenvolvimento da educação americana. Por lá, era o momento da recuperação econômica no Pós-Guerra, quando o Currículo era, essencialmente, uma questão técnica (TYLER, 1976). Benjamin Bloom foi um psicólogo e pedagogo americano que deixou contribuições no campo da aprendizagem para o domínio e na taxionomia dos objetivos da educação. É autor do livro *Taxionomia dos Objetivos Educacionais*, onde apresenta três domínios de definição de objetivos de ensino: domínio cognitivo, domínio, afetivo e domínio psicomotor (BLOOM, 1972).



segundo critérios que formarão um instrumento avaliativo. A BNCC surge, então, como uma 'bússola' a ser seguida. No entanto, o documento e o processo que o constituiu, seguem a linha da segmentação: segmentos de ciclos de escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); segmentos de ensino (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; segmentos de comportamento geral (competências específicas de área e habilidades). Há também uma assumida a distinção entre 'conteúdos mínimos' e 'parte diversificada', o que talvez nos leve novamente ao velho conhecido duplo: de um lado, os mínimos em disciplinas nobres e, de outro, o que sobra, o que só se acrescenta de favor, como os 'temas transversais', ou 'temas integradores', a parte menor, os currículos locais, grupais, comunitários, regionais, numa clara hierarquização do conhecimento que interessa à relação saber-poder-subjetivação, fazendo com que se configure como um dispositivo para dicotomizar o conhecimento, a prática e o desenvolvimento a partir da ideia de um conhecimento nacional. Ainda, ao definir os 'conteúdos essenciais', considerando o desenvolvimento integral dos/as estudantes, a BNCC parece reestabelecer a velha dicotomia entre conhecimento e prática, em que a prática pedagógica deixa de se centrar na clássica transmissão de conteúdos para focar no desenvolvimento humano pleno, essa mudança escancara a necessidade de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente que realizará, nas salas de aula do país, o efetivo trabalho pedagógico. Uma peça importante para nós é esta construção discursiva que produziu uma BNCC flexível (sic!) denominando-a como um norteador curricular ou normativa curricular, mas de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017:7), reproduzida em vários outros documentos construídos pelos estados em seus Currículos Referência. Mesmo que o documento fale sobre a diversidade com que cada estado organizaria a progressão das aprendizagens, as habilidades essenciais deveriam ser respeitadas. Enfim, a transposição didática se torna um problema, para não termos uma escola que, sem condições estruturais e pessoas bem preparadas, apenas arrume conteúdos velhos em documentos novos. A pergunta que emerge neste ponto é: se sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos/as estudantes ano a ano, indicando o ponto aonde se quer chegar, como, do ponto de vista conceitual e epistemológico, os/as professores/as iriam conseguir distinguir uma coisa da outra? Aqui é preciso que se compreenda a noção de Base Nacional Comum Curricular, de Currículo, de Projeto Político Pedagógico e de Plano de Aula, e como cada um desses conceitos se intersecciona para a organização do trabalho pedagógico. A ação pedagógica se efetiva quando cumpre seu principal objeto que é a mediação pelo

conhecimento, dos diversos saberes e experiências existentes na escola. Uma direção para transformação, para um projeto pedagógico emancipatório, não pode se fragmentada, descolada de um projeto para a sociedade. O documento da BNCC e o que dele tem derivado, nos *Currículos Referência dos estados*, há um conjunto rico de ‘imagens’ que tem o potencial de remontar, inclusive, a história do Currículo no Brasil, (re)traçando uma linguagem de significação que está aí desde sempre. Esta é uma arquitetura que quisemos fotografar de algum ângulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela própria estrutura da BNCC, se analisada dentro de uma cartografia, um mapeamento, como um ‘documento vivo’ que se expande por todo o sistema educacional, ela nunca seria um política fácil, ela exige muito estudo, muito debate, muito investimento, inclusive financeiro. Na verdade, ela escancara a velha dicotomia entre formação do corpo docente e o efetivo trabalho de fazê-la virar realidade. Porque, enquanto isto não se resolver, ela será somente uma ideia, uma prescrição, sendo que o currículo só tem vida quando se transforma em prática social. O currículo existe, de fato, quando está vivo num arranjo físico de escola, no rituais que ela realiza, nas linguagens que por ali circulam, nas performances com tudo o que uma vida humana junto com outra ou outras vidas humanas faz ser, realizar, descrever, refletir, narrar (LARROZA, 1999). O sentido maior de nossa análise, mesmo que provisória, é de que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. E mais; considerando fatores econômicos e sociais, a desigualdade escolar, a sentida desvalorização dos professores, a precariedade das nossas escolas públicas, faz sentido a ideia de termos, no Brasil, um Currículo deste teor e abrangência a funcionar como um diagnóstico e uma solução? Muitos estudiosos brasileiros respeitáveis embarcaram na canoa da BNCC e, até mesmo, contribuíram na elaboração tanto da sua primeira como da segunda, achando que estavam contribuindo para um melhor produto em termos de qualidade curricular. mas os documentos desmontam esta certeza, mostrando o quanto era conservadora a própria ideia de uniformização curricular, de padronização dos processos formativos, de regulação do trabalho docente e de utilitarismos nos critérios de seleção e organização de conhecimentos curriculares. Um pesquisador que muito nos inspira é o Michael Young, da Universidade de Londres, na Inglaterra que, em uma entrevista concedida a em 2013 para duas pesquisadoras brasileiras, falou sobre a falta de uma sólida teoria do conhecimento que oriente as discussões acerca das escolhas curriculares e a constituição do que o currículo nacional deve consistir num conjunto

de diretrizes sensíveis aos diferentes campos do conhecimento, mas suficientemente abertas para permitir que as escolas as interpretem nos diferentes contextos. Disse ele:

Se vocês caminharem em direção à definição de um currículo nacional no Brasil, é importante deixar sob a responsabilidade integral das escolas um terço ou um quarto da semana letiva. Ou seja, não esperem que o currículo nacional seja aplicado a semana inteira, mas talvez quatro dias, não sei, é discutível. É aqui que entra a gestão do currículo. A equipe da escola precisa ter um conhecimento suficiente de teoria do currículo para poder interpretar na sua escola esse currículo comum, de forma que haja algum tipo de diálogo entre o nacional e o local. E isso é perfeitamente factível! É uma coisa sempre tratada como um problema, mas, mesmo que você tenha nascido e crescido numa comunidade no meio da Amazônia, você tem o direito democrático ao conhecimento poderoso. (GALIAN & LOUZAN, 2014: 1121).

Todas as vezes que relemos a BNCC, nos lembramos de um texto de Émile Durkheim, escrito na década de 50, mas que explica muito sobre nosso tempo atual, no qual fala sobre a função homogeneizadora e a função diferenciadora da educação (*DURKHEIM, 1955*). Temos vários exemplos nas políticas educacionais brasileiras que comprovam isto e que nos levam a refletir sobre como as relações entre unidade e singularidade, uniformização e multiplicidade, homogeneização e pluralidade, diversidade e diferenças, inclusão, estão sendo demarcadas num sistema de ensino de dimensões transculturais como é o do Brasil. O tempo todo perguntamos: faz sentido a ideia de um currículo mínimo nacional? A escola pública do centro de Belo Horizonte não é mesmo a mesma do distrito de Fundo de Pote, no município de Garrafão do Norte, a 200km de Belém, no interior do Pará.

Também perguntamos: qual seria o projeto de mudança cuja aposta é redefinir conteúdos essenciais para alcançar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de uma escola onde professores/as utilizam planos de aula elaborados por editoras que listam os códigos alfa numéricos para o conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada aula? O que mais nós temos por aí são estes livros ou cópias xerográficas deles. Seria a reinvigoração da sociedade disciplinar com outra performance de exploração da liberdade e de auto exploração? Nossa impressão é que a BNCC não inova nos esquemas tradicionais de estruturação da organização do trabalho pedagógico.

A sequência de fatos e aspectos marcantes na história atual da Educação que foi subvertida em março de 2020, pelo Vírus Corona, este que *desmatriculou* a escola, aquela que conhecíamos, e fez operar em todo o país uma matrícula obrigatória no ensino remoto, gerando sintomas patológicos evidentes, além dos que já existiam antes da Pandemia. O tempo, o espaço, o conhecimento escolar e as relações pedagógicas não mais serão governados pela mesma linguagem, sequências de atitudes, objetos e rituais aos quais estávamos acostumados. É importante falar sobre isso, se vamos falar da BNCC. Mais do que dar continuidade ao

processo de regulamentação dos currículos, no Pós-Pandemia, é preciso recolocar a questão do Direito à Educação, garantindo um mínimo de aprendizagens essenciais a quem teve seu processo de escolarização [que já não prometia tanto] interrompido e está sendo agora reiniciado. Não tem problema usar aqui este termo da BNCC [aprendizagens essenciais]; é por uma boa causa. Talvez esteja nela mesma [a BNCC] a nossa melhor bússola, a mais recomendada para um tempo pós-tempestade.

## REFERÊNCIAS:

BLOOM, Benjamin. **Taxionomia de objetivos educacionais**. [Tradução de Jurema Alcides Cunha]. Porto Alegre: Editora Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2<sup>a</sup>. ed., Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1998. 322 p. [Trad. Fernando Tomaz].

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas - sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papius, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em 23 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC. 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em 23 jan. 2020.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília (DF): Senado Federal, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. [tradução Silvana FinziFoá] 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. 135-144, dez. 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. [trad. Lourenço Filho]. Edições Melhoramentos, São Paulo, 4<sup>a</sup> ed., 1955, p. 25.56.

ENGUIITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia – Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. Poder e conhecimento – as relações presentes no programa de reforma da educação em Minas Gerais. 2000. 249 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 7. ed. 2008. [tradução de Luiz Felipe Baeta Neves].

FOUCAULT, MICHEL. **Ditos e escritos – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. (Vol. II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2007. 295 p. [Organização e Tradução de Roberto Machado].

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZAN, Paula Baptista Jorde. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014, p. 1109-1124.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 30 Jun/2021.

LARROZA, J. Tecnologias do eu e educação. Em: SILVA, Tomás Tadeu da. [org.] **O sujeito da educação - estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 35-86.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, a 25, p. 39-58, jan.-jul., 2019.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional - uma sociologia política - poder e conhecimento em educação**. [trad. Beatriz Affonso Neves]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos do Currículo e Ensino**. 3ª Ed. [Tradução de Leonel Vallandro]. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.191 p.

# CAPÍTULO 30

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA AULA INAUGURAL DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE - UMA/UFT

**Nubia Pereira Brito Oliveira**  
**Neila Barbosa Osório**  
**Fernando Afonso Nunes Filho**  
**Marlon Santos de Oliveira Brito**  
**Francijanes Alves de Sousa Sá**

### RESUMO

Acreditamos no fundamento que apresenta a informação eficiente como chave para atingir o pleno respeito aos direitos da pessoa idosa. E ao analisarmos fenomenologicamente a Aula Inaugural de um curso da Universidade da Maturidade, da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT), em parceria com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), queremos compartilhar três reflexões e características: a primeira delas sobre a ideia de Aprendizagem ao longo da vida; a segunda, sobre a noção de Educação ao longo da vida; e, a terceira, sobre a prática de Educação intergeracional. Neste caminho, para chegar aos nossos objetivos, sabedores de que a tradição fenomenológica concebeu a intencionalidade como um traço definidor do pesquisador, realizamos uma pesquisa de campo junto a um curso de capacitação de membros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa Idosa, no âmbito do Estado do Tocantins e aperfeiçoamos a análise dos dados que coletamos com leituras bibliográficas sobre a Educação ao longo da vida. Portanto, descreveremos nossa experiência e compartilharemos entre os resultados como a Aula Inaugural, mesmo com as limitações impostas pela pandemia de Covid-19, promove a aquisição contínua de conhecimento, motiva os envolvidos para manterem o aperfeiçoamento no decorrer de toda a vida e colabora no enfrentamento do desafio de envolver a sociedade atual numa educação que respeite todas as gerações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Intergeracional; Pacto pela Pessoa Idosa; Política Social; Formação de Conselheiros.

### INTRODUÇÃO

Adeptos do grande fundamento que apresenta a informação eficiente como chave para atingir o pleno respeito aos direitos da pessoa idosa (FREITAS, 2002), escrevemos sobre a parceria entre a Universidade da Maturidade, da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT) e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) para capacitar tocantinenses membros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa Idosa.

Ou seja, compartilhamos aqui alguns recortes de uma pesquisa de campo sobre uma das etapas desta parceria, um olhar sobre o momento de troca de saberes e experiências (FREIRE,

2000) que passaremos a chamar de de Aula Inaugural do Curso, aperfeiçoado por apontamentos bibliográficos que publiciza reflexões sobre a Educação ao longo da vida.

Nossa motivação da pesquisa envolve a necessidade de uma contínua atualização dos saberes, pautada no universo do acordo UMA/UFT e MMFDH quando ofertam 60 horas/aulas de capacitação sobre o Pacto Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (MMFDH, 2019), através de um curso disponibilizado de maneira virtual, por intermédio da plataforma Moodle da UMA/UFT.

Esclarecemos que, para fins didáticos, a partir de agora, passaremos a chamar apenas de “Curso” o que se tornou uma atualização contínua dos saberes sobre a pessoa idosa, em tempos de distanciamento social. Curso este, que usa estratégias de educação remota e mantém um movimento contínuo, online, para capacitar tocantinenses sobre a criação e fortalecimento dos Conselhos e Fundos de Direitos das Pessoas Idosas (PACTO, 2020).

Escolhemos a Aula Inaugural para este trabalho, por ser o momento inicial de orientações aos cursistas sobre o plano do Curso, construído com a Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa. Mas, vale ressaltar que até aqui aconteceram outras etapas, dentre elas: a) campanha de conscientização em prol da adesão dos 139 municípios tocantinenses; b) formação continuada da equipe da UMA/UFT que atua no projeto; c) pesquisas de construção de documentação e materiais de apoio ao curso.

Neste cenário, no presente relato, escrevemos sobre o momento solene que acolheu os estudantes e divulgou orientações importantes sobre o planejamento, metodologia e avaliação das atividades acadêmicas que envolvem o Curso. Uma ação regulada pela Coordenação-Geral de Promoção dos Direitos da Pessoa Idosa, que aconteceu no dia 15 de dezembro de 2021, com transmissão ao vivo pelo canal oficial da UFT no YouTube (SILVA NETO, 2021).

Chamamos a atenção para os resultados de anotações que fizemos durante a Aula Inaugural do Curso e compartilhamos três apontamentos que envolvem estudos bibliográficos sobre a educação ao longo da vida, com análises das habilidades e competências que promovem o fortalecimento das políticas dos Direitos da Pessoa Idosa nos municípios do Estado do Tocantins.

Os resultados alcançados estão distribuídos em dois momentos introdutórios, um de apresentação dos cursistas e outro de apresentação das três reflexões, que, por sua vez, seguem nossos objetivos desta publicação. De modo que, classificamos, sem fins de divisão ou seriação, algumas características da Aprendizagem ao longo da vida, com Gadotti (2016); depois a

Educação ao longo da vida, junto com Villas-Boas (2016); e apontamentos práticos de Educação intergeracional, com Osório, *et al*, (2016).

Acreditamos que o documento é útil para pesquisadores e estudiosos que buscam compreender a educação ao longo da vida e as políticas públicas de promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa. E, sabedores que este trabalho ainda é incompleto, chamamos a atenção para que existam mais registros científicos dos fenômenos que envolvem as Universidades ao desenvolverem projetos, programas e atividades que alcancem as necessidades de suas respectivas localidades.

## **METODOLOGIA**

Sabedores de que “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 62), realizamos este trabalho com métodos científicos que podem auxiliar outros pesquisadores na análise de um fenômeno ao mostrar uma determinada prática, ou, concomitantemente, buscar esclarecer nuances deste momento (CARBONE, 2012).

Entre as técnicas e processos empregados em nossa pesquisa iniciamos com a investigação e a coleta de dados sobre a Aula Inaugural do Curso, ou seja, perguntamos do que se tratava, quais seus objetivos, sua importância histórico-social e sua ligação com a missão da UMA/UFT, além de sua conexão com o MMFDH, em prol dos direitos da pessoa idosa.

Nesta pesquisa de campo (MARCONI; LAKATOS, 2002) encontramos documentos, conversamos com colaboradores, pesquisadores e os mais velhos que participam da UMA/UFT; além disso, também participamos da Aula Inaugural do Curso, assistimos o material gravado e fizemos recortes que conectam a Educação ao longo da vida às duas instituições: uma Tecnologia Social de ensino, pesquisa e extensão (TRANSFORMA, 2013) e um órgão de articulação das políticas de promoção dos Direitos Humanos (MMFDH, 2021).

No que está posto a seguir, utilizamos registros de imagens e tabelas para a “compreensão do indizível” (MACDOUGALL, 2009, p. 61), pois compartilhamos os resultados em três partes; de modo que para cada parte, escolhemos uma imagem, feita através do recurso tecnológico conhecido como “*print*”, ou recorte de tela, do vídeo da Aula Inaugural do Curso, que ilustram e compõem visualmente nossas observações.

Por fim, elucidamos que existem distintas noções de pesquisa e escrevemos mediante nossa consciência, e, conseqüentemente, temos uma tendência orientada para o objeto, que, neste caso, foi a Aula Inaugural do Curso. Portanto, esclarecemos que também realizamos uma



pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos que documentam essas experiências corporificadas à luz de teóricos que estudam a Educação ao longo da vida (CARBONE, 2012).

## **A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA AULA INAUGURAL DO CURSO**

Escolhemos apresentar três características da Educação ao longo da vida, que foram apontadas durante a Aula Inaugural do Curso, assim como sustenta Gadotti (2016), Villas-Boas (2016) e Osório (2016). E esclarecemos que ao ordenar tais características não queremos priorizar uma em relação a outra, ou mesmo destacar uma sequência para o fenômeno, pois não se trata de uma competição ou seriação. Apenas acreditamos que será mais didático visualizar a realidade percebida, conforme a projeção que escolhemos do real, feita a partir de nossas perspectivas individuais (CARBONE, 2012).

### **Os cursistas**

Sabemos que estão entre os participantes do Curso os jovens, adultos e velhos profissionais que atuam com a Política Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa nos respectivos municípios participantes. Portanto, estamos diante de uma experiência com representantes de 109 municípios<sup>10</sup> tocantinenses, que aderiram ao Pacto dos Direitos da Pessoa Idosa, e com indivíduos indicados por agentes políticos para representarem a cidade em ações que fomentem os direitos da pessoa idosa.

O perfil dos cursistas, portanto, nos leva aos cuidados e às recomendações da Unesco, do Conselho da Europa e da Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de práticas de “Educação permanente”, a saber:

Num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada. Depois passou por uma fase que poderíamos chamar de “utópica”, integrando toda e qualquer ação educativa e visando a uma transformação radical de todo o sistema educativo (FURTER, 1972 *in* GADOTTI, 2016).

Ainda verificamos que os matriculados no curso estão na posição de jovens, adultos e velhos, que trabalham com idosos em seus municípios, ou seja: são, concomitantemente, participantes de um fenômeno da Educação ao longo da vida, que conhecem e praticam ações

---

<sup>10</sup> O Estado do Tocantins possui 139 municípios, dentre eles 30 não aderiram ao Pacto Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa.

relativas à Gerontologia (FREITAS, 2002), constatação que é objeto de estudo em outro de nossos trabalhos.

### As três reflexões deste trabalho

As reflexões envolvem três classificações sobre a Educação ao longo da vida, publicadas no ano de 2016 e conectadas a três momentos da Aula Inaugural do Curso, que, por sua vez, também se relacionam com momentos de interações, em conversas e reuniões com os indivíduos da UMA/UFT; a participação na Aula Inaugural do Curso; e os momentos em que assistimos e fizemos recortes da gravação da aula. E, vale esclarecer, não necessariamente no fim do trabalho, a pesquisa bibliográfica que realizamos.

De modo que, a partir de tais achados que escolhemos é possível identificar três reflexões sobre a Educação ao longo da vida: 1) a ideia de uma “Aprendizagem ao longo da vida” (GADOTTI, 2016); 2) a noção de “Educação ao longo da vida” (VILLAS-BOAS, 2016); e 3) e práticas de “Educação intergeracional” (OSÓRIO, *et al*, 2016).

Nesse ínterim, na Tabela 1, abaixo, ilustramos nossa abordagem, e por meio dela queremos divulgar, em linhas e colunas, o entendimento do que escrevemos e divulgamos neste trabalho:

**Tabela 1:** Recortes da pesquisa.

RECORTES	REFLEXÕES	AUTORES
1º	A ideia de uma “Aprendizagem ao longo da vida”	(GADOTTI, 2016)
2º	A noção de “Educação ao longo da vida”	(VILLAS-BOAS, 2016)
3º	A prática de “Educação intergeracional”	(OSÓRIO, <i>et al</i> , 2016)

**Fonte:** os autores.

Escolhemos Gadotti (2016) por sugerir o conceito de Aprendizagem ao longo da vida como algo "histórico" que passa por mudanças de direção e que trazem consequências importantes para a educação brasileira. Villas-Boas (2016) por apontar a Educação ao longo da vida entre as mudanças mais significativas das últimas décadas, principalmente com o envelhecimento da população e o aumento das diferentes gerações. E Osório, *et al*, (2016) por ter reconhecimento em práticas que valorizam uma abordagem qualitativa de construção da “Educação Intergeracional”.

### A ideia de uma “Aprendizagem ao longo da vida”

Nosso primeiro recorte envolve a fala de Costa (2021), que apontou durante a Aula Inaugural do Curso os resultados de um diagnóstico com a necessidade de mudarmos as

metodologias para cuidar dos mais velhos, diante do comprovado aumento da expectativa de vida dos brasileiros e a necessidade de intensificar políticas públicas que envolvam a capacitação de pessoas que atuam com os mais velhos.

Gadotti (2016) é um dos autores que apresenta a Educação Permanente como matriz fundadora da Aprendizagem ao Longo da Vida, por considerar haver total coerência entre essas duas expressões. E aqui, marcamos a fala de Costa (2021) sobre o Curso da UMA/UFT como um momento de encontro da ideia de Aprendizagem ao longo da vida e sua prática. Pois, assim como observou Gadotti, tal conceito existe há tempos:

Seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo estudo é interminável”. Podemos encontrar esta ideia no mito de Prometeu e na república ideal de Platão [...] A Educação ao Longo da Vida é uma expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema (GADOTTI, 2016, p. 1).

Além disso, escolhemos tal momento pelo fato de ser o primeiro a apontar o objetivo de promover a “educação permanente” daqueles que atuam com os mais velhos nos municípios tocantinenses (SILVA NETO, 2021). Ou seja, a fala que nos reporta à expressão que apareceu, pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra; que depois foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”; e foi consagrada por Faure (in, GADOTTI, 2016, p. 1), da Unesco, para políticas educativas que envolvessem a educação constante de jovens, adultos e velhos.

### **A noção de “Educação ao longo da vida”**

Nosso segundo recorte da Aula Inaugural do Curso envolve parte da fala de Osório (2021), ao citar o envolvimento das pessoas sobre a capacitação que se iniciava oficialmente naquele momento solene. Osório nos faz lembrar de Freire (2000), pois “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas” (p. 40), e, também, por acreditarmos que o curso da UMA/UFT envolve um processo de formação que se funda na dialética entre teoria e prática (FREIRE, 2000).

Aqui, lembramos de Villas-Boas (2016) em seus estudos em prol da compreensão e práticas de Educação ao longo da vida, e ao apresentar tal visão, a autora afirma que as práticas educativas entre diferentes gerações se intensificaram desde a segunda metade do século XX “diante do ritmo vertiginoso das mudanças sociais, culturais, econômicas, históricas e tecnológicas promovidas pela globalização” (p. 117).

Dessa forma, comungamos com Villas-Boas (2016) quando ela aponta como tais mudanças exigem um conhecimento multifacetado e plural, que alcance uma transformação social positiva e construtiva. Pois, assim como aponta Nunes Filho, *et al*, (2021) e outros que estudam o tema na sociedade moderna, existem apontamentos que revelam a importância dos mais velhos em seus saberes tradicionais, desde a educação, até a sua participação na economia, saúde e práticas de envelhecimento ativo (NUNES FILHO, *et al*, 2021).

### **A prática de “Educação intergeracional”**

O terceiro recorte envolve a participação do poeta Dantas (2021), um dos acadêmicos, carinhosamente chamados na instituição de acadêmico-avô (OSÓRIO, 2018, p. 307), convidado para a apresentação de uma de suas construções cordelistas. Citamos aqui Silva Neto (2021) em seu convite para a UMA/UFT e para situações de troca de experiências sobre suas compreensões geracionais, histórico-sociais e afetivas (OSÓRIO, *at al*, 2016).

Neste momento que se torna, também, uma prática de Educação intergeracional, Dantas (2021) se apresenta como “uma pessoa que não tem o domínio total da gramática”, mas que tem muita coisa para contar sobre o que viveu e o que vive, dentro e fora da UMA/UFT. E registramos como ele comprova sua expertise durante a sua apresentação, da qual citamos um trecho:

Daqui vão sair propostas e projetos  
dos prefeitos solidários à causa.  
Vão forçar os indecisos a ceder  
mostrando a realidade da vida.  
Quem não quiser ser velho é só morrer!  
Já que não se constrói mais abrigos,  
é direito do velho ter uma casa para morar.  
A família é responsável por cuidar dos seus velhos.  
E com o velho mais bem informado  
É mais difícil de lesar. (DANTAS, 2021)

Por fim, nesta parte de reflexões sobre a prática de Educação intergeracional, acreditamos que em qualquer idade ainda temos muito a aprender, muito o que dizer e muito o que fazer, continuar aprendendo, buscar novos conhecimentos e atar-se com aqueles que envelhecem no Tocantins (OSÓRIO, *et al*, 2016).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vamos resumir nosso exercício lembrando que a UMA/UFT comemorou seus 15 anos de existência em 2021 e reúne conquistas indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que aconteceram dentro dos espaços da Universidade e fora deles. Neste ínterim, as três reflexões que compartilhamos aqui sobre a Educação ao longo da vida em momentos da Aula Inaugural

do curso de Capacitação para a Criação e Fortalecimento dos Conselhos e Fundos de Direitos das Pessoas Idosas, demonstram como esse caminho reconhece e respeita as conquistas legais dos mais velhos.

Como citado, a parceria com o MMFDH para capacitar membros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa Idosa é um fenômeno histórico-social e uma prática de Educação ao longo da vida que alcança 109 municípios tocantinenses. Ademais, é um espaço fértil para pesquisadores e estudiosos compreenderem fenomenologicamente a Educação ao longo da vida em uma prática intergeracional de promoção e defesa dos direitos da Pessoa Idosa.

Assim como diz Freire (2000), somos seres inacabados, incompletos, inconclusos, pois “o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (p. 40). E, assim como no Pacto pelos direitos da pessoa idosa, a UMA/UFT alia parcerias em um projeto que possibilita seguirmos na perspectiva fenomenológica, em estudos que permitam explorar, descrever e analisar as experiências entre jovens, adultos e velhos tocantinenses.

Um cuidado considerável é explicarmos que os dados que levantamos vão além dos recortes de uma gravação da Aula Inaugural do Curso. Portanto, compartilhamos uma pequena parte do que a UMA/UFT e o Curso alcançam. Sabedores de que existem distintas interpretações, conforme as projeções que escolhemos do real, em decorrência do olhar, interação e objetivo do pesquisador.

Acontece que, como membros participantes da UMA/UFT, cabe deixarmos o convite para observarem, pesquisarem e participarem conosco de nossos projetos de Educação ao longo da vida. Com o propósito de estudar o envelhecimento da população tocantinense em diferentes frentes e práticas de Educação intergeracional que envolvem a ideia de uma Aprendizagem ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS:

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Editora Vozes, Petrópolis: 2012.

COSTA, A. **Aula Inaugural da Capacitação para a criação e fortalecimento dos Conselhos e Fundos de Direitos das Pessoas Idosas**. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa. Gravação de transmissão ao vivo. UMA/UFT: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orERiW1o92o> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

DANTAS, B. **Apresentação de Cordel em Aula Inaugural da Capacitação para a criação e fortalecimento dos Conselhos e Fundos de Direitos das Pessoas Idosas.** Gravação de transmissão ao vivo. UMA/UFT: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orERiW1o92o> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP: 2000.

FREITAS, M. C. *et al.* **Perspectivas das pesquisas em gerontologia e geriatria: revisão da literatura.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto , v. 10, n. 2, p. 221-228. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=iso> . Acesso em: 29 de ago. de 2021.

FURTER, Pierre. Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente. Petrópolis: Vozes, 1972. *in* GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida.** 2016. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/FPF\\_PTPF\\_01\\_0470.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/FPF_PTPF_01_0470.pdf) Acesso em 19 de dez. de 2021

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida.** 2016. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/FPF\\_PTPF\\_01\\_0470.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/FPF_PTPF_01_0470.pdf) Acesso em 19 de dez. de 2021

MACDOUGALL, D. **Significado e ser.** *In* A. Barbosa, *in* CUNHA, T.; HIJIKI, R. (Orgs.). **Imagem-Conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos** (pp. 61-70). São Paulo: Ed. Papirus: 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MMFDH, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Regimento Interno do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.** Brasília - DF: Portaria N° 3.136, de 26 dez. de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/port-n-3.136--237663194> Acesso em: 17 de dez. 2021.

NUNES FILHO, Fernando Afonso (et al). **Educação Ambiental Entre Gerações: a Oralidade como Instrumento Construtor de Opiniões.** Brazilian Journal of Development, Vol 7, No 9, Curitiba - PR: 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/36042/pdf> Acesso em: 06 de jan. 2022.

OSÓRIO, N. B. **Aula Inaugural da Capacitação para a criação e fortalecimento dos Conselhos e Fundos de Direitos das Pessoas Idosas.** Gravação de transmissão ao vivo. UMA/UFT: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orERiW1o92o> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

OSÓRIO, N. B. *et al.* **Um trabalho de coeducação entre gerações.** Anais VIII FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25794> >. Acesso em: 21/01/2022

OSÓRIO, N. B.; SILVA NETO, L. S.; SOUZA, J. M. **A era dos avós contemporâneos na educação dos netos e relações familiares: um estudo de caso na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins.** Revista Signos, v. 39, n. 1, 2018.

Revista Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1837> Acesso em 28 de ago. de 2021.

PACTO, **Pacto Nacional de Implementação dos Direitos da Pessoa Idosa (PNDPI)**. Ministério de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Brasília - DF. 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-idosa/CARTILHA\\_PACTO\\_ENVELHECIMENTO\\_.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-idosa/CARTILHA_PACTO_ENVELHECIMENTO_.pdf) Acesso em: 14 dez. 2021.

SILVA NETO, Luiz Sinésio da. **Aula Inaugural da Capacitação para a criação e fortalecimento dos Conselhos e Fundos de Direitos das Pessoas Idosas**. Gravação de transmissão ao vivo. UMA/UFT: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orERiW1o92o> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

TRANSFORMA, Rede de Tecnologias Sociais. **Universidade Da Maturidade: Uma Proposta de Educação para Adultos e Velhos da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT): Certificações de 2013**. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/universidade-da-maturidade-uma-proposta-de-educacao-para-adultos-e-velhos?a=login> Acesso em: 04 jan. 2022.

# CAPÍTULO 31

## A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE AMARTYA SEN

Raimundo Pinho Gondinho  
Edinho Benésio Santos  
Regina Dias Araújo  
Israel de Paula Maia  
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

### RESUMO

Este artigo aborda o discurso da função social da educação formal para o desenvolvimento humano, visto que estas áreas são relevantes pautas para as políticas públicas. Compreende-se as noções mais recorrentes na opinião pública, que, em geral, localizam a educação em posição central como fator de mudança social. O objetivo foi de analisar considerações conceituais que caracterizam a relação entre o papel da escola e os benefícios voltados para a sociedade. Adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica, com base nos conhecimentos construídos por pesquisadores renomados na temática, com ênfase em Foucault (1969), Dahl (2001), Sen (2010) e Pansieri (2016), bem como breve análise das relações teóricas entre desenvolvimento, liberdade e democracia. Os resultados alcançados demonstram que a educação promove o desenvolvimento como liberdade, pois se configura como uma força que aponta para o avanço das sociedades, e portanto, a escola deve ser fundamentada sobretudo na conquista e ampliação de maiores espaços de atuação dos indivíduos e coletividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento humano. Educação. Função social. Liberdade

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando-se as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a educação formal passou a ser questionada acerca do seu papel na sociedade, a qual exige a formação de um novo cidadão, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, numa perspectiva dinâmica de quantidade e qualidade (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018).

Similarmente, o espaço físico, ou seja, a escola foi requerida também a desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Portanto, ela deve articular o saber para o mundo do trabalho (viés econômico) e o saber para o mundo das relações sociais (DAHL, 2001).

Nesta perspectiva, Amartya Sen, em sua clássica obra "O Desenvolvimento como Liberdade", analisa o conceito de desenvolvimento social e humano, contrapondo-se às visões



que enfatizam, de forma limitada, a aspectos tais como crescimento do Produto Interno Bruto, industrialização e avanço tecnológico.

Portanto, este artigo se justifica nas teorias de Sen, em que o crescimento econômico não pode ser considerado como um fim em si mesmo e deve apontar, sobretudo, para a melhoria das condições de vida dos indivíduos e com o fortalecimento de suas liberdades, sendo que estas liberdades são asseguradas por instituições como família e escola, que ocupam lugar central e de destaque em todo o desenvolvimento de sua teoria.

## O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho apresenta fundamentação na revisão bibliográfica e na análise do discurso, conforme Michel Foucault (1969), Bardin (1977), Pêcheux (1995) e Orlandi (1999). O discurso e seus recortes são relevantes para a consecução deste trabalho. Destaca-se uma pesquisa descritiva do fenômeno social, relativa ao desenvolvimento humano, a partir da sua inserção na educação formal.

A abordagem de temáticas de relevância social como o papel da escola, se respalda em pesquisa de cunho sociológico, valendo, portanto, as considerações de Sandoval (2018) sobre a metodologia ou caminhos a serem percorridos, consoante ao que se transcreve:

Pensando no papel central que a pesquisa científica vem assumindo na sociedade moderna, neste artigo pretendemos discutir os métodos de coleta de dados no caso de pesquisas empíricas, que estudam fenômenos sociais. Parte-se da suposição de que há, sistematicamente, que coletar dados empíricos sobre a realidade a ser pesquisada, e que há para essa finalidade uma diversidade de métodos de coleta e registro de dados sociais, conforme os objetivos e interesses do pesquisador e a sua finalidade de retratar essa realidade (SANDOVAL, 2018, p.71).

Metodologicamente, os discursos apresentados por Amartya Sen (2010) têm sido ferramentas metodológicas de viés multidisciplinar, pois estabelece um diferenciado paradigma na pesquisa sobre a estrutura social. Os recortes desse autor têm por finalidade revelar como o comportamento, as opiniões dos indivíduos e a produção de informação e conhecimento estão ligados às estruturas sociais a que tais indivíduos estão inseridos.

No tocante à relevância da revisão bibliográfica, para a compreensão da problemática, segundo Marteleto (2001), o conhecimento tem que ser sistêmico e com abrangência em vários métodos de pesquisa, de forma que a partir de subsídios teóricos e empíricos possa-se desvendar as lógicas que produzem ações, políticas públicas e intervenções aos problemas existentes na sociedade.

## A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Esta seção apresenta fundamentação teórica, bem como os resultados e as discussões propostas a esta temática. Esclareça-se que a perspectiva política e a natureza pública da educação foram realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional.

A carta magna brasileira vigente evidencia o direito à educação como um direito social no artigo seu artigo sexto. E por isso, toda a competência legislativa, nos artigos 22 e 24, bem como considerável parte do título da Ordem Social para atribuir ao Estado, aspectos como acesso ao ensino, sua qualidade, organização do sistema educacional, vinculação do financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

Para Silva (2022), a educação é, por suas origens, seus objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. E por isso, segundo Sen (1999), a educação é fonte de liberdade e emancipação social, conforme será observado nas subseções, a posteriori.

### As funções sociais da educação formal

Adotando-se o enfoque de Stompka (1998), que fez diferentes abordagens sobre mudança social em obras de variada procedência quanto, caracterizando a evolução de como a educação passou a se situar em espaços relacionados à função social. Embora seja vasta a literatura educacional que se ocupa da mudança social, vale destacar que somente nos dois últimos séculos, a referida situação ficou mais efetiva para os indivíduos.

Eisenstadt (1969), em pensamento similar, apresenta a transformação social como o processo histórico de mudança para os tipos de sistema sociais, econômicos e políticos que se desenvolveram na Europa ocidental e na América do Norte entre os séculos XVII e XIX, espalhando-se, então, por outros países europeus e, nos séculos XIX e XX.

A referida educação, de caráter multicultural, consubstanciada nas propostas difundidas pela constituição brasileira, por exemplo, só adquiriu sentido, porque se articulou, necessariamente, a um projeto social transformador da sociedade atual, que colocou como centro a emancipação das classes populares e sua luta por um futuro de igualdade, progresso, justiça social e busca por oportunidades (SILVA; ALBUQUERQUE, 2021).

Nesta perspectiva, o ex-ministro Fernando Haddad afirma:

Acredito que a Educação vai virar um valor social quando mais gente – não importa a área de atuação, empresário, sindicalista, intelectual – perceber que é preciso

melhorar a qualidade do ensino e que esse engajamento tem impacto sobretudo na vida das famílias humildes. [...] Infelizmente, essa é a realidade do país, mas devemos continuar lutando para fazer com que a Educação assuma esse papel fundamental que tem para mudar a realidade da população (HADDAD, 2009, p. 3).

Por conseguinte, mesmo tendo ocorrido muitas adaptações e melhorias na educação formal, ainda restaria muito a fazer para que as escolas se adaptassem às mudanças efetuadas na vida social e as teorias básicas de educação fossem reformuladas. Seriam transformações que contivessem em si, como elemento essencial, o reconhecimento da própria mudança, permanente, rápida e crescente (DUARTE, 2016).

### **Amartya Sen: breves considerações biográficas e teóricas**

De acordo com Marques (2016), Amartya Kumar Sen nasceu na Índia, em 1933. É professor de economia do *Trinity College* da Universidade de Cambridge na Inglaterra. Dentre as suas maiores premiações, tem-se o Prémio Nobel de Economia (devido ao seu trabalho em economia do bem-estar em 1998) e o Prêmio da Paz do Comércio Livre Alemão (2020).

O economista recebeu o título de honra (Doctor Honoris Causa) pelo seu trabalho em mais de 70 universidades prestigiadas de países como Inglaterra, Países Baixos, Índia, EUA, Canada, França, Itália, Bélgica, Espanha, Portugal (Universidade de Coimbra e Universidade Técnica de Lisboa), Suíça, Alemanha, Escócia, Bangladesh, Hong Kong, Japão, África do Sul, Turquia e Irlanda (MARQUES, 2016).

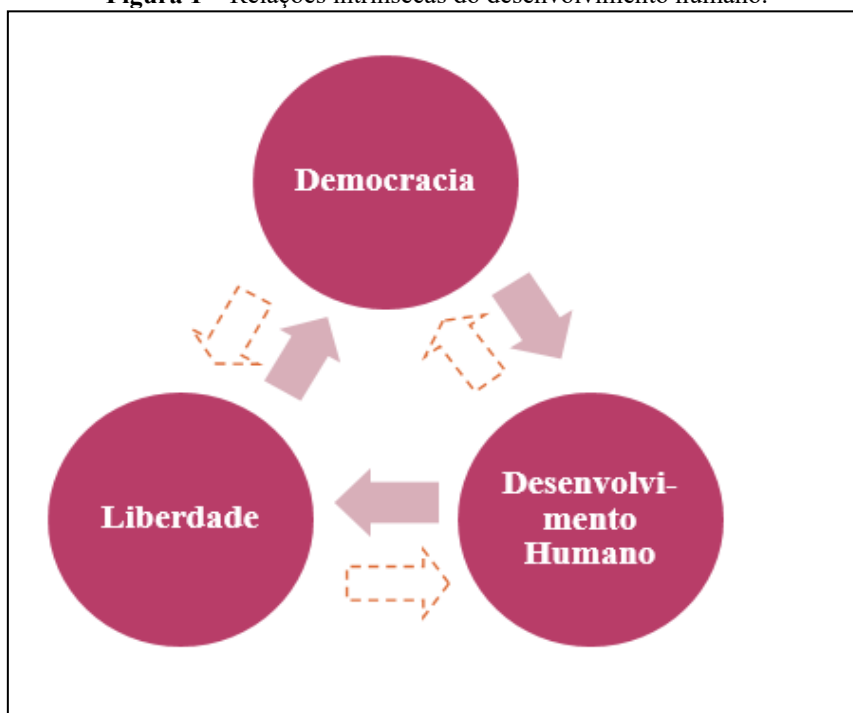
Ele é referência em teoria da escolha social e em economia do bem-estar, tendo demonstrado ao longo da sua vasta obra uma profunda preocupação com a pobreza, a fome, a justiça, a desigualdade social, a ética e o desenvolvimento (ABREU, 2012). A originalidade de seus ideais traduz-se na tentativa de enfatizar todos os componentes sociais e políticos do desenvolvimento, sem negar a importância do mercado na criação de riqueza, propondo uma análise integrada das esferas econômica, social e política, o que permite uma abordagem mais ampla do que a centrada no mero crescimento do produto e do rendimento. Outro pensamento de Sen é o valor absoluto da democracia, incorporado na sua definição de desenvolvimento, entendido como um processo de expansão das liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança e proteção.

Para Kang (2011), Sen apresenta crítica aos fundamentos da economia do bem-estar. Dirigindo-se ao que considera uma concepção inadequada da natureza dos males sociais, como a pobreza – sendo o bem-estar social resultado do bem-estar individual, ele propõe que os economistas produzam uma definição de bem-estar individual e das formas da sua agregação.

Por conseguinte, a ineficiência do mercado (enquanto mecanismo de resolução dos problemas sociais) reside no fato de que ele opera num mundo de muitas instituições, precisa de democracia, de uma estrutura legal justa, de oportunidades sociais e equitativas de educação, saúde, entre outras; daí a necessidade da busca de um equilíbrio entre forças de mercado e instituições sociais através da ação, conforme preceitua Sen (2001).

Ilustrativamente, Sen (2011) evidencia que o desenvolvimento envolve três aspectos, conforme se observa na figura a seguir:

**Figura 1** – Relações intrínsecas do desenvolvimento humano.



**Fonte:** Pompeu e Sampaio (2017).

A respeito da figura 1, esclareça-se que os conceitos de liberdade, democracia e desenvolvimento humano relacionam-se, entre si, pois são interdependentes, não podendo ocorrer um sem os outros. Isto porque o desenvolvimento não pode acontecer sem que exista um regime político que dê importância à liberdade enquanto direito de qualquer ser humano.

Segundo Neder (2019), em seus aspectos centrais, a teoria do desenvolvimento proposta pelo economista Amartya Sen consiste em uma visão bastante singular e ao mesmo tempo abrangente da ampliação das capacidades humanas, onde se destaca o papel das liberdades dos indivíduos no processo de elevação do bem-estar das sociedades e coletividades.

Nas prerrogativas de Sen, a dimensão das liberdades individuais (incluindo-se nesta as liberdades econômicas, as liberdades políticas, a segurança social e outras) ocupa um papel de destaque nesta teoria, sendo que o autor tem grande versatilidade e profundidade ao se

confrontar com as teorias dominantes que apresentam o desenvolvimento fundamentado principalmente sobre a dimensão econômica do bem-estar (NEDER, 2019).

A valorização de variáveis, tais como produto per capita, industrialização e desenvolvimento tecnológico, coloca em segundo plano outras dimensões relevantes e negligenciando as suas funções como agentes motores da ampliação de melhorias sociais, principalmente, educação, saúde, transporte e educação, dentre outros.

### **O bem-estar social como liberdade humana: os direitos individuais e coletivos**

As oportunidades sociais constituem um importante elo na cadeia de pensamento do autor indiano. Elas são responsáveis por eliminar as maiores distorções em uma sociedade ao garantir serviços essenciais ao desenvolvimento social e humano, como saúde e educação. Vale o destaque que as duas liberdades anteriores congregam aspectos coletivos, pensando primeiramente no âmbito social (PANSIERI, 2016).

No que diz respeito às oportunidades sociais, para Sen (2010), o foco é retirado da sociedade para a pessoa, ainda que a primeira seja diretamente beneficiada. E por isso, segundo Pansieri (2016), concretamente, relacionam-se à liberdade substantiva dos indivíduos, de sorte que colaboram para a vida privada – evitando-se mortes prematuras, garantindo-se um desenvolvimento físico e mental mais saudável, proporcionando a educação básica que é essencial para que o indivíduo se reconheça como cidadão e possa gozar e exigir seus direitos de modo pleno – e terão como reflexo uma maior participação na vida política e econômica.

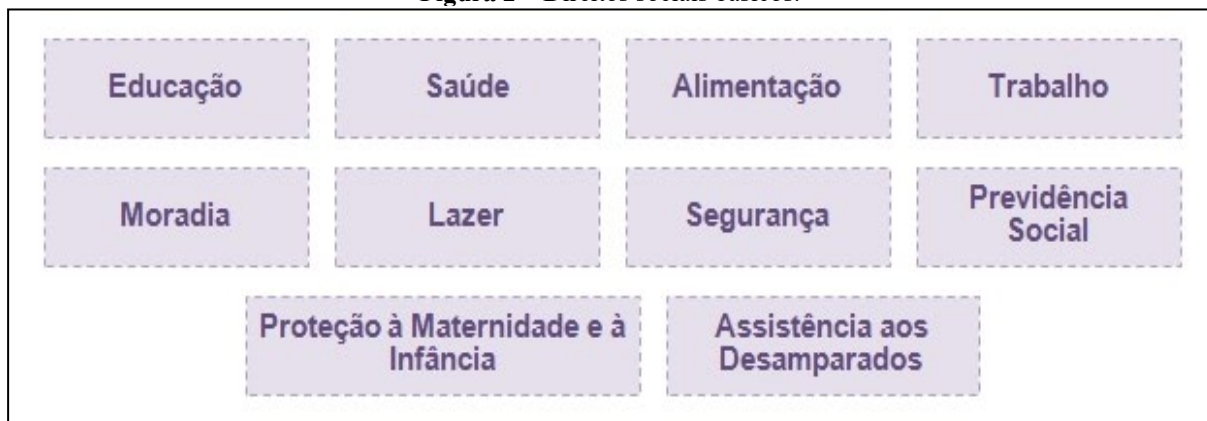
Sen (2010) exemplifica por meio do analfabetismo, que cria uma dupla impossibilidade: econômica, uma vez que limita o processo de especialização do trabalho tão intrínseco na atualidade, além de também criar óbice à participação política, uma vez que inviabiliza a busca por informação.

Este é um ponto importante e que merece mais uma consideração apresentada por Pansieri (2016), ou seja, com base em sua formação econômica, conforme afirmado anteriormente, Amartya Sen não pode ser taxado como um pensador liberal, pois sempre busca construir uma ponte que conjugue elementos liberais com vertentes sociais. Nota-se esta tentativa quando o autor identifica a necessidade da intervenção do Estado no que tange ao estabelecimento de políticas públicas para custear o combate à mortalidade infantil ou o analfabetismo.

A educação é, por conseguinte, basilar num processo de desenvolvimento humano e social. Inclusive, o artigo 6º da constituição brasileira apresenta como direitos sociais –

a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados – consoante à figura 2, a posteriori:

**Figura 2** – Direitos sociais básicos.



**Fonte:** Palma Filho (2005).

À luz da figura 2, compreende-se que a educação estabelecida como mecanismo e requisito de ascensão estaria associada a processos amplos (urbanização, secularização da cultura, etc.), no impulso a movimentos individuais e grupais de transformação da situação de classe de origem (GHANEM JUNIOR, 2012)

Por outro lado, ainda segundo Ghanem Junior (2012), a formação universitária, em particular, menos que uma oportunidade original de ascensão na escala social, representaria uma consolidação da trajetória ascensional percorrida pela família. O desempenho da educação, portanto, foi situado como fator de consolidação da integração funcional para a parcela mais escolarizada da pequena burguesia.

Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, ou vagas para ingresso em universidade, mas permitir a sua permanência numa instituição feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade, que permita o desenvolvimento e a liberdade proposta por Amartya Sen (OLIVEIRA, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se segundo Sen, que é importante o reconhecimento simultâneo da centralidade da liberdade individual e da força das influências sociais sobre o grau e o alcance da liberdade individual.

Tornou-se conclusivo também que para combater os problemas que enfrentamos, temos de considerar a liberdade individual como se fosse um comprometimento social, como forma de ampliar oportunidades sociais, políticas e econômicas. Logo, a expansão da liberdade é vista como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento.

Fez-se a apreensão que as múltiplas modalidades de expressão do significado da educação na opinião pública permitem afirmar que esta é compatível com a ideia da educação como fator de mudança social e, particularmente, de aperfeiçoamento da vida social. O que em síntese remete ao fato de que a educação pode transformar vidas positivamente.

Assim como Amartya Sen, também precisamos ter o olhar de otimismo conferido aos seres humanos. Em suas obras, um elemento do debate é a busca pelo aprimoramento do bem-estar humano a partir da constatação da importância das liberdades, que se complementam e se reforçam mutuamente

Por fim, encaminha-se a importância das políticas públicas e a participação do Estado no combate aos problemas sociais e no fortalecimento de outros aspectos da vida pessoal e comunitária, que se começa na garantia de direitos sociais básicos.

## REFERÊNCIAS:

ABREU, C. **Amartya Sen**: o autor e algumas das suas obras. Revista Angolana de Sociologia. RAS, Luanda, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/484>, Acesso em: 02fev2022.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

DAHL, R. **Sobre a Democracia**. Brasília: UNB, 2001.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EISENSTADT, S. N. **Modernização**: protesto e mudança na modernização de sociedades tradicionais. Tradução de José Gurjão Neto. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1969.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. **A educação na mudança social**: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. Educar em Revista (Impresso), p. 213-229, 2012.

HADDAD, F. **Entrevista Fernando Haddad à Editora Abril no ano de 2009**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-fernando-haddad-428792.shtml>. Acesso em: 29/01/2022.

KANG, T.H. **Justiça e desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen**. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 3 (123), pp. 352-369, julho-setembro/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/zGZt8KxdRrY5NkphjHrZckb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03fev2022.

MARQUES, G.R.G. **Analisando o desenvolvimento: a perspectiva de Amartya Sen**. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/11500/6316>. Acesso em 15/2/2019

MARTELETO, R. M. **Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ciência da Informação, v. 30, n. 1, 11 p. 2001.

NEDER, R.do N. **A Teoria do Desenvolvimento de Amartya Sen: uma discussão teórico-empírica do papel das liberdades humanas**. Congresso: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís-MA, 2019.

OLIVEIRA, R.de. **A (Des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E.P. **Análise do discurso - princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 1999.

PALMA FILHO, J.C. **Política Educacional Brasileira**. São Paulo: CTE, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PENSIERI, F. **Liberdade como desenvolvimento em Amartya Sen**. Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, vol. 8, n. 15, jul. dez, 2016.

POMPEU, G.V..M; SAMPAIO, N. **Democracia contemporânea e os critérios de justiça para o desenvolvimento socioeconômico**. Revista do Direito Constitucional nas relações econômicas. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2017.

SANDOVAL, S.A. M. **Formação em métodos de pesquisa na pós-graduação: abordagens multimétodos para as demandas da atualidade**. Educar em revista (impresso), v. 34, p. 69-82, 2018.

SEN, A. **Sobre Ética e Economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEN, A. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, A. **A Ideia de Justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **A família linguística Jê na perspectiva do contanto entre Panhî e kupê: uma abordagem sobre os Apinayé**. - Qualis A2 - ISSN 1981-9269. Revista Cocar, v. 12, p. 558-585, 2018.



SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **As relações identitárias do povo Apinayé**: um estudo a partir dos antropônimos. Qualis A1 - ISSN 2079-312X. Revista Linguística (Online), 2021.

SILVA, P.H.G. **O projeto político pedagógico das Escolas Estaduais Mătyk e Tekator**: uma contribuição para a educação escolar Apinayé. Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Tocantins. Campus Araguaína. Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura. Araguaína-TO, fevereiro de 2022.

STOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Tradução de Pedro Joergensen Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

# CAPÍTULO 32

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Francisca Hisllya Bandeira Cavalcante  
Roberta Kelly Santos Maia Pontes

### RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar e discutir a Formação Docente para o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), componente curricular que tem como foco o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto do Ensino Médio, em escolas da rede estadual do Ceará. A formação foi destinada aos professores lotados neste componente nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual de ensino em Fortaleza. O ciclo formativo, planejado para o ano de 2021, tendo em vista o período atípico de ensino remoto que estávamos vivenciando, baseou-se no Guia de Possibilidades de Organização Pedagógica do Período Remoto/Híbrido elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Esta formação teve uma carga horária total de 100h, ofertada de modo assíncrono, via plataforma Avaced - Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEDUC-CE, e de modo síncrono, através de encontros virtuais, ministrados por professores de NTPPS selecionados para atuarem como Formadores Regionais, numa formação em cascata e entre pares. Esta formação docente visou apresentar, discutir e (re)formular orientações sobre como estruturar o trabalho dos(as) professores(as) de NTPPS, revendo as possibilidades e potencialidades dos planos de aula e metodologias pensadas para o contexto do ensino remoto e/ou híbrido. Nesse sentido, o NTPPS foi repensado a partir de parâmetros definidos em um documento norteador, construído pelos profissionais da Seduc, que estabelece a organização do trabalho dos professores neste componente partindo dos itinerários formativos reformulados para o ensino remoto e/ou híbrido, tendo como princípios a transdisciplinaridade, a interdimensionalidade, a abordagem dialógica e a pesquisa como princípio pedagógico. Desta maneira, no curso assíncrono os docentes receberam a formação teórica e no evento síncrono, ocorrido em dois momentos, os professores vivenciaram possibilidades de adequação do projeto para a realidade dos estudantes de cada escola, observando as atividades mais atrativas para os adolescentes e o uso das ferramentas digitais. A formação imersiva é parte constitutiva do projeto, uma vez que os professores têm a oportunidade de vivenciar as atividades que serão levadas para a sala de aula e, no contexto do ensino remoto, fazia-se necessário promover a formação de modo virtual para que os docentes fossem orientados e discutissem em conjunto suas práticas, o que foi avaliado de modo bastante positivo pelos participantes. Abordaremos, assim, como se estruturou a formação para o ciclo de 2021, analisando especificamente o evento síncrono.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em Tempo Integral; Educação Socioemocional; Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais; Formação docente.

### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente escolar não é novidade. No final do século XX, Delors (1996), em seu relatório para a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apontava a necessidade de a escola ser um lugar de aprendizagem não só de conteúdos, mas principalmente de orientação para o bom convívio em sociedade, destacando a pluralidade de pensamentos e ideias, além de oferecer significativas pistas de como a educação, em especial o ensino básico, deveria ser orientado para se tornar mais atraente e motivador.

Nesse sentido, várias foram as propostas educacionais advindas dessas indicações. O Ceará ganha destaque no país por ser um dos estados em que mais se promovem metodologias e práticas educacionais que tem como finalidade o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais. Um dos projetos desenvolvido nas escolas públicas de Ensino Médio do estado é o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, cujas atividades se iniciaram em 2012, em 12 escolas, propondo uma carga horária específica para o trabalho com atividades que levassem ao desenvolvimento das macrocompetências da Educação Socioemocional, a saber: a autogestão, o engajamento com os outros, a amabilidade, a resiliência emocional e a abertura ao novo.

O projeto foi ganhando força e a cada ano, mais escolas foram aderindo à ideia e adotando o NTPPS em seus currículos, o que já pressupunha também uma adequação a nova estrutura do Ensino Médio, em que as competências socioemocionais ganharam bastante destaque, como percebemos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Atualmente, mais de 250 escolas públicas estaduais têm o NTPPS nos seus currículos, sendo ofertado em 4 horas-aula semanais, e tendo como orientador um material didático fornecido pela SEDUC. O projeto tem o intuito de contribuir para a “alfabetização emocional”, como salienta Goleman (2001), e abre espaço para o aproveitamento das inúmeras possibilidades de aprendizagem dentro e fora das salas de aula, transformando o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e acolhedor (PONTES, 2019).

O projeto perpassa os três anos do Ensino Médio, tendo como temas geradores na 1ª série, a escola e a família, na 2ª série, a comunidade, e na 3ª série, o mundo do trabalho e a preparação para os exames vestibulares. Para trabalhar essas temáticas, os estudantes são motivados a participarem de oficinas, rodas de conversas, debates, discussões a partir de filmes, textos, músicas, jogos, dentre outras atividades, além de desenvolverem a cada ano uma breve pesquisa acerca de algum assunto que mais lhes chamou atenção durante os encontros. Assim, em todos estes momentos pedagógicos, os estudantes vão compreendendo o que são as competências socioemocionais e as colocam em prática.

Todavia, para o bom andamento do projeto nas escolas em que existe é imprescindível a participação de professores comprometidos e que acreditam na necessidade de trabalhar essas questões com os estudantes. Diante disso, sabemos que muitas são as barreiras a serem quebradas nos ambientes escolares para pôr tais projetos em prática, exigindo a mudança de perfil dos docentes, que precisam ir além do trabalho com suas disciplinas de origem, a sensibilização das gestões escolares, além do acolhimento dessas ideias pelos estudantes, suas famílias e a comunidade como um todo (RÊGO; ROCHA, 2009).

Neste artigo daremos um destaque especial à participação ativa dos professores para continuarem esse trabalho durante a pandemia de Covid-19, no sentido de terem buscado novas metodologias, utilizando-se das ferramentas digitais, para permanecerem junto aos estudantes desenvolvendo as propostas do NTPPS, mesmo através de atividades remotas. Assim, vale salientar o que diz Abed, quando se refere aos docentes que abraçam essas propostas educacionais:

É o professor que estrutura e configura a cena pedagógica. Cabe a ele construir as melhores condições possíveis para seus alunos se desenvolverem em todas as suas habilidades. É a paixão do professor pelo conhecimento e pela tarefa de ensinar que pode contagiar os alunos, despertando neles o desejo de se desenvolver e de aprender (ABED, 2016, p. 25).

Assim, a autora explica que o professor não apenas precisa ser sensibilizado para esse trabalho, como também não deve fazê-lo de forma sobrecarregada, mas recebendo incentivo e a devida formação

para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes (ABED, 2016, p.25).

Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Ceará promove regularmente formações para os professores que conduzem o NTPPS nas escolas onde trabalham. Inicialmente, essas formações eram ofertadas aos docentes, bimestralmente, pelos profissionais do Instituto Aliança, idealizadores do projeto junto à Seduc, levando os docentes a vivenciarem na prática as atividades que iriam aplicar em sala de aula com os estudantes. Entretanto, desde 2019, com a expansão do projeto para um leque bem maior de escolas, as formações passaram a ser conduzidas por docentes convidados pela Seduc, trabalhando com a formação entre pares, o que tem sido bem avaliado pelos participantes dos encontros.

Destacamos que as formações entre pares são momentos significativos, em que os docentes podem partilhar as experiências vividas, dialogar com os colegas que estão passando

pelas mesmas situações e aprender juntos para aperfeiçoarem suas práticas. Nesse sentido, ressaltamos o que diz Imbernón (2016):

A comunidade de prática formativa seria um grupo de professores e professoras que refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática e trocam informação e experiência. Neste caso, a aprendizagem entre iguais adquire uma importância decisiva e todos desempenham um papel muito ativo na construção e reelaboração de normas, de processos, de valores, assim como no estabelecimento de regras que facilitem a relação educacional entre eles, entre os alunos e entre todos os membros da comunidade (IMBERNÓN, 2016, p. 205).

Assim, vale salientar a importância desses encontros formativos para o fortalecimento do grupo de professores que atuam no projeto, de forma a subsidiar as suas práticas e trocar experiências. No entanto, as formações foram descontinuadas no ano de 2020 por ocasião da suspensão das atividades escolares presenciais no Ceará, a partir de decreto estadual, que passou a vigorar em março de 2020. Desta forma, os professores passaram a reorganizar suas atividades de acordo com as orientações da Secretaria e das gestões escolares, utilizando-se de atividades síncronas e assíncronas para levarem adiante as propostas do NTPPS.

Já em 2021, as formações foram retomadas pela SEDUC, em formato remoto, mas mantendo a proposta de envolver os professores, acolher e partilhar as experiências desse período, assim como vivenciar as atividades propostas para os estudantes no material didático, de forma imersiva. É importante pontuar que o material didático foi reformulado para o trabalho a partir do uso de ferramentas digitais, conforme o Documento Norteador para a atuação dos/as professores/as de NTPPS em 2021, disponibilizado pela SEDUC (CEARÁ, 2021), o qual destaca que as “estratégias e adaptações por ora apresentadas não têm caráter normativo, logo fica a critério das escolas continuar utilizando as estratégias desenvolvidas ou tomá-lo como inspiração para a estruturação de ações que dialoguem com suas realidades” (CEARÁ, 2021, p. 2).

Abordaremos, então, como foi concebida e avaliada a primeira formação para docentes do NTPPS em formato remoto, ocorrida em maio de 2021. Daremos ênfase neste artigo à formação dos professores de Fortaleza, que foi conduzida pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). No tópico da metodologia explicaremos como a formação foi estruturada e como proposta a avaliação da mesma pelos participantes. Nos resultados e discussões analisaremos o *feedback* dos docentes.

## **METODOLOGIA**

A formação para professores de NTPPS em 2021 foi estruturada e organizada pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM), vinculada à Secretaria

Executiva de Ensino Médio e Profissional da SEDUC, tendo como proposta uma formação entre pares e em formato “cascata”. Neste sentido, a COGEM construiu a pauta do encontro e convidou três docentes, uma de cada série, para conduzirem um primeiro encontro com os formadores regionais do NTPPS. Os professores participantes deste encontro teriam a missão de replicar a formação recebida em cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), bem como na SEFOR.

O encontro se deu via *Google Meet*, durante um dia inteiro, das 9 às 17h, com o intervalo de duas horas para o almoço. Participaram deste momento os docentes que seriam os formadores regionais, bem como técnicos da Seduc e das Credes. Durante a manhã, os professores formadores foram acolhidos pela COGEM, tendo após isso uma exposição sobre o Documento Norteador. Daí, os professores e gestores foram direcionados para outras salas virtuais, em que participaram da formação de acordo com as séries nas quais atuam como docentes.

Em cada sala, os professores tiveram a oportunidade de trocar experiências sobre como estavam vivenciando o período de estudos remotos, as dificuldades de cada escola, as maneiras encontradas para superar esses problemas, assim como as estratégias metodológicas que estavam sendo adotadas nos mais diversos locais do estado. Além disso, os docentes vivenciaram algumas atividades propostas no material reestruturado para o ensino remoto.

Depois desse encontro, cada CREDE e SEFOR organizou seu próprio encontro formativo, tendo como formadores os professores que estiveram presentes nesse primeiro momento organizado pela COGEM.

Para este artigo, faremos uma exposição de como se organizou e como foi avaliado o encontro de formação promovido pela SEFOR. Para esse segundo encontro a SEFOR contou com a participação de 12 docentes que atuam no NTPPS em Fortaleza, para que conduzissem as formações da capital.

Primeiramente, os docentes que já haviam participado do primeiro encontro formativo se reuniram virtualmente com as articuladoras da SEFOR para discutirem e adequarem a pauta proposta no primeiro encontro, de forma que pequenas alterações foram sugeridas.

Para o encontro regional, as articuladoras da SEFOR dividiram os participantes em seis salas no *Google Meet*, sendo duas de professores de cada série, e tendo como formadores também dois docentes, para que ficassem menos sobrecarregados para conduzir as atividades. Destacamos ainda que dentre os participantes havia também gestores escolares, principalmente

coordenadores pedagógicos, o que é bastante significativo, pois percebemos o interesse das escolas pelos projetos de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Durante o encontro, que contou com a participação de 240 pessoas, segundo frequência preenchida pelos docentes, mesclou-se a experiência de professores que já estão envolvidos com o NTPPS desde seu início, em 2012, à sede de aprendizagem dos que ingressaram na condução desse componente curricular há poucos meses. Foi intensa a partilha de situações vividas e anseios, demonstrando a grande expectativa dos professores para este momento, uma vez que durante todo o ano de 2020 não havia tido nenhuma formação síncrona para o NTPPS.

No decorrer do dia, os professores dialogaram bastante, trocaram experiências de metodologias e atividades realizadas em várias escolas e vivenciaram atividades do primeiro semestre de cada série, de acordo com a proposta do material reformulado. Ao final do encontro, foi disponibilizado um link para que os docentes avaliassem a formação e deixassem suas sugestões para os próximos eventos.

Através do formulário, foi possível fazermos um levantamento (GIL, 2002) acerca das impressões gerais dos professores sobre a formação, a reformulação dos materiais do NTPPS, as atividades propostas, bem como sobre a mediação dos formadores. Analisaremos a seguir as respostas dos professores a esses questionamentos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Dos 240 participantes do encontro organizado pela SEFOR, 191 responderam ao formulário indicado. Destes, 39,8% se identificaram como vinculados a SEFOR 3, 30,9% da SEFOR 1 e 29,3% da SEFOR 2, o que demonstra que o encontro atingiu significativamente os docentes de todas as regiões da capital. Todavia, dos respondentes, 39,8% participaram da formação nas salas de 1ª série, 28,8% nas salas de 2ª série, e 31,4% nas salas de 3ª série. Assim, é preciso expor que não iremos proceder a uma análise das respostas por cada sala ou série, mas sim, de forma geral, a fim de identificarmos como ao final do encontro os professores o avaliaram.

Questionados se as atividades vivenciadas no encontro ajudaram a compreender melhor a proposta do NTPPS, 91,6% dos participantes afirmaram que concordavam plenamente, ao passo que 7,4% disseram concordar parcialmente e apenas 1,1% discordou parcialmente, ao que podemos inferir que, para a maior parte dos docentes o encontro foi um espaço importante para fortalecer suas práticas pedagógicas.

Ao serem perguntados se as adaptações dos planos de aula apresentadas e vivenciadas na formação possuem aplicabilidade nas realidades das escolas, 77,8% disseram concordar plenamente, 21,7% assinalaram concordar parcialmente, e 0,5% disseram discordar parcialmente. Daí, acreditamos que as reformulações propostas nos planos e vivenciadas durante o encontro formativo podem ser aplicadas nas escolas com os estudantes, através de atividades síncronas e por meio do uso das ferramentas digitais, mesmo que em algumas escolas seja mais difícil atingir os estudantes, em virtude das vulnerabilidades sociais.

Quanto à atuação dos formadores, os docentes foram indagados se os/as formadores/as demonstraram bom domínio da metodologia do NTPPS e contribuíram para que se sentissem mais seguros e engajados na condução de suas aulas. Sobre isso, 95,5% dos participantes concordaram plenamente, 3,7% concordaram parcialmente e 0,5% discordaram parcialmente. Nesse sentido, percebemos a importância da troca de experiência entre pares, uma vez que o trabalho em sala de aula, conhecendo a realidade das escolas e dos estudantes, facilita o diálogo entre formadores e participantes.

Esse “intercâmbio” entre os profissionais que atuam nas mesmas séries, trocando experiências durante os encontros formativos, não apenas fortalece as práticas que visam ao desenvolvimento das competências socioemocionais, mas também corrobora com a formação de redes (IMBERNÓN, 2016), através do compartilhamento de contatos, criação de grupos em redes sociais, que podem ser de grande ajuda principalmente para o desenvolvimento de estratégias e atividades visando ao bom andamento do projeto, a partir do diálogo entre pares.

Sobre a carga horária do evento, 81,6% considerou suficiente e 18,4%, insuficiente. Já sobre a quantidade de atividades, 94,7% responderam como adequada e 5,3% como inadequada. Sobre o suporte oferecido pela SEFOR para o encontro, 69,5% avaliaram como ótimo, 30% como bom e 0,5% como ruim.

Por fim, os professores foram instigados a deixarem comentários e sugestões acerca do encontro formativo, ao que 106 pessoas contribuíram com alguma mensagem para a equipe da SEFOR. Dentre os comentários, a grande maioria versou sobre a necessidade da realização de mais encontros, colocando até a possibilidade de serem realizados em mais dias, vivenciando mais atividades.

Outro ponto destacado entre as sugestões foi de procurar propor nos encontros futuros momentos para serem trabalhados recursos tecnológicos e ferramentas digitais, no sentido de auxiliar os docentes que ainda sentem dificuldades com o ensino remoto. Alguns participantes



também sugeriram que os próximos encontros fossem em dias separados, pois julgaram cansativa a exposição à tela durante o dia todo. Também foi sugerido por um participante o rodízio de formadores, para maior troca de experiências.

Salientamos ainda a expressão da gratidão de vários dos docentes em poder compartilhar suas experiências e por voltar a participar das formações, destacando a importância dos encontros para o bom andamento do projeto em suas escolas e até mesmo sugerido que os encontros fossem extensivos a outros docentes e não restritos aos professores de NTPPS.

Assim, avaliamos que o encontro cumpriu com a proposta de reunir novamente os professores deste componente curricular, contribuindo para a troca de experiências e a vivência entre pares das atividades a serem realizadas com os estudantes, de forma a suprir a lacuna que estava aberta durante a pandemia de Covid-19 e a necessidade de adequação das aulas ao ensino remoto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomar as formações com os professores de NTPPS foi uma importante atitude que precisava ser posta em prática pela Seduc. Reunir novamente os professores desse componente curricular, oferecendo uma oportunidade de dialogarem sobre as suas práticas era fundamental depois de tanto tempo sem os encontros presenciais.

Estimular a troca de experiências, metodologias utilizadas, situação das escolas, percalços e soluções, trouxe novo ânimo para os que estiveram presentes, o que ficou claro nas respostas acerca da avaliação do evento. Igualmente, foi salutar o contato dos professores com os materiais reformulados para se adequarem às ferramentas digitais, uma vez que muitos não haviam tido a oportunidade de vivenciarem essas práticas anteriormente.

Fica evidente, ainda, através das respostas dos professores, o apreço por terem como formadores outros docentes que também atuam em sala de aula e que podem ajudá-los com suas experiências, o que alimenta as trocas e favorece o aprendizado entre pares.

Por fim, percebemos, por meio deste processo formativo, a necessidade de se dar continuidade ao percurso, promovendo novos encontros entre os professores, no intuito de vivenciar as propostas trazidas pelo material didático do NTPPS, bem como para estimular o intercâmbio de ideias, a criatividade e, principalmente, a curiosidade, pois sem a inquietação pela busca do conhecimento, não aprendemos nem ensinamos, como alertava Paulo Freire (1996).

## REFERÊNCIAS:

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. In.: **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v. 24, n. 25, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Norteador para a atuação dos/as professores/as de NTPPS em 2021**. Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional. Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, 2021.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

PONTES, Roberta Kelly Santos Maia. A implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais na EEMTI Matias Beck – Fortaleza/CE. In.: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **Educação**: Políticas, estrutura e organização. Volume 2. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

RÊGO, Cláudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a Educação Emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. In.: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan-mar. 2009.

# CAPÍTULO 33

## DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS PRESENCIAIS DE SANTA MARIA – RS, NO ENADE DE 2017 A 2019, NO CONTEXTO DO ESTADO-AVALIADOR

João Felipe Figueiredo  
Sheila de Oliveira Goulart

### RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o desempenho dos estudantes da educação superior presencial do município de Santa Maria, RS, no ENADE de 2017 a 2019, e comparar os resultados encontrados entre a universidade pública e duas universidades privadas da cidade no âmbito do Estado-Avaliador. Para tal desiderato, utilizamos a análise exploratória, através dos dados encontrados no Portal do ENADE. Os resultados demonstraram que, de todos os cursos presenciais avaliados na cidade, a maior parte foi da instituição pública, sendo o Bacharelado o mais avaliado durante o período e, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a instituição com mais cursos deste nível. Entretanto, o destaque com relação à frequência de realização do exame, ficou para os alunos das universidades privadas, sendo a Universidade Franciscana (UFN) com o maior percentual. Isso foi inversamente proporcional ao desempenho, pois a universidade que obteve os maiores conceitos em termos quantitativos foi a UFSM. Na comparação, dentro de cada edição, com os cursos avaliados que tiveram um equivalente que ofertava a mesma titulação, em todas as universidades da cidade, a instituição pública obteve os maiores conceitos e foi a única com nota máxima. Desta forma, concluímos que ficou evidente que, no modelo de avaliação proposto pelo ENADE, no âmbito das políticas de avaliação e no contexto do Estado-Avaliador, a UFSM foi o destaque dentre as instituições universitárias com os maiores conceitos do exame e com o maior quantitativo de notas 4 e 5. Defendemos a favor de modelos de avaliação mais contextualizados, os quais possam expressar as realidades e especificidades de cada instituição, mediante métodos de mensuração que possam oportunizar a adaptação e uma comparação transparente, a partir de critérios que não tenham a avaliação como um fim em si mesma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior; ENADE; Estado-Avaliador; Políticas de Avaliação.

### INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, a educação superior no Brasil vem percorrendo um contínuo e significativo processo de expansão. Entre os anos de 1995 a 2010, as matrículas em cursos passaram de 1.759.703 para 6.379.299, demonstrando um crescimento de 262,52%, conforme referenciado por Mancebo, Vale e Martins (2015). No Censo Nacional da Educação Superior (CENSUP), ano base 2018, o número se revelou ainda maior, sendo um total de 8.052.254 (INEP, 2019).

Neste cenário de ampliação de vagas, também foram criados novos cursos, requereu que o Estado Neoliberal desenvolvesse e implementasse métodos de avaliação e regulação da qualidade das instituições públicas e privadas de ensino. Nesse contexto, a Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), menciona, em seu Art. 9º, que o Estado deve assegurar a qualidade da educação e, no Art. 46, que as Instituições de Educação Superior passem, periodicamente, por processos de avaliação (BRASIL, 1996).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), tem como objetivo atender a necessidade de promover e de assegurar a qualidade da Educação Superior no Brasil. É composto pelo tripé Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação dos cursos de graduação e Avaliação do desempenho dos estudantes pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004).

Conforme Sobrinho (2010), a avaliação é a principal ferramenta da organização para implementar reformas educacionais, haja vista que esta promove inúmeras mudanças no âmbito acadêmico, nas políticas públicas e modelos de ensino. O autor ainda ressalta que através da avaliação, a comunidade acadêmica conhece não só as suas potencialidades, mas também tem um diagnóstico das suas deficiências, permitindo conhecer-se e reformular-se, neutralizando suas fragilidades, barreiras e defeitos. Todavia, para isso é preciso que os atores envolvidos nessa dinâmica de autoconhecimento institucional estejam comprometidos, sentindo-se autores e partes do processo, logo reconhecendo-se nele.

Em face a essas considerações, esta pesquisa tem por objetivo analisar o desempenho dos estudantes da educação superior presencial, da Cidade de Santa Maria, no ENADE de 2017 a 2019 e comparar os resultados encontrados entre a universidade pública e duas universidades privadas da Cidade, tendo como referência o Estado-Avaliador.

A pesquisa se justificativa pela possibilidade de se conhecer os resultados do desempenho dos estudantes no período contemporâneo, a fim de que isso possa colaborar para o debate a respeito de políticas de avaliação, do desempenho dos estudantes das universidades localizadas na Cidade e da tão falada qualidade na educação superior. Ainda, pode servir como instrumento de diagnóstico e correção de rumos para a educação superior. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa vai ao encontro das metas 12 e 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), relativas à elevação da taxa de matrículas e da qualidade da educação superior (BRASIL, 2014).

Esta pesquisa está estruturada em cinco partes: Esta Introdução, na qual foram apresentados breves conceitos a respeito da temática, bem como o objetivo e as justificativas desta investigação. Na Segunda Parte, veremos o Referencial Teórico, composto pelo histórico sucinto da universidade, desde o cenário macro, até o nosso *locus* de pesquisa, passando pelos conceitos referentes à avaliação da educação superior no Brasil, mais particularmente com o ENADE, veremos acerca da qualidade na educação e, posteriormente, a perspectiva do Estado-Avaliador. Em seguida, na Terceira Parte veremos a pesquisa propriamente dita, a partir da apresentação, análise e discussão dos resultados encontrados. Na última parte deste estudo, encontra-se a conclusão do trabalho, seguida pelas referências que permitiram a formulação e embasamento desta investigação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Universidades e seu surgimento no contexto internacional e nacional

Nesta seção, discorreremos a respeito da Universidade para que tenhamos uma visão holística de sua criação, seu desenvolvimento e sua chegada até a Cidade de Santa Maria, que é conhecida, dentre outras alcunhas, por “Cidade Universitária” (BROLLO, 1973, p. 95) e fica localizada na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul – RS, entre os Pampas e o início do Planalto Meridional.

De acordo com Reisdorfer (2021, p. 48) “A universidade, enquanto instituição, é uma das formações mais antigas do mundo Ocidental [...]”. A primeira surgiu no Século XII, mais especificamente, em 1158 na Itália, sendo conhecida como Universidade de Bolonha. (DUTRA, 2019). Assim, como nas escolas, a Igreja Católica exercia influência nas Universidades. Consoante Reisdorfer (2021, p. 48) “[...] as universidades atravessaram o medievo e o início da época moderna em profunda conexão com a Igreja Católica.” Reinava o conservadorismo e o domínio intelectual do clero sobre os assuntos universitários, o que mudou com o surgimento dos Estados Nacionais e com o Protestantismo. Assim, “[...] perde-se a unidade conceitual da universidade medieval, passando estas a serem nacionalizadas e a atender as demandas dos novos Estados, surgidos das ruínas do mundo feudal” (MEDEIROS, 2019, p. 40).

Já na América Latina, a Universidade emerge em virtude das Grandes Navegações, época marcada pela hegemonia Ibérica, notadamente de Portugal e Espanha. A primeira universidade no continente foi a de São Domingos, República Dominicana, em 1538 (DUTRA, 2019, p. 83) e tinha como objetivo principal a “[...] formação das ordens religiosas que vieram

para a América junto a empresa colonial, além de se empenhar em vincular culturalmente às populações locais ao império espanhol” (MEDEIROS, 2019, p. 40).

No Brasil, que do século 16 até fins do século 19 foi a maior colônia de Portugal, a universidade surgiu mais tarde. Cerca de 8 séculos depois da primeira instituição mundial e de 5 séculos após o surgimento da primeira universidade na América Latina, sendo que a primeira Universidade Federal surgiu somente no Século 20, em um contexto de uma República jovem que engatinhava na formação de seu sistema capitalista, que era externamente dependente. Naquela época, de acordo com Dutra (2019, p. 102), “surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior com *status* de universidade – a primeira foi institucionalizada, no ano de 1920, na cidade do Rio de Janeiro [...]” Trata-se da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que foi criada pelo Decreto Nº. 14.343, na época que a Capital do País ainda era localizada em terras cariocas.

Aproximadamente 14 anos mais tarde, em 1934, foi criada a primeira Universidade Federal em solo gaúcho pelo Decreto Nº. 5.758, contemporaneamente denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Embora os contextos e épocas de criação fossem diferenciados, tais instituições foram concebidas pela reunião de escolas superiores existentes, fundamentadas no Modelo Francês<sup>11</sup> e consagravam o sistema dualista de educação, no qual a formação de elites se dava em instituições superiores e a formação das massas era profissionalizante e precária.

Já a primeira Universidade da Cidade de Santa Maria surgiu muito mais tarde. Trata-se da atual Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criada em 1960 pela Lei nº. 3.834-C, cerca de 40 anos depois da UFRJ, 26 anos após a formação da UFRGS, 422 anos depois da primeira universidade da América Latina e 802 anos depois da Criação da Universidade na Europa, como vimos precedentemente. A UFSM foi constituída de maneira similar à UFRJ à UFRGS, com a união de instituições superiores existentes.

Santa Maria, RS, que se desenvolveu, historicamente, baseada na atividade comercial e na pequena indústria local, apoiada, fortemente, na ferrovia, via o seu principal meio de acumulação e de desenvolvimento comprometido. De acordo com Padoin (1992, p. 31), “[...] A Viação Férrea propiciou um acúmulo de capital à classe empresarial e rural local,

---

<sup>11</sup> O Modelo Francês possui “um objetivo utilitarista de preparação para as novas profissões necessárias à administração deste Estado” (MEDEIROS, 2019, p. 40).

especialmente a comercial. A indústria local vivia em função do comércio e, esta atividade se sustentava, primordialmente, com a Viação Férrea”. Assim, a criação da primeira instituição universitária em Santa Maria possibilitou um novo período de desenvolvimento e acumulação para a Cidade. Foi a primeira universidade federal localizada fora de uma capital e a primeira da Cidade, sendo um importante marco para o Município e para a educação superior no Brasil.

A UFSM se desenvolveu no decorrer do século 20 e no 21, com mudanças em seus estatutos, em sua organização e estruturação. Passou de uma instituição com faculdades integrantes e agregadas, com pouco mais de 1000 estudantes em 1961 (DEPARTAMENTO DE ARQUIVO GERAL, 1968, apud ALMEIDA, 2017, p. 27), para uma universidade totalmente pública e gratuita, com mais de 28.000 alunos e 272 cursos no total, sendo 19.836 alunos em cursos de graduação presencial em 118 cursos desta modalidade (SANTA MARIA, 2022).

Outras universidades foram criadas na Cidade – a Universidade Franciscana (UFN) e Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), instituições não públicas, que fazem parte dos dados que compõe este trabalho. A primeira possui ligação histórica e importante com a UFSM, pois ela possibilitou a criação da Universidade na década de 60, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Imaculada Conceição (FIC), criada através do Decreto N. 37.103/55 (ALMEIDA, 2017), organização que era indispensável para a gênese de uma universidade instituição de educação na época; e com a Escola de Enfermagem Nossa Senhora da Medianeira, autorizada pelo Decreto N°. 41.570, ambas eram mantidas pelos católicos e componentes da estrutura inicial da UFSM como agregadas.

No final do século 20, as duas se juntaram na Faculdade Franciscana; mais tarde, em 1998, formaram o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), que posteriormente deu forma à UFN já em 2018 pela Portaria N°. 259 do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Atualmente a UFN possui mais de 4.000 alunos no total, e oferta 32 cursos de graduação na modalidade presencial. (UNIVERSIDADE FRANCISCANA, 2022).

Já a ULBRA opera funciona no Brasil há pouco mais de 49 anos. A Luterana iniciou suas atividades, no Rio Grande do Sul, na Cidade de Canoas, há mais de um século, não como instituição de educação superior, mas como escola básica. Sua atuação com o nível superior passou a ser reconhecida em 1972, entretanto, foi no fim da década de 80 que passou a atuar como universidade. (UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, [201-])

Até aqui, vimos um breve histórico da universidade e sua criação como instituição na Idade Média. Observamos a sua chegada na América Latina colonizada e, posteriormente, no

Brasil, tardiamente, já no Século 20. Neste contexto, acompanhamos a criação primeira universidade federal no País, posteriormente, vimos a pioneira federal do Estado do Rio Grande do Sul e chegamos à primeira universidade da Cidade de Santa Maria, federal.

### **Enade e qualidade da educação**

No ano de 2004, foi aprovada a Lei nº 10.861 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2004), substituindo as sistemáticas de análise então utilizadas (SOBRINHO, 2010). Nessa normatização, foram estabelecidos três tipos de avaliações: a institucional interna e externa (art. 3º); a dos cursos de graduação (art. 4º) e a dos estudantes (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE).

Em 2010, foi publicada a Portaria Normativa nº. 40, que teve por objetivo alinhar os ciclos de avaliação dos cursos de graduação ao ENADE, demandando que sua periodicidade fosse trienal (BRASIL, 2010).

Até 2014, o Conceito ENADE era calculado para cada Unidade de Observação, constituída pelo conjunto de cursos que compõe uma área de avaliação específica, de uma mesma Instituição de Educação Superior (IES) em um determinado município. A partir de 2015, o Conceito passou a ser mensurado para cada curso de graduação avaliado, conforme enquadramento pelas Instituições de Educação Superior, em uma das áreas de avaliação elencadas no artigo 1º da Portaria Normativa do MEC nº 8, de 26 de abril de 2017, de acordo com a metodologia explicitada na Nota Técnica nº 16/2018/CGCQES/DAES.

As provas do ENADE podem apresentar diferentes níveis de dificuldade de ano para ano, diferentemente de outras provas aplicadas pelo INEP, como o Saeb e o Enem, que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permite a comparação de diferentes edições. O ENADE utiliza a Teoria Clássica dos Testes - TCT, o que não garante a comparabilidade entre edições do exame. A padronização para o cálculo do Conceito ENADE garante a comparabilidade dentro de uma determinada área e para um determinado ano, nunca entre diferentes edições e tampouco entre áreas do mesmo ano.

O exame é aplicado durante o primeiro e o último ano do curso e tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e de desempenho, tendo em vista os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, além disso avalia infraestrutura, organização pedagógica, formação docente, entre outros fatores do contexto escolar. Os resultados do exame servem para dimensionar ações de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação em todo o país.



Numa visão mais ampla, conforme Leitão (2010), apesar de seus resultados serem utilizados para mensurar a qualidade do ensino, o exame é contestado por alunos e instituições, pois a aplicação de testes padronizados não é um meio preciso para averiguar se aprendizagem está sendo ou não eficaz. O autor ainda menciona que há relatos na mídia afirmando ser injusto o peso dado ao aluno na realização do exame, já que o objetivo final é avaliar o curso e não propriamente o estudante.

Para Bertolin (2009), o conceito de qualidade é eivado de subjetividade, pois o emprego em larga escala de exames na avaliação dos estudantes se tornou determinante perante a sociedade para indicar se há ou não uma confiável qualidade. Já Morosini (2001) ressaltava que o conceito de qualidade apresenta diferentes concepções e enfoques. A autora salientava, no início do século 21, que havia uma escassez de bibliografia que possuía uma visão holística e adensada acerca do tema e que a qualidade seria como uma chave-mestra para compreensão da importância das funções de avaliação. Contemporaneamente, a autora relaciona a qualidade aos contextos emergentes<sup>12</sup> e associa o conceito de qualidade na educação superior ao conceito de sociedade do conhecimento.

Esta sociedade do conhecimento, de acordo com Trevisol e Almeida (2019, p. 218) é “[...] uma nova categoria, que nada mais é do que a nova mercadoria do capital”. Isso porque, de acordo com os autores “Se até bem pouco tempo a mão de obra era uma importante mercadoria, no mundo globalizado a força de trabalho perde valor [...]”. (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p.18). Neste contexto globalizado, que permitiu, por um lado, que a sociedade evoluísse como nunca antes visto na história, através das tecnologias da informação e das comunicações com mudanças rápidas, repentinas e muitas vezes radicais, a informação e o conhecimento, por outro, são os meios pelos quais o capital fundamenta-se para manter a sua

---

<sup>12</sup> Os contextos emergentes estão situados entre um modelo de universidade tradicional e de universidade neoliberal. (MOROSINI, 2014, p. 389), sendo caracterizados por: sistema de educação superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente; Educação Superior em expansão e interiorizado; Macro Universidades; Multicampos de estruturas diferenciadas; Institutos Tecnológicos Fundamental, Médio, Médio Superior e Superior; Concentração da Empresa Privada no acesso social; Investigação com multiplicidade de laboratórios e institutos de ciência que abarcam todas as áreas de pensamento humano e suas fronteiras; Massificação da demanda social por educação superior e uma forte presença da internacionalização. (DIDRIKSSON, 2012, p. 62 apud MOROSINI, 2014, p. 387).

hegemonia, sendo a educação o principal recurso utilizado no contexto neoliberal e a qualidade o seu principal slogan.

Assim, a qualidade que predomina, é a Isomórfica, que de acordo com Morosini (2014, p. 390) “tem por suporte um processo de internacionalização voltado à transnacionalização e a educação como mercadoria orientada por organismos multilaterais, como a OMC, WB, UNESCO, OCDE, entre outros”.

### **Estado-avaliador**

Conforme Seixas (2003), o conceito de Estado-Avaliador surge em decorrência de dois discursos distintos: o político e o europeu. No primeiro, a concepção de modernização política da sociedade acarretaria a delegação de poderes, este enfoque predominou em países como França, Suécia e Bélgica. Já o segundo discurso, está atrelado ao cenário econômico e tecnocrático, imperando no Reino Unido e nos Estados Unidos. O autor ressalta que as duas concepções têm seu marco teórico na ideologia neoliberal, no estado mínimo do campo social, estimulando políticas avaliativas, em especial, no âmbito educacional. Isto posto, pode-se inferir que o Estado-Avaliador emerge do contexto econômico-social e político do capitalismo, reconfigurando suas funções na lógica ora intervencionista, ora não intervencionista.

O Estado, com base nessas premissas, passa a se eximir de suas responsabilidades, deixando esta função para o setor privado, fragmentando o campo educacional com avaliações em larga escala, as quais distorcem as realidades vivenciadas pelas instituições, intensificando injustiças sociais. Em sentido mais amplo, a expressão significa que o Estado passou a incorporar “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO 2009a, p. 49).

Freitas (2011), menciona que os países que adotaram instrumentos de avaliação do Estado-Avaliador para reorientar suas políticas públicas, por meio de testes organizados, primeiramente, pelo próprio país e, num segundo momento, por agências multinacionais.

Outro ponto que é característico do Estado-Avaliador é a centralização das análises como estratégia para se enaltecer uma gestão eficiente e eficaz, a qual utilização instrumentos de regulação, indicadores e controle, conduzindo as instituições para resultados passíveis de mensuração, não se preocupando com os processos pedagógicos e sim com a consequência deles.

Entre os organismos internacionais que influenciam o Estado-Avaliador estão o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), os quais estabelecem critérios de avaliação voltados para a produtividade, rentabilidade e menor custo. Nesse contexto, conforme Elliot (2002), o Estado abandona, progressivamente, seu papel de provedor direto de serviços públicos para erigir-se como o ente regulador do mercado educacional privatizado, abandonando a educação como bem público necessário para o desenvolvimento da ordem democrática e da justiça social. Dessa forma, as instituições educacionais passam a ser vistas como prestadoras de serviços, transformando os cidadãos em clientes-consumidores.

Na senda do assunto, ainda há a questão da *accountability*, que compreende a prestação de contas e responsabilização, baseada em valores e dispositivos técnicos, que incluem, como parte das políticas educacionais, a avaliação em larga escala com testes estandardizados de alto impacto e de rankings escolares. Para Alonso (2010), os discursos que são a favor da introdução de mecanismos de *accountability* não são, necessariamente, motivados por razões democráticas e sim por razões instrumentais, pois o maior interesse é a construção de novas formas de controle para assegurar objetivos de projetos hegemônicos, baseados em poder, justificação, informação, responsabilização e sanção.

Após tecemos um breve histórico das universidades e dos conceitos de qualidade na educação bem como do Estado-Avaliador, no contexto neoliberal, passamos para a análise dos resultados do ENADE das universidades enfocadas por este estudo.

## **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta Seção, analisaremos os resultados do ENADE dos cursos presenciais das três universidades que estão localizadas na Cidade de Santa Maria, nos anos de 2017, 2018 e 2019, comparando os resultados encontrados entre a universidade pública e as duas universidades privadas da Cidade no âmbito do Estado-Avaliador.

A origem dos dados tem respaldo nos Relatórios de Instituições de Educação Superior (IES) da UFSM, da UFN e da ULBRA, dos anos de 2017, 2018 e 2019, encontrados através de pesquisa no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organização da Administração Indireta da União, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Também foram consultados dados complementares no Portal do Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos que Regulam a Educação Superior no Brasil (E-MEC).

Para o ano de 2017, em âmbito nacional, foram avaliados cursos das áreas que concedem os diplomas de Bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia; Engenharias: Ambiental, Civil, de Alimentos, de Computação, de Controle e Automação, de Produção, Elétrica, Florestal, Mecânica, Química e Sistema de Informação. Já para os cursos que conferem diplomas de bacharéis ou licenciados, os cursos avaliados foram: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português, Matemática e Química. Para cursos que fornecem diplomas apenas de licenciatura foram avaliados: Artes Visuais, Educação Física, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Inglês, Letras – Inglês, Música e Pedagogia. Para aqueles que fornecem diplomas de tecnólogo, foram avaliados os cursos de: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Produção Industrial, Redes de Computadores e Gestão da Tecnologia da Informação. (BRASIL, 2017)

Na UFSM, foram avaliados 44 cursos no ano de 2017 no total, sendo eles: Filosofia (Licenciatura), Física (Licenciatura), Engenharia Florestal (Bacharelado), Engenharia Civil (Bacharelado), Química (Bacharelado), Matemática (Licenciatura), Química (Licenciatura), Educação Física (Licenciatura), Ciência da Computação (Bacharelado), Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado), Física (Bacharelado), Ciências Sociais (Bacharelado), Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Música (Licenciatura), Ciências Biológicas (Licenciatura), Geografia (Licenciatura), História (Licenciatura), Artes Visuais (Licenciatura), Letras – Inglês (Licenciatura), Letras-Português (Licenciatura), Química (Bacharelado), Ciências Sociais (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura – 113347), Letras-Português (Licenciatura – 113349), Pedagogia (Licenciatura), Física (Licenciatura – 120174), Engenharia Mecânica (Bacharelado), Engenharia Elétrica (Bacharelado), Engenharia Química (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura), Filosofia (Bacharelado), Tecnologia em Redes de Computadores (Tecnológico), Engenharia (Bacharelado), Engenharia da Computação (Bacharelado), Engenharia de Produção (Bacharelado), Engenharia de Controle e Automação (Bacharelado), Engenharia Ambiental (Bacharelado), Sistemas de Informação (Bacharelado), Letras-Português (Bacharelado), Ciências Biológicas (Bacharelado), Geografia (Bacharelado), Matemática (Bacharelado), Geografia (Licenciatura – 1296468). Destes, 4 são cursos na Modalidade a Distância (EAD), que não farão parte da análise deste trabalho. Eles podem ser identificados em virtude de os códigos numéricos correspondentes estarem apresentados junto às informações do curso. (BRASIL, 2018a); (BRASIL, 2022).

Na UFN, 15 cursos foram avaliados no ano de 2017 no geral, que foram: Matemática (Licenciatura), História (Licenciatura), Geografia (Licenciatura), Filosofia (Licenciatura), Sistemas de Informação (Bacharelado), Letras-Português (Licenciatura), Letras-Português e Inglês (Licenciatura), Engenharia Ambiental (Bacharelado), Ciência da Computação (Bacharelado), Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado), Física (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura), Engenharia (Bacharelado), Engenharia (Bacharelado), Engenharia Química (Bacharelado). Não houve cursos na modalidade EAD. (BRASIL, 2018b); (BRASIL, 2022)

Na ULBRA 2, cursos foram avaliados no ano de 2017 no total, que foram: Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado) e Educação Física (Licenciatura), ambos presenciais. (BRASIL, 2018c); (BRASIL, 2022).

Para o ano de 2018, foram avaliados cursos das áreas que concedem os diplomas de Bacharel em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teologia e Turismo. Já para os que concedem o grau de tecnólogo os seguintes cursos de tecnologia: Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais (BRASIL, 2018d).

Na UFSM foram avaliados 15 cursos no ano de 2018 no total, sendo eles: Serviço Social (Bacharelado), Administração (Bacharelado), Relações Internacionais (Bacharelado), Direito (Bacharelado), Ciências Econômicas (Bacharelado), Administração (Bacharelado), Ciências Contábeis (Bacharelado), Psicologia (Bacharelado), Design (Bacharelado), Jornalismo (Bacharelado), Publicidade e Propaganda (Bacharelado), Administração (Bacharelado), Ciências Econômicas (Bacharelado), Direito (Bacharelado), Ciências Contábeis (Bacharelado). Não houve cursos na modalidade EAD avaliados. (BRASIL, 2019a); (BRASIL, 2022).

Na UFN, 10 cursos foram avaliados no ano de 2018 no geral, que foram: Administração (Bacharelado), Tecnologia em Design de Moda (Tecnológico), Ciências Contábeis (Bacharelado), Direito (Bacharelado), Serviço Social (Bacharelado), Design (Bacharelado), Psicologia (Bacharelado), Ciências Econômicas (Bacharelado), Jornalismo (Bacharelado), Publicidade e Propaganda (Bacharelado). Também não houve cursos na modalidade EAD. (BRASIL, 2019b); (BRASIL, 2022)

Na ULBRA, 3 cursos foram avaliados no ano de 2018 no total, sendo eles: Administração (Bacharelado), Psicologia (Bacharelado) e Direito (Bacharelado). Não houve cursos na modalidade EAD. (BRASIL, 2019c); (BRASIL, 2022)

Já com relação ao ano de 2019, na seara nacional, foram avaliados cursos das áreas que concedem os diplomas de Bacharel em Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Engenharias: Ambiental, Civil, de Alimentos, de Computação, de Produção, de Controle e Automação, Elétrica, Florestal, Mecânica, Química; Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia e Zootecnia. Quanto aos cursos de tecnologia, os seguintes: Agronegócio, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar, Radiologia e Segurança no Trabalho. (BRASIL, 2019d)

Na UFSM foram avaliados 22 cursos no ano de 2019 no total, que foram: Educação Física (Bacharelado), Tecnologia em Agronegócios (Tecnológico), Tecnologia em Gestão Ambiental (Tecnológico), Engenharia Mecânica (Bacharelado), Engenharia Elétrica (Bacharelado), Engenharia Química (Bacharelado), Engenharia da Computação (Bacharelado), Engenharia de Produção (Bacharelado), Engenharia de Controle e Automação (Bacharelado), Engenharia Ambiental (Bacharelado), Zootecnia (Bacharelado), Engenharia Florestal (Bacharelado), Medicina Veterinária (Bacharelado), Engenharia Civil (Bacharelado), Agronomia (Bacharelado), Fisioterapia (Bacharelado), Fonoaudiologia (Bacharelado), Enfermagem (Bacharelado), Medicina (Bacharelado), Odontologia (Bacharelado), Farmácia (Bacharelado), Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado). Não houve cursos na modalidade EAD avaliados (BRASIL, 2020a); (BRASIL, 2022).

Na UFN 9, cursos foram avaliados no ano de 2019 no geral, que foram: Biomedicina (Bacharelado), Engenharia Química (Bacharelado), Nutrição (Bacharelado), Farmácia (Bacharelado), Engenharia Ambiental (Bacharelado), Fisioterapia (Bacharelado), Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado), Odontologia (Bacharelado), Enfermagem (Bacharelado). Aqui também não houve cursos na modalidade EAD avaliados. (BRASIL, 2020b); (BRASIL, 2022)

Na ULBRA, 3 cursos foram avaliados no ano de 2019 no total, que foram: Fisioterapia (Bacharelado), Tecnologia em Estética e Cosmética (Tecnológico) e Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado). Não houve cursos na modalidade EAD. (BRASIL, 2020c); (BRASIL, 2022). Assim, para os três anos e para as três instituições, tivemos os seguintes quantitativos de cursos presenciais avaliados pelo ENADE na Cidade de Santa Maria:

**Quadro 1** – Totais de cursos avaliados no período por instituição.

ANO/INSTITUIÇÃO	UFSM	UFN	ULBRA
2017	40	15	2
2018	15	10	3
2019	22	9	3
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>34</b>	<b>8</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base nas informações dos Relatórios de IES (BRASIL, 2018a, 2018b, 2018c); (BRASIL, 2019a, 2019b, 2019c); (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c) e E-MEC.

Dos 119 cursos presenciais avaliados na Cidade em todo o período, a maioria (64,71%) foram da instituição pública e o restante (35,29%) ficou dividido entre as privadas, sendo 28,57% de cursos da UFN e 6,72% da ULBRA, esta possuindo a menor participação dentre as três universidades da Cidade. O ano com maior quantitativo de cursos avaliados foi 2017, com o total de 57 (47,90%), seguido pelo ano de 2019 com 34 cursos (28,57%) e tendo 2018 com o menor quantitativo, 28 (23,53%). Em todos os anos (2017, 2018 e 2019) a instituição com o maior número de cursos avaliados foi a UFSM, seguida sempre pela UFN e esta pela ULBRA.

Com relação aos graus oferecidos pelos cursos, o Bacharelado foi o mais avaliado com 89 cursos (74,79%), seguido pela Licenciatura, com 25 cursos (21,01%) e por último o Tecnólogo, com apenas 5 (4,20%). O Quadro 2 demonstra e detalha a distribuição dos graus dos cursos avaliados por instituições e ano.

**Quadro 2** – Totais de cursos avaliados no período por instituição.

Ano	Grau	Instituição			Subtotais	Totais
		UFSM	UFN	ULBRA		
2017	Bacharelado	22	8	1	31	57
	Licenciatura	17	7	1	25	
	Tecnológico	1	-	-	1	
2018	Bacharelado	15	9	3	27	28
	Licenciatura	-	-	-	-	
	Tecnológico	-	1	-	1	
2019	Bacharelado	20	9	2	31	34
	Licenciatura	-	-	-	-	
	Tecnológico	2	-	1	3	
<b>Totais</b>		<b>77</b>	<b>34</b>	<b>8</b>	<b>-</b>	<b>119</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base nas informações dos Relatórios de IES (BRASIL, 2018a, 2018b, 2018c); (BRASIL, 2019a, 2019b, 2019c); (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c) e E-MEC.

Com esta avaliação do ENADE no período, nota-se que há uma presença preponderante de cursos de Bacharelado na Cidade, em detrimento de cursos que ofertam os graus de Licenciatura ou Tecnólogo. A instituição com mais cursos de Bacharelado foi a UFSM com 57 (64,04%), seguida pela UFN com 26 cursos (29,21%) e pela ULBRA com 6 (6,75%). Os cursos de Licenciatura seguiram o mesmo padrão, tendo a UFSM 17 cursos, a UFN 7 e a ULBRA

apenas 1, sendo 68%, 28 % e 4%, respectivamente. Já com relação ao Tecnólogo, a UFSM teve 3 (60%), enquanto que a UFN e ULBRA empataram, com 1 curso cada uma (20% dos cursos e 40% no total). Portanto, o quantitativo de cursos presenciais avaliados foi, majoritariamente, da IES Pública da Cidade em todos os graus.

Com relação à frequência dos estudantes das universidades de Santa Maria no ENADE, no ano de 2017, a UFSM teve 93,50% de alunos que o realizaram e exame, a UFN 95,18% e a ULBRA 94,23%. Na edição de 2018, a UFSM teve 88%, a UFN 96,38% e a ULBRA 95,88%. Já em 2019, a UFSM teve 95,71%, a UFN 99,23% e a ULBRA 97,65%. Fica evidente que a assiduidade dos alunos das universidades não públicas da Cidade foi maior que à dos estudantes da instituição pública em todas as edições desta investigação, com destaque para a UFN, que teve o maior percentual de alunos frequentes, estes no ENADE de 2019 com 99,23%; Já o menor percentual ficou por conta da UFSM com 88% na Edição do ENADE de 2018. O Quadro 3 mostra o quantitativo de discentes presentes por instituição e ano.

**Quadro 3** - Frequência dos alunos das Universidades de Santa Maria no ENADE.

Ano/Instituição	UFSM		UFN		ULBRA	
	População	Presentes	População	Presentes	População	Presentes
2017	1139	1065	166	158	52	49
2018	550	484	387	373	97	93
2019	1190	1139	130	129	85	83
<b>Total</b>	<b>2879</b>	<b>2688</b>	<b>683</b>	<b>660</b>	<b>234</b>	<b>225</b>

Elaborado pelos autores, com base nas informações dos Relatórios de IES (BRASIL, 2018a, 2018b, 2018c); (BRASIL, 2019a, 2019b, 2019c); (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c) e E-MEC.

Com relação ao desempenho dos estudantes, os resultados foram inversamente proporcionais entre a instituição pública e as não públicas, quando comparados à frequência. A universidade que obteve os maiores quantitativos de notas 4 e 5 (maiores na escala de conceitos do ENADE) foi a UFSM, com 28 de seus 40 cursos avaliados com conceito 4 ou 5 em 2017, 12 de 15 cursos em 2018 e 18 de 22 em 2019. Já a instituição com os menores quantitativos de conceitos 4 e 5 foi a ULBRA com apenas um curso, o qual obteve o conceito 4 no ano de 2018. Entretanto, salienta-se que a Universidade com maior quantidade de cursos é justamente a UFSM e, a ULBRA com o menor.

Quando comparamos, dentro de cada edição do ENADE, os cursos avaliados que tiveram um equivalente que ofertava a mesma titulação em todas as universidades da Cidade, verificamos que em 2017 apenas o Curso de Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado) se enquadrava em tal situação; no ano de 2018 Administração (Bacharelado), Psicologia



(Bacharelado) e Direito (Bacharelado); já em 2019 Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado) e Fisioterapia (Bacharelado). Os conceitos obtidos pelos cursos constam do Quadro 4.

**Quadro 4** - Conceitos comparados dos cursos semelhantes no ENADE.

ANO	CURSO	UFSM	UFN	ULBRA
2017	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	5	3	3
	Administração (Bacharelado)	3	4	4
2018	Psicologia (Bacharelado)	5	4	2
	Direito (Bacharelado)	5	4	3
2019	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	5	4	3
	Fisioterapia (Bacharelado)	4	4	2

Elaborado pelos autores, com base nas informações dos Relatórios de IES (BRASIL, 2018a, 2018b, 2018c); (BRASIL, 2019a, 2019b, 2019c); (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c) e E-MEC.

Neste contexto, ficou evidenciado que, dentre os cursos semelhantes ofertados pelas universidades de Santa Maria, que foram objeto de avaliação nas Edições de 2017 a 2019, a UFSM foi a que obteve os maiores conceitos dentre as avaliadas, excetuando-se o Curso de Administração (Bacharelado), na edição de 2018, que teve o menor conceito dentre os seus semelhantes e o Curso de Fisioterapia (Bacharelado), o qual teve o mesmo conceito da UFN em 2019.

## CONCLUSÃO

No decorrer desta investigação vimos a universidade de maneira ampla e histórica. Percorremos o caminho a partir de sua criação, ainda na Idade Média, seu desenvolvimento e sua chegada até a Cidade de Santa Maria, sendo a UFSM a primeira universidade do Município, criada na década de 1960, que possibilitou um novo período de desenvolvimento e acumulação para cidade, além de ser a primeira universidade federal fora de uma capital. A partir deste marco, outras duas universidades foram criadas e hoje contam com diversos cursos.

A partir do ano de 1980, presenciamos várias mudanças que compuseram a reforma do Estado, a qual tem como objetivo impor e controlar alguns setores da sociedade. Nesse cenário, um dos eixos basilares, alimentado pela lógica capitalista da mercadorização, tem sido a introdução e a consolidação de mecanismos de avaliação em larga escala como instrumento para elaboração e regulação de políticas públicas.

Na área educacional, a utilização de provas para avaliar tanto estudantes, como instituições, tornou-se a estratégia principal para direcionar mudanças no setor, orientando-as para referenciais neoliberais das políticas de mercado, e a qualidade sendo o *slogan* principal

deste contexto. Neste sentido, essa pesquisa teve como objetivo analisar o desempenho dos estudantes da cidade de Santa Maria – RS, no ENADE, no cenário de um Estado-Avaliador, eivado por uma razão de mundo neoliberal, que vê a educação como forma de inculcar a competitividade e a individualidade da lógica mercantil. Foi possível observar um comportamento diversificado com relação aos conceitos, prevalecendo a universidade pública perante as privadas.

De todos os cursos presenciais avaliados na Cidade, em todo o período, a maioria (64,71%) foram da instituição pública, não obstante a UFSM também é a que oferta mais cursos, sendo o ano de 2017 com maior quantitativo de cursos avaliados, majoritariamente, da UFSM e com grande participação das Licenciaturas naquele ano. Com relação aos graus, o Bacharelado foi o mais avaliado durante o período, com 89 dos 119 cursos, sendo que a UFSM a instituição com mais cursos deste nível com 57 (64,04%).

Com relação à frequência, ficou evidenciado que a assiduidade dos alunos das universidades privadas foi maior que a dos estudantes da instituição pública em todas as edições desta pesquisa, sendo a UFN com o maior percentual de alunos no ENADE de 2019 e, a UFSM com o menor na Edição de 2018. Isso foi inversamente proporcional ao desempenho, pois a universidade que obteve os maiores conceitos em termos quantitativos foi a UFSM. Já a instituição com os menores foi a ULBRA, com apenas um curso que obteve a nota 4 em 2018. Entretanto, salienta-se que a Universidade com maior quantidade de cursos é justamente a UFSM e, a ULBRA com o menor.

Quando realizamos a comparação, dentro de cada edição do ENADE, com os cursos avaliados que tiveram um equivalente que ofertava a mesma titulação em todas as universidades da Cidade, a edição que continha mais cursos foi a de 2018, com 3: Administração (Bacharelado), Psicologia (Bacharelado) e Direito (Bacharelado) e, 2017, a edição com o menor, com apenas o Curso de Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado).

Neste contexto, a Instituição pública teve os maiores conceitos e foi a única que obteve a nota máxima, quando realizada a comparação entre cursos semelhantes ofertados por todas as instituições objeto de avaliação. Já a ULBRA teve dois cursos com as menores notas, Psicologia (Bacharelado) e Fisioterapia (Bacharelado). Desta maneira, fica saliente que, no modelo de avaliação proposto pelo ENADE no âmbito das políticas de avaliação e no contexto do Estado-Avaliador, a Universidade Federal de Santa Maria foi o destaque dentre as instituições

universitárias da Cidade com os maiores conceitos do Exame e com o maior quantitativo de notas 4 e 5.

Por fim, foi possível observar com este estudo que o Brasil vem traçando um caminho alicerçado e orientado em avaliações internacionais, principalmente no desenho de suas políticas públicas, com destaque para as que dizem respeito a avaliação e que tem a qualidade como seu centro. Entendemos que se faz necessário avaliar a qualidade da educação, todavia advogamos a favor de análises mais contextualizadas, as quais possam expressar as realidades e especificidades de cada instituição, mediante métodos de mensuração que possam oportunizar a adaptação e uma comparação transparente, a partir de critérios que não tenham a avaliação como um fim em si mesma. Precisamos recuperar o caráter pedagógico das avaliações como um bem público, perdido com a massificação de testes standardizados, que visam a competitividade e a regulação da educação.

## REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankingses* colares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009b.

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA (Santa Maria). **Santa Maria em Dados: educação**. Educação. [201-]. Disponível em: <http://santamariaemdados.com.br/6-educacao/6-2-instituicoes-de-ensino-superior/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ALMEIDA, Camila Ramos de. **A Universidade Federal de Santa Maria: Um espaço de turismo e aprendizado para o público infantil**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização - período 1994-2003**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. **Lei 3.834-C**. Brasília, DF, 20 dez. 1960. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/13834-c.htm#:~:text=L3834%2DC&text=LEI%20No%203.834%2DC,Goi%C3%A1s%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13834-c.htm#:~:text=L3834%2DC&text=LEI%20No%203.834%2DC,Goi%C3%A1s%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 008-2017, de 26 de abril de 2017. Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para o ano de 2017 - ENADE 2017. **Portaria Normativa Nº 8, de 26 de abril de 2017**. Brasília, DF, 27 abr. 2017. Seção 1. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-008-2017-04-26.pd>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 828, de 16 de abril de 2019. Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2019. **Portaria Nº 828, de 16 de abril de 2019.** Brasília, DF, 17 abr. 2019d. Seção 1. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-828-2019-04-16.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório de IES:** ENADE 2017 – centro universitário franciscano santa maria, 2018, b, 50 p. Disponível em: <https://ENADE.inep.gov.br/ENADE/#!/relatorioIE>>. Acesso em: 06 jan. 2022. BRASIL 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório de IES:** ENADE 2017 – universidade luterana do brasil santa maria, 2018c, 23 p. Disponível em: <https://ENADE.inep.gov.br/ENADE/#!/relatorioIES>. Acesso em: 06 jan. 2022. BRASIL 2018c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório de IES:** ENADE 2018 - universidade federal de santa maria. Brasília, 2019a, 51 p. Esta publicação é um dos produtos integrantes do contrato celebrado entre o Inep e a Fundação Cesgranrio, referente ao 2º Termo Aditivo do Contrato nº 17/2016 com vigência de 30 de agosto de 2018 a 29 de agosto de 2019. Disponível em: <https://ENADE.inep.gov.br/ENADE/#!/relatorioIES>. Acesso em: 06 jan. BRASIL 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório de IES:** ENADE 2019 - universidade federal de santa maria. Brasília, 2020a, 66 p. Esta publicação é um dos produtos integrantes do contrato celebrado entre o Inep e a Fundação Cesgranrio, referente ao 3º Termo Aditivo do Contrato nº 17/2016 com vigência de 30 de agosto de 2019 a 30 de agosto de 2020. Disponível em: <https://ENADE.inep.gov.br/ENADE/#!/relatorioIES>. Acesso em: 06 jan. 2022. BRASIL 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório de IES:** ENADE 2019 – universidade franciscana santa maria. Brasília, 2020b, 39 p. Esta publicação é um dos produtos integrantes do contrato celebrado entre o Inep e a Fundação Cesgranrio, referente ao 3º Termo Aditivo do Contrato nº 17/2016 com vigência de 30 de agosto de 2019 a 30 de agosto de 2020. Disponível em: <https://ENADE.inep.gov.br/ENADE/#!/relatorioIES>. Acesso em: 06 jan. 2022. BRASIL 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório de IES:** ENADE 2019 – universidade luterana do brasil santa maria. Brasília, 2020c, 29. Disponível em: <https://ENADE.inep.gov.br/ENADE/#!/relatorioIES>. Acesso em: 06 jan. 2022. BRASIL 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC:** cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-mec. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 07 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.1996a.

BROLLO, Maria Ivone Pinto. **Santa Maria**: cidade de imembuí. 2. ed. Santa Maria: [S.N.], 1973. 97 p.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **A Terceira Derrota de Anísio Teixeira**: o REUNI NA UnB. 2019. 354 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8102476](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8102476). Acesso em: 17 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: de desmoralização do magistério à destruição dos sistemas público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.376-404, abr.jun.2012.

LEITÃO, T. M. S. P., Moriconi, G. M., Abrão, M. & Silva, D. S. (2010). Análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação do ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, 21(45), pp. 87-106. doi.org/10.1590/S1413-24782010000100003.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: 1995 – 2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20, n.60, jan-mar. 2015.

MOROSINI, Marília. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES. **Avaliação: Revista da Avaliação Superior**. Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 19, p. 385-405, jul. 2014. Mensal.

PADOIN, Maria Medianeira. **O Empresário comercial em Santa Maria/RS (uma análise histórica sobre a CACISM)**. 1992. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em história, Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

REISDORFER, Thiago. “Torres de marfim”? O desenvolvimento como missão das universidades federais brasileiras (2004-2019). **Revista Nupem**, [S.L.], v. 13, n. 28, p. 45-64, 7 jan. 2021. Universidade Estadual do Parana - Unespar. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/765/474>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SANTA MARIA. Universidade Federal de Santa Maria. Ministério da Educação. **UFSM em Números**. 2021. Disponível em <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.htm>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SEIXAS, Ana Maria. **Políticas Educativas para o ensino superior em Portugal**. Coimbra, Quarteto Editora, 2003.

SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, no 1, p. 195-224, mar. 2010.

UNIVERSIDADE FRANCISCANA (Santa Maria). **Institucional**: história. História. [202-]. Disponível em: <https://www.ufn.edu.br/site/institucional>. Acesso em: 04 jan. 2022.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (Brasil). Aelbra. **Sobre a ULBRA**: histórico. Histórico. [201-]. Disponível em: <https://www.ulbra.br/canoas/sobre-a-ulbra/historico>. Acesso em: 05 jan. 2022.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200-222, dez. 2019. Quadrimestral.



www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

# EDUCAÇÃO

## & POLÍTICAS PÚBLICAS:

A ESCOLA COMO CENTRO FORMADOR DO  
SUJEITO SOCIAL

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA  
ROGER GOULART MELLO  
ORGANIZADORES



**2022**



www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

# EDUCAÇÃO

## & POLÍTICAS PÚBLICAS:

A ESCOLA COMO CENTRO FORMADOR DO  
SUJEITO SOCIAL

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA  
ROGER GOULART MELLO  
ORGANIZADORES



**2022**