

As políticas educacionais e os tensionamentos no cenário educacional no Brasil e na Amazônia

João Batista do Carmo Silva
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
Organizadores



Editora do Campus
do Tocantins/Cameté
UFPA

As políticas educacionais e
os tensionamentos no cenário educacional
no Brasil e na Amazônia

Universidade Federal do Pará

Reitor
Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor
Gilmar Pereira da Silva

Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Coordenador
Doriedson do Socorro Rodrigues

Vice-Coordenador
Adalberto Portilho Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

Coordenadora
Gilcilene Dias da Costa

Vice-Coordenador
Eraldo Souza do Carmo

Faculdade de Educação

Diretor
João Batista do Carmo Silva

Vice-Diretora
Ghislaine Dias da Costa Bastos

Núcleo do GEPTe de Cametá

Coordenador
Doriedson do Socorro Rodrigues

Conselho Editorial Acadêmico do Campus

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

João Batista do Carmo Silva
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
(Organizadores)

**As políticas educacionais e
os tensionamentos no cenário educacional
no Brasil e na Amazônia**

Faculdade de Educação (FAED) e Editora do
Campus Universitário do Tocantins/Cametá



Esta obra está sob a licença

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual CC BY-NC-SA

Projeto gráfico, editoração eletrônica e arte da capa
Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

O conteúdo dos textos publicados neste livro é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não representando necessariamente a opinião das organizadoras e nem da editora.

Versão digital atualizada em 07 de março de 2020.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial “Salomão Larêdo” / Campus de Cametá)

As políticas educacionais e os tensionamentos no cenário educacional no Brasil e na Amazônia / João Batista do Carmo Silva, Maria Sueli Corrêa dos Prazeres (Organizadoras). – Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2019.

Inclui Bibliografia
ISBN: 978-85-6328753-3.

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Amazônia. 4.
Interpretação. I. Título.

CDD 370 (401.41/400)

“Instruí-vos, agitai-vos, organizai-vos”

Por certo há diferentes formas de se prefaciар uma obra, todavia o ponto central é o de sinalizar ao leitor o seu sentido no tempo e espaço e a sua contribuição sobre o tema que aborda. O convite para prefaciар a coletânea – **As Políticas educacionais e os tensionamentos no cenário do Brasil e na Amazônia** – organizada pelo professor João Batista do Carmo Silva e pela professora Maria Sueli Corrêa dos Prazeres, traz-me imenso prazer e, certamente, interpelações que compartilho com o leitor.

Esse duplo sentimento, de prazer e de interpelação, dá a este prefácio um sentido especial para mim e que o diferencia das dezenas que já escrevi. Este sentido particular o expressei mediante um depoimento pessoal, mas que revela algo mais amplo do desconhecimento que temos da imensidão de nosso país, de sua beleza, de nossa diversidade cultural, das desigualdades regionais e da importância da interiorização das Universidades públicas e, mais recentemente, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Ao longo de minha vida profissional, nas últimas quatro décadas, fui várias vezes a Belém. No final da década 1980, quando era professor no Instituto de Estudos Avançados da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, coordenei por dois meses um curso de formação de professores no que era, à época, a Escola Técnica Federal do Pará. Tratava-se de especializar docentes para atuarem em cursos superiores de curta duração para formar tecnólogos. Um projeto que não prosperou como tantas iniciativas intempestivas em nossa história na área da educação. A partir da década de 1990 retornei seguidamente a Belém para participar de bancas examinadoras, conferências na Universidade Federal e outros órgãos do Estado.

Com certeza, por várias vezes, tive contato com professores, gestores e estudantes de Cametá, mas sem prestar atenção sobre esse município que, no censo do IBGE, em 2010, indicava uma população de 120.896 habitantes e a estimativa em 2019 foi de 137.890 habitantes. Um município que se espalha às margens do rio Tocantins e que está entre os 5,8% com mais de cem mil habitantes.

Mas o que é mais central é que a cidade de Cametá é uma das mais antigas da Amazônia, fundada em 1635 e que, por um curto período, chegou ser sede da Província do Pará.

Meu olhar mais atento sobre Cametá e a região, incluindo os demais campi da Universidade Federal do Pará, veio mediante o intercâmbio com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), coordenado pelo prof. Dr. Ronaldo Marcos de Araujo Lima, dentro do qual vários professores do campus de Cametá devolveriam suas dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Meu olhar aguçou-se ainda mais durante o desenvolvimento do Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação (II Intercrítica), realizado em Belém em agosto de 2014, na Universidade Federal, sob a coordenação do GEPTE. Pude assistir, durante dois dias, à exposição dos trabalhos de pesquisa de vários grupos da região amazônica, que congregam professores e estudantes de graduação, mestrado e doutorado.

Dois aspectos, de imediato, chamaram-me a atenção. A quantidade e a densidade de estudos, e como os mesmos traziam mediações específicas que somente poderiam ser apreendidas em seus traços particulares e singulares por quem tem sua história forjada nessa região. A oportunidade para perceber de perto essas particularidades e singularidades surgiu pelo convite do diretor do Campus Universitário de Cametá, prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, para fazer, em 15.09.2018, a conferência de abertura de três eventos articulados: *I Colóquio de Educação, Políticas e Sociedades; o V Encontro de Educação e os desafios da contemporaneidade e o I Encontro de Trabalho, Educação e perspectiva de integração.*

Os trabalhos apresentados nos três eventos expressaram a intencionalidade de pôr em diálogo temas de estudos e pesquisa, grupos de pesquisa e suas abordagens teóricas e metodológicas e perspectivas de ação política. Estudos e pesquisas que envolviam estudantes de graduação, de mestrado e doutorado, professores do Campus de Cametá, da Universidade Federal do Pará, e da Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, a apreensão dos desafios, das especificidades sociais, econômicas, culturais e políticas da região foi sendo lapidada ao participar de uma roda de conversas sobre temas de pesquisa,

com o foco da relação educação, trabalho e educação numa belíssima escola construída entre igarapés. Lá se chega após mais de hora de barco “voadeira”, mas viagem que os professores a fazem normalmente em barco comum. A arquitetura e a estética da escola de alvenaria indicavam ter sido fruto de uma política pública diferenciada, em que o espaço é concebido como parte da materialidade educativa. Colegas professores que participaram da roda de conversas informaram-me que foram escolas construídas na gestão do Partido dos Trabalhadores.

A viagem no rio Tocantins foi um banho do esplendor da natureza, mas também de compreensão dos desafios das políticas públicas para fazer chegar educação, saúde, trabalho e moradia às populações que vivem em pequenas ilhas. A roda de conversa correu solta, com muitas perguntas sobre o como interpretar o que estavam pesquisando e como as análises poderiam ajudar a qualificar a educação e a vida das pessoas da região. Horas de fecunda relação dialógica, com mútuas interpelações e aprendizagens e com questões em aberto para serem aprofundadas.

Toda esta narrativa trata de uma vivência pessoal que me indicou o quanto desconhecia desse espaço geopolítico, econômico e cultural e do sentido humano do esforço na criação de campus universitários interiorizados. Um desconhecimento, todavia, que é comum, em especial dos olhares do sudeste e sul do país.

Entre as muitas consequências desse desconhecimento, situa-se a não percepção de que a criação de uma cultura nacional tem como exigência o diálogo das matrizes culturais que nos constituem síntese de um processo político intencional. E, só desta forma, também, podemos partilhar da cultura universal. Esta é, igualmente, uma condição para uma integração política e econômica que possa atacar e superar as desigualdades sociais regionais. O acesso à educação pública, universal, gratuita, laica e densa em conhecimentos científicos e culturais constitui-se na mediação e condição fundamental deste processo político intencional.

A leitura dos quinze pequenos capítulos desta coletânea, um ano e meio depois da participação dos três eventos acima, revela-me o resultado e o sentido profícuo de um processo organizativo que articula ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e ex-

tensão na relação da Universidade Federal do Pará e dos *campi* interiorizados. O conjunto dos artigos cobre as temáticas da relação educação, trabalho, cultura e sociedade e a integração amazônica no contexto dos desafios de descontinuidades das políticas públicas e da não efetiva prioridade da educação pública. Apesar disto, a coletânea revela que a organização coletiva, o esforço de quebrar barreiras da distância e isolamento de regiões e o acesso de centenas de jovens ao ensino superior sem sair de sua região materializam avanços extraordinários.

O conjunto dos quinze temas abordados na coletânea incide em problemáticas atuais no âmbito da educação nas suas interfaces com os processos sociais, econômicos, culturais e políticos da região, mas dialogando com pesquisas e estudos de âmbito nacional e internacional. Por outro lado, as abordagens teóricas e metodológicas sinalizam o que é fundamental na universidade, o debate, a mútua interpelação e, no dissenso qualificado nas formas de conceber e analisar a realidade, buscar os consensos possíveis para a ação política prática. É a ação prática que alterar o curso da história e vai dizer qual o alcance ou limite de nossas análises.

Cabe realçar que a coletânea explica, de forma exemplar, o processo formativo no ensino, na pesquisa e extensão e a importância decisiva da pós-graduação *stricto sensu* nesta tarefa. O leitor poderá perceber que a maioria dos capítulos envolve estudantes, de diferentes níveis, graduação, mestrado e doutorado, e docentes em sua maioria vinculados a grupos de pesquisa e à pós-graduação. O compromisso explícito com a educação, em especial a básica, revela-se pela presença de professores autores que atuam no **Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica** (PPEB), criado em 2015.

Pelo que expus até aqui, o leitor perceberá o duplo aspecto da interpelação que busquei sublinhar. O primeiro da miopia que estamos acometidos, particularmente no sudeste e sul do país, para o que é e para o que se faz no âmbito da cultura, trabalho e educação na região amazônica e o quanto isto nos limita na construção de uma nação. A segunda interpelação, que explicita a primeira, é o efeito de um trabalho organizativo intencional de interiorização da universidade pública e da pós-graduação em que o Campus de Cametá é um exemplo diferenciado.

Mas a interpelação que nos traz perplexidade sem precedentes em nossa história está na ênfase do título que os colegas organizadores deram à coletânea, sinalizando *os tensionamentos* a que estão submetidas, no contexto presente, as políticas públicas, em todos os âmbitos, no Brasil e na Amazônia. Com efeito, desde o golpe de estado de agosto de 2016, o conjunto de contrarreformas atinge na medula as políticas públicas e os trabalhadores do setor público. Entretanto, a partir da eleição de 2019 e da ascensão ao poder de forças de extrema direita, as universidades públicas, suas pós-graduações, a pesquisa e a extensão, e o trabalho e a autonomia docentes estão no olho do furacão. O ataque é frontal e permanente sob duas frentes básicas.

A primeira é de corte de salários, concursos e verbas, de sorte que o setor público fique reduzido ao mínimo. Trata-se de minar a base material da educação pública e Institutos Federais e inviabilizar sua expansão e interiorização. Esse desmonte obedece ao ideário da estupidez do fundamentalismo econômico para o qual tudo tem que ser subordinado ao mercado e à ideologia da meritocracia. A mensagem que se divulga é que a universidade não é para todos, mas para os mais “competentes”. Traduzindo: significa que a universidade não é para pobres, pequenos agricultores, ribeirinhos, índios e quilombolas.

A segunda frente de ataque da educação pública é orientada pela insensatez do fundamentalismo político, que se funda na pedagogia do ódio, da ameaça buscando anular o pensamento divergente e seus protagonistas. Aqui a estratégia é de acusar e criminalizar os pesquisadores e docente de ideólogos que divulgam o marxismo cultural e a ideologia de gênero. Finalmente, a insanidade do fundamentalismo religioso que postula subordinar o conhecimento científico historicamente produzido à crença. Uma trilogia que carrega o amalgama dos regimes fascistas e contra a qual não podemos permitir avanços que se anunciam no momento que escrevo este prefácio.

Os ataques abertos à instituição universidade e à ciência que ela produz vêm agora se materializando no ataque ao Congresso Nacional e ao Supremo Tribunal Federal. A esfinge do autoritarismo da mão armada do estado e das milícias já não está no portal

da cidade de Tebas da antiga Grécia. Ela está no portal da frágil democracia brasileira, duramente construída e que, não sem lutas e contradições, o que está coletânea expõe é dentro dela que se viabilizou. O que a esfinge busca é justamente anular essas conquistas.

Vejo na vontade e na luta política que subjaz ao processo de interiorização das universidades públicas, criação de novas Universidades e Institutos Federais interiorizados e a expansão, igualmente interiorizada, da pós-graduação e no trabalho de formação efetivado com a juventude um patrimônio para confrontar a esfinge e derrotá-la. O que nos traz esta coletânea é um exemplo auspicioso e um estímulo para lutar sem tréguas não somente para não perder este patrimônio, mas para construir forças sociais e políticas que o amplie na quantidade e na qualidade. Neste contexto, o que Antonio Gramsci assinalou como tarefa para combater o regime fascista que arruinava a Itália, torna-se para nós, neste sombrio momento de nossa história, uma conclamação.

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força.

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2020.

Gaudêncio Frigotto

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Formação entre o campo e a cidade: o currículo prescrito e praticado na EMEF São Tomé da vila de Porto Grande/Cametá/PA

Carlos Meireles Portilho, Ivanildo do Socorro Mendes Gomes 13

Capítulo 2 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação nas orientações do programa

Maridalva dos Prazeres Araújo, Odete da Cruz Mendes 37

Capítulo 3 – Educação escolar quilombola: um debate teórico sobre currículo e legislação

Nazaré do Socorro Bitencourt Viegas, Mara Rita Duarte de Oliveira 55

Capítulo 4 – Tecnologias digitais móveis: entre a apropriação e a proibição no contexto escolar

Ilda Gonçalves Batista, Maria Sueli Corrêa dos Prazeres 71

Capítulo 5 – A educação a distância no ensino superior: a experiência do polo UAB/Cametá/PA

Geanice Raimunda Baia Cruz, Gilmar Pereira da Silva 85

Capítulo 6 – Educação e desigualdade social: aspectos históricos, constitucionais e de afirmação social

Joenia Nunes dos Prazeres, Rafael Siqueira Monteiro
Francivaldo Alves Nunes 91

Capítulo 7 – Pesca predatória: entre o conflito das experiências de trabalho e os processos educativos

Gislane Damasceno Furtado, José Domingos Fernandes Barra 109

Capítulo 8 – Trabalho, saberes e práxis criadora na dimensão avaliação na prática pedagógica dos professores da educação básica egressos do curso de Pedagogia Parfor Cametá-Pará

Valdiléia Carvalho da Silva, Doriedson do Socorro Rodrigues
Egídio Martins 123

Capítulo 9 – A educação do campo: reflexões para a classe trabalhadora

Vandrea de Oliveira Rodrigues, Eraldo Souza do Carmo 145

Capítulo 10 – A política de financiamento da educação pública básica no Brasil e o regime de colaboração

Adriana Viana Valente Cardoso, Ariel Feldman 161

Capítulo 11 – O currículo e sua influência na formação do educador do campo

Ana Paula Vilhena Pinheiro, Hélio Vasconcelos França Góes 179

Capítulo 12 – Materializando o projeto de formação para plataforma de Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) UFPA/Cametá-PA

Emelly de Nazaré Baia Corrêa, Bruno Henrique Silva da Silva
Benilda Miranda Veloso Silva 195

Capítulo 13 – Trabalho e Universidade: Análise do perfil de trabalhadores universitários egressos da Universidade Aberta do Brasil (UAB-Cametá)

Marlanje Solene Ferreira, Cheliane Estumano Gaia
João Batista do Carmo Silva 209

Capítulo 14 – Educação e transformações recentes no capitalismo: a questão do PROEMI/JF

Fabírcia Alfaia Rodrigues, João Paulo da Conceição Alves
Daniela Santos Furtado 219

Capítulo 15 – Contribuições dos estudos culturais nas pesquisas em educação, cultura e currículo: uma leitura pós-crítica

Higor Marçal Leitão Costa, José Valdinei Albuquerque Miranda 235

CAPÍTULO 1

Formação entre o Campo e a Cidade

*O currículo prescrito e praticado na EMEF São Tomé
da vila de Porto Grande/Cametá/PA*

Carlos Meireles Portilho

carlosportilho77@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

igomes@ufpa.br

Universidade Federal do Pará

1. Introdução

A teorização sobre o currículo é recente. A definição deste tem sido o escopo de diversos estudos que buscaram uma ideia coerente e abrangente de tal maneira a definir o real âmbito da atividade curricular, pode-se afirmar inequivocadamente que os diversos pontos de vista, de certa maneira, se completam, embora ainda não haja uma síntese clara que defina o currículo. Concebe-se este como um importante instrumento de controle social (SILVA, 2002), moldando assim subjetividades através do processo escolar, sequenciando conteúdos previamente selecionados, elaborados, reestruturados na experiência de educandos de maneira padronizar as motivações, concepções e comportamentos no contexto social ao qual este será destinado. Segundo Oliveira (2005) o currículo fomenta identidades pré-adaptadas aos moldes do ponto de vista hegemônico, assim sendo, incluindo também de maneira “negativa” outras fontes de conhecimento que possam ocasionar resultados divergentes aos prescritos no “modelo” (implicitamente) oficial, o caracterizaria por si só os alicerces de uma democracia de baixa intensidade, na qual a “cidadania” ficaria reduzida à luta por assegurar direitos, aquisição de bens de consumo (SANTOS, 2014), além da completa abstração da participação política.

O presente trabalho é resultante de uma análise qualitativa dos currículos praticados nas escolas no município de Cametá/PA, mais especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) São Tomé, numa perspectiva de formação para a cidadania, pautado no seguinte problema: quais os currículos elaborados e praticados nos processos formativos dos sujeitos que formam a população da Vila de Porto Grande, numa perspectiva da formação para a cidadania?

O desenvolvimento das etapas da pesquisa aconteceu no sentido de analisar, de forma mais geral, como se configura os currículos prescritos e praticados nos espaços processuais de formação dos sujeitos da Vila de Porto Grande/Cametá/PA e, mais especificamente, buscou discutir como se processa a construção do currículo base da educação desenvolvida nas escolas da Vila de Porto Grande; caracterizar os currículos praticados pelas escolas, especificamente a EMEIF São Tomé; analisar as concepções de mundo, de

homem, de sociedade e de conhecimento presentes nas configurações prescritas e praticadas dos currículos da referida escola.

Num primeiro momento, a pesquisa adentrou-se ao estudo minucioso das principais correntes teóricas norteadoras da temática pesquisada, a saber: FREIRE(2015) – Extensão ou Comunicação?; SANTOS (2014) – O Espaço do Cidadão; SILVA(2010) – Documentos de Identidade; STREECK e ESTEBAN (2013) (orgs) Educação Popular; OLIVEIRA(2005) Currículos praticados entre a regulação e a emancipação - obras estas que posteriormente embasaram minhas ponderações.

Após o levantamento bibliográfico concernente ao assunto proposto, iniciou-se a análise documental. O documento referenciado a princípio foi a Proposta Curricular para o ensino fundamental (1º ao 5º ano) emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED), buscou-se uma melhor compreensão sobre o embasamento teórico metodológico estabelecido oficialmente. O conhecimento teórico e documental serviu de base para outro momento importante da pesquisa que foram as observações das práticas curriculares desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São Tomé, localizada na Vila de Porto, município de Cametá/PA.

2. Conhecimento oficial: o currículo prescrito para as escolas do município de Cametá

O currículo é a expressão de legitimação do recorte do conhecimento científico, cultural, humanístico e linguístico para ser conservado e transmitido às novas gerações. Dessa forma, o currículo é o recorte, não neutro, do conhecimento humano que expressa o “o que”, “para que”, o “como”, o “quando”, o “porque” e o “quanto” do ensino da educação escolar (ARROYO, 2011). No entanto, tradicionalmente ele vem sendo pensado, elaborado e distribuído por alguns grupos que estão no poder e acabam “prescrevendo” oficialmente o currículo para as escolas brasileiras. Esses currículos tem se efetivado a partir de uma visão de educação e de escola construída interessadamente de forma distanciada dos interesses, das necessidades e da vida da população mais ampla, o que configura como um processo de colonização que distribui conhe-

cimento oficial nas escolas a partir do interesse de um grupo ou de uma classe social específica.

Por outro lado, essas prescrições curriculares oficiais sofrem resistência, disputas, no interior das instituições escolares e acabam, na prática, não sendo mecanicamente implementados. “Currículo praticado” diz respeito a uma concepção curricular que não considera o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade que deve ser constantemente examinada, desconstruída e construída de forma crítica. Só assim podemos perceber que o currículo desenvolvido no cotidiano da escola e da sala de aula confere aos professores e educandos um espaço/tempo viabilizador de sua formação. É na prática cotidiana do processo educativo que outros elementos de discussão emergem e possibilitam a crítica, a pesquisa e a reflexão como campo de referência à sua formação. Os saberes teóricos adquiridos na formação inicial dos professores são vistos neste contexto como relevantes enquanto parâmetro norteador da prática e não limita a ação do profissional a um aglomerado de técnicas e conhecimentos a serem aplicados e/ou transmitidos a um grupo de sujeitos de maneira linear.

Se entendermos que tradicionalmente o currículo é um recorte de conhecimentos e experiências a serem repassados pela escola a diferentes gerações com pretensa oficialidade, é necessário questionarmos sobre outros conhecimentos e outras experiências que são relegados nesse processo de “tradição seletiva”. Tende-se, então, a priorizar o conhecimento científico como válido, como “verdade”, e a construir discursivamente os saberes tradicionais e experienciais como “folclorismo”. Isso por que, segundo Young (2000, p. 33) “Todo currículo envolve pressupostos de que alguns tipos e áreas de conhecimento são mais valiosos do que outros”.

2.1 As bases teóricas da proposta curricular para o ensino fundamental (1º ao 5º ano) do município de Cametá

A presente pesquisa busca uma melhor compreensão das especificidades curriculares presentes na EMEF São Tomé localizada na Vila de Porto Grande/Cametá/PA, tanto em documentos (currículo oficial) quanto nas ações pedagógicas (currículo praticado), tendo como referencial teórico a noção de uma educação centrada

da aquisição de uma cidadania menos atrofiada (SANTOS, 2014) e mais completa.

Currículo oficial chamado como currículo prescrito, formal e explícito, prevê os conteúdos que vão ser trabalhados nas disciplinas e tem por função oferecer a uma determinada população uma base comum de educação. Historicamente esse tipo de currículo não é planejado pela comunidade escolar ou a partir de uma concepção a atender as diversidades e representar a materialização da proposta pedagógica institucional. Na verdade é um conjunto de suposições fiéis e convenções que regulamentam de forma similar o papel de repassar “uma cultura” com um único currículo para toda população a qual não participa do processo de discussão e decisão sobre o currículo.

A princípio, foi feita uma análise documental cujo escopo estava referenciado nos documentos de orientação curricular elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) do município de Cametá e sua zona distrital. A partir dos dados obtidos pode constatar uma proposta curricular para formação de indivíduos pautada em pressupostos baseados no materialismo histórico dialético, tendo como concepção formativa, o processo conflituoso entre sujeito e realidade que marca as relações sociais de produção. Também se pode afirmar a influência da pedagogia histórico-crítica, uma vez que se enfatizam as relações intersubjetivas no processo de aprendizagem, além da atuação do próprio professor como mediador entre o educando e a realidade transcrita em conteúdos escolares (CAMETÁ, 2017).

Reconhecer a importância da pedagogia histórico-crítica é um avanço em direção a um currículo pautado numa concepção de educação que considera a realidade vivida pelos sujeitos historicamente. Diante disso, podemos considerar que Proposta Curricular de Cametá está embasada teoricamente no materialismo histórico dialético, de cunho marxista. No entanto, devemos ter o cuidado com o fato de muitos Estados e grupos que estão no poder se apropriarem dos discursos críticos e pós-críticos como forma de legitimar suas políticas educacionais e curriculares frente a população mais ampla. Discursivamente responde aos anseios da sociedade civil que cobra uma educação com qualidade socialmente referen-

ciada, pois a pedagogia histórico-crítica resgata o papel da escola enquanto instituição que considera que apenas através do conhecimento historicamente acumulado é possível a análise crítica da realidade com vistas a uma ação transformadora.

A partir de uma visão oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Cametá) tem-se a escola com um lugar onde ocorre a reciprocidade entre ensino e aprendizagem, esta concepção sustenta a ideia de que não podemos privilegiar os conteúdos escolares ministrados, que são tradicionalmente disciplinares, da práxis imediata vigente. Nesse sentido, é oficialmente defendido que:

Nesta perspectiva, que se define a organização do processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, o qual precisa ser entendido por todos na escola, na questão da organização dos conteúdos, no planejamento e na sua metodologia. O espaço da escola deve ser visto como um lugar feito para ensinar e aprender, pois não podemos mais nos ocultar com concepções que só levam ao empobrecimento do ensino básico, nas quais ficam expostas teorias que não condizem com a prática. (CAMETÁ, 2017, p. 9).

O crescimento do aluno, segundo o documento, seria consolidado pela reelaboração e apropriação de sua concepção de realidade, esse processo introduziria uma visão sintética ao educando, superando a visão inicial, supostamente sincrética. O processo que leva à superação da visão sincrética não deve desconsiderar a cultura trazida pelo educando ao ambiente escolar como formadora de uma identidade “válida”, a qual deve se articular com o conhecimento científico, presente no currículo oficial.

Além disso, todo processo educativo não deve ser baseado apenas numa linearidade de acontecimentos, mas respeitar as diferentes condições infantis que acabam determinando as diferentes atitudes frente à educação escolar. A educação das crianças, além de ações centradas no desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor e moral, deve integrar aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, éticos, estéticos e afetivos, que são indissociáveis numa educação integral.

Entendemos que quando o educador faz uso da reflexão crítica passa a se basear no reconhecimento dos valores que ultrapas-

sam o currículo prescrito, comprometendo-se às dimensões políticas, culturais, históricas, morais e ambientais. Nessa perspectiva, a discussão entre os educadores tem avançado no sentido de buscar meios para atuar de modo crítico no campo pedagógico, assumindo-se como um profissional que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico aplicando a dialética nas questões educacionais de forma a ter como fundamento para o trabalho pedagógico a perspectiva histórica.

2.2 Passos da “nova didática”

O processo de ensino e aprendizagem não é algo simples, ele engloba diversas medidas que devem ser tomadas ou evitadas e alguns cuidados didáticos e pedagógicos devem ser respeitados para que o aprendizado dos(as) educandos(as) realmente aconteça. É necessário assim, que o professor realize um planejamento de suas aulas levando em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos, a melhor maneira de explorar um conteúdo, o melhor método e técnica a ser usada em determinados momentos de sala de aula. Uma atitude essencial em todo processo formativo é perceber o contexto social dos alunos para que seu conteúdo e experiências sejam presentes na realidade dos alunos.

Nas proposições didáticas o documento curricular da SEMED/Cametá define alguns passos que orientam como os educadores devem proceder no processo de ensino-aprendizagem, como apontamos abaixo.

Prática Social Inicial, isto é, um primeiro momento de interação entre educador e educando, onde aquele estimulará interesse neste pelo assunto, propiciando um ambiente favorável para que o próprio educando trilhe o caminho de seu ponto de vista inicial, com seus pressupostos prévios diretamente para o conhecimento científico.

Posteriormente, de acordo com a Proposta Curricular (2017), entra em ação a *Problematização*, processo de seleção de conteúdos relevantes à aprendizagem no que diz respeito à prática social, para que esta seja transformada de quefazer cotidiano à cultura elaborada.

A partir daí segue-se a *Instrumentalização*, momento de sistematização do conteúdo objetivando a apropriação do conhecimento científico, o professor assume um papel mediador buscando juntamente com o educando a elaboração e reelaboração do conhecimento através da experiência em atividades planejadas.

A *Catarse* realiza-se, logo após a instrumentalização, e nela ocorrerá a sistematização de tudo o que o educando aprendeu comparado a sua própria prática social trazida anteriormente. Por último, tem-se a prática social final. O retorno à realidade sob uma perspectiva histórico-crítica.

Percebe-se nesta prescrição curricular uma forte tendência a priorizar o conhecimento científico em detrimento de outros saberes e experiências. Não há no documento da SEMED/Cametá um reconhecimento para com a cultura produzida e vivida pelo educando, esta é tida apenas como uma forma primitiva de concepção de realidade a ser substituída pelo conhecimento científico. Essas orientações colocam a preocupação com a prática social dos(as) educandos(as) apenas no final do processo como forma de tentar legitimar a proposta curricular como crítica. No entanto, o que se evidencia é esse currículo oficial, prescrito, privilegia principalmente a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, *o quanto* se aprende sobre *o que*, *o como* e *o para que* se aprende; prioriza o investimento nas coisas sobre o investimento nas pessoas; baseia-se numa suposta homogeneidade sem reconhecer, aceitar e lidar com a diversidade; ver a educação como um processo de transmissão, assimilação e acumulação de informação/ conteúdo científicos (enciclopedismo). Precisamos compreender, para além da concepção técnico-cientificista, que:

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial [...] é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

A política educacional, dentro dela a política curricular, sen-

do um instrumento para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita, deve se preocupar em decidir sobre o conteúdo, forma de organização e de articulação e o sentido do saber que vai ser passado de pessoa para pessoa para constituir e legitimar seu mundo. As proposições curriculares devem estar em consonância com os interesses de garantir os direitos, a cultura, a autonomia social, política e produtiva dos sujeitos que são atingidos pela sua implementação, mas o que verificamos é o Estado tentando colocar uma “cortina de ferro” entre as decisões que ele apoia e as reivindicações da sociedade civil mais ampla.

2.3 Instrumentalização para cidadania

Segundo o documento, pressupõe-se uma instrumentalização do educando através do conteúdo curricular científico e cultural, para que este, assim, possa assumir-se politicamente e de maneira crítica, visando a transformação da sociedade que o cerca, tomando atitudes conscientes que levem em conta o conhecimento de seus direitos e deveres para uma obtenção plena da cidadania e

[...] exercer sua participação social e política, conhecer seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, posicionando-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais e utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (CAMETÁ, p. 21-22, 2017).

Aqui a “grade curricular” é concebida como arcabouço teórico acumulado através da história, de maneira desvinculada de interesses, os conhecimentos e experiências são tidos como neutros e imparciais, proporcionadores de ferramentas que serão posteriormente utilizadas pelo educando em sua prática social. Segundo Apple (1979), nenhum currículo é neutro, não há conhecimento que não esteja direcionado ao ponto de vista de certo grupo de pessoas em posição de relativa vantagem para com os demais. Assim tem-se um molde curricular para a cidadania à feição de pontos de vista conservadores.

Apesar disso, expressa-se certo otimismo em relação ao processo educativo no que diz respeito às suas benesses fornecidas aos educandos em meio a uma sociedade capitalista, uma vez que “afirma que é possível desenvolver uma educação que não vise reproduzir e fortalecer os ideais do capitalismo, mas sim fazer que as pessoas que são reféns desse sistema o compreendam e tenham acesso a conhecimentos que possam auxiliar na superação de suas condições.” (CAMETÁ, 2017, p. 19).

Para Santos (2014), o consumismo constitui uma das maiores armas (se não a maior) de alienação, para perpetuação das disparidades sociais entre as categorias societárias, frente a este contexto, fica difícil imaginar uma educação que, utilizando os conhecimentos “selecionados” historicamente, possa contribuir de maneira substancial à conscientização dos educandos e sua posterior emancipação (OLIVIEIRA, 2005) em relação às suas condições sociais, uma vez que tais conteúdos não têm caráter reformista. Ademais, o principal meio de conscientizar cada educando está longe de abstrações históricas, trata-se da problematização (FREIRE, 2015), um verdadeiro despertar para uma visão crítica da realidade, o que possibilitará uma intervenção maior por parte do sujeito frente à sua realidade.

3. Apreensão da realidade: o currículo praticado na EMEIF São Tomé

3.1 A chegada à escola

A escola *lôcus* da pesquisa foi a EMEIF São Tomé, localizada na Vila de Porto Grande, município de Cametá/PA. Logo na caminhada até o colégio, algo me chamou a atenção: a sua localização estava deslocada em relação ao centro da vila, em um terreno afastado do centro urbano às margens de uma das principais estradas que cortam a vila. Interroguei alguns funcionários acerca disso e obtive várias versões de uma mesma questão. Segundo foi relatado pelo Prof. Jair, que trabalha no corpo docente, há algum tempo atrás, certo representante político, apareceu na vila com a proposta de inaugurar uma escola de ensino fundamental menor,

algo necessariamente bom, uma vez que era o que a vila realmente carência. Tal representante estava com a pretensão de “colocar” tal escola em um terreno onde estava localizado um grande campo de futebol pertencente a uma antiga associação que existe na vila desde a sua fundação, fato que causou contrariedade na maior parte da população – principalmente aos associados – que, quase que unanimemente, disseram que só deixariam a escola ser construída ali se lhe fosse dado outro terreno com campo já feito para, assim substituir o primeiro. A princípio, pareceu-se que ali terminaria a fonte de toda contenda. Mas não foi o caso. O acordo foi feito e a autoridade disse que construiria outro campo após a escola ser inaugurada. A população não concordou, queria que, primeiro fosse construído o outro campo para depois ser feito o colégio. Não houve resposta. Então foi comprado um terreno na margem da estrada e nele foi construída a escola.

O conflito de interesses entre os populares e o representante do governo revelou uma comum característica do molde cultural sob o qual se estruturou a forma de pensar do povo da vila, seus motivos e aspirações em relação à educação das crianças entram em conflito direto com uma tradição pautada no entretenimento, representada pelo zelo ao campo.

Esse, de certa forma, é um exemplo de como tentam, em nome da oficialidade e do discurso da necessidade, impor o interesse de alguns grupos que se acham com mais poder a toda uma população, sem diálogo, sem ouvir a comunidade atingida pelas ações oficiais. Desconsideram suas tradições, sua cultura e suas opiniões. Não foi o interesse da comunidade pelo esporte (futebol) que foi priorizado em relação à educação. A resistência em relação a construção da escola na área do campo de futebol foi, principalmente, pelo histórico de promessas não cumpridas pelo poder público. Foi por isso que não foi aceito a construção da escola antes da construção de um novo espaço para a prática do esporte que, inclusive, poderia continuar sendo um local de atividades educativas através de atividades físicas e esportivas.

A educação escolar não deve estar separada da cultura produzida e usufruída pela população. Educação, esporte e lazer são áreas com muita afinidade e garantem experiências formativas tanto formal quanto informalmente e é a relação entre esses aspectos

que marca, ou pode marcar, a efetivação cotidiana de currículos mais contextualizados e significativos na prática. A prática de dividir as opiniões dos sujeitos – contra ou favor de construção de escola ou área esportiva e de lazer, por exemplo – é próprio de grupos que estão no poder ou de governos que tentam se aproveitar de fragilidades e desarticulações dos grupos populacionais para impor suas ações interesseiras. A ideia é de construir uma face bondosa e compromissada de determinado governo e fazer com que a população assuma a culpabilidade pela falta de políticas públicas, neste caso, na área da educação.

No que diz respeito à estrutura física da nova escola construída para atender crianças do Ensino Fundamental e Educação Infantil algumas particularidades foram observadas: salas arejadas, porem mal planejadas, pois são ambientes com paredes nas quais foram feitos “furos” de ventilação pelos quais o vento poderia passar com facilidade e, assim refrescar os estudantes. No entanto, não apenas o vento “entrava” por aqueles orifícios, mas também o sol, no começo da manhã e no fim da tarde tornando o ambiente muito quente.

Em uma determinada sala, estava a seguinte identificação: “3º B, 1º C”, o que me chamou a atenção foi o fato desta sala ser construída “de improviso” toda em madeira, ocupando boa parte do refeitório, ao indagar uma professora sobre a existência de tal sala, ela respondeu que todas as salas não supriam a excessiva demanda de alunos, principalmente da zona ribeirinha que eram matriculados, e, como a São Tomé era a única instituição que atendia ao fundamental menor na região, teve de ser feita uma “adaptação”. Ao entrar na sala, logo se fez notar a alta incidência de sol que atravessava a abertura da entrada de ar da parede do refeitório sobre os alunos, foi posta uma cortina para minimizar o problema, entretanto o calor ainda persistia.

Uma crítica comum corrente entre os professores é em relação às salas de aula, “parece uma prisão” dizem em tom cômico. De fato, o ambiente escolar é marcado pela presença de grades: nas portas das salas, na porta de entrada/saída da escola, nas aberturas superiores através das quais ocorrem a entrada do ar. Grades por todos os lados que, num olhar psicológico, podemos inferir que é um ambiente que não proporciona condicionantes consistentes para

que se possa gerar um efeito pleno do processo de ensino como algo agradável, ao contrário, pressupõe perspectivas disciplinadoras.

A infraestrutura, ao contrário do que pensa alguns governos, é fundamental na qualidade da formação escolar, pois mesmo que as escolas tenham um currículo crítico, contem com bons diretores, com professores dedicados e com a força de vontade dos alunos, estudos mostram que a infraestrutura escolar pode ter papel essencial na formação dessas crianças e adolescentes, além de garantir conforto e bem estar não apenas aos alunos, mas também para os professores e a toda comunidade escolar.

Segundo Borges (2011) um estudo realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mostra que o desempenho dos alunos que estudam em ambientes com boa infraestrutura é superior ao dos que estão em escolas que não dispõem de ambientes adequados. Segundo dados da pesquisa “Infraestrutura Escolar e Aprendizagens da Educação Básica Latino-Americana”, os alunos poderiam subir as médias de 506 pontos em provas de linguagens e 497 pontos em matemática para 525 pontos e 524 pontos, respectivamente, caso tivessem condições melhores estruturais. Os alunos de colégios rurais, por sua vez, aumentariam as notas de 465 para 487 em linguagens, e de 480 para 497 em matemática.

Na relação entre a infraestrutura escolar e os resultados acadêmicos, o estudo diz que os fatores que mais contribuem para bons desempenhos é a presença de espaços de apoio ao ensino, tais como bibliotecas, computadores, laboratórios de ciências, auditórios e quadras de esportes (Idem).

Observamos também que no hall do colégio havia um mural com as produções dos alunos, desenhos coloridos referentes a frutas e pessoas ensinando hábitos alimentares, colagens com algodão, papel laminado, papel E.V.A., entre outros. A que podemos constatar indícios que remetem a uma valorização da produção infantil, embora limitada a cores, uma vez que os desenhos não são livres, o trabalho dos discentes limitava-se a colorir ao seu modo cada gravura. Esse dado nos leva a defender que é preciso adotar uma postura mais progressista diante da formação das crianças, pois assim poderíamos facilmente perceber a limitação imposta à criatividade dos alunos, característica de abordagens tradicionalistas. No entan-

to, a prática de valorização dos trabalhos produzidos pelos alunos é um indício de um esforço em fazer uma educação histórico-crítica como pressupõe o currículo prescrito pela SEMED/PA.

Durante todo o ano letivo, os(as) alunos(as) produzem trabalhos, constroem coisas que, se olharmos com cuidado, podemos perceber o quanto de conteúdo curricular foi por eles transformado em conhecimento: escrevem bons textos nas aulas de Língua Portuguesa, elaboram maquetes em Geografia e Ciências e criam belos desenhos e esculturas nas oficinas de Arte. Os professores que orientam e supervisionam as atividades das crianças sabem o que elas fazem, conhecem. Mas podemos questionar se outros docentes, os funcionários que atuam na instituição e os colegas de outras turmas estão por dentro do que a escola tem feito. Amaral (2012) diz que provavelmente não se essa produção fica em pastas ou restrita às quatro paredes da sala de aula e, portanto à turma envolvida. Uma maneira de todos se inteirarem das atividades realizadas, dos conhecimentos construídos e das experiências vividas é explorar as áreas coletivas, como é o caso do hall da escola, utilizando recursos gráficos, audiovisuais e até teatral para incentivar a troca de experiências entre as diferentes turmas de crianças, grupos de profissionais e comunidades.

Na observação foi possível perceber a presença de algumas mulheres sentadas em bancos no pátio do colégio, provavelmente mães à espera de seus filhos, fato que me causou estranhamento: não estava próxima a hora de sair, por que ficar tanto tempo de espera ali? Eram mães das crianças pequenas que estavam frequentando a escola pela primeira vez, portanto, ainda pouco acostumadas com a ausência das mães.

A presença da mãe ou responsável é fundamental para que a criança se sinta segura e não tenha a sensação de que foi abandonada em um lugar desconhecido, com pessoas que nunca tinha convivido antes. Esse é um momento de transição que tem que ser feito com cuidado. A proibição da presença dos pais no ambiente escolar, mesmo que a criança chore, chame pelos pais, não é pedagógica e psicologicamente recomendável. A criança tem que se sentir segura, confortável, sem medo para que realmente usufrua de tudo o que a escola lhe proporciona em termos de experiências educativas e com isso vá se desenvolvendo de forma integral.

A criança pequena precisa de um tempo de adaptação na escola, e esse processo é diferente de criança para criança. Portanto, o que determina esse tempo é comportamento dela no ambiente e no processo educativo. Uma prática fundamental dos professores é observar a evolução da criança que, se necessário, comunicam aos pais ou responsáveis da necessidade de se investir mais alguns dias na adaptação da mesma. Uma opção é, também, a escola junto com os responsáveis permitirem que a criança leve para a escola um objeto pessoal, como uma chupeta, um ursinho de pelúcia, etc., ou seja, algo que ela goste e lhe proporcione prazer, conforto, calma.

Pôde-se também observar indícios de práticas curriculares não oficiais trazidas pelos professores que mostram que existe um currículo praticado que amplia a formação dos sujeitos para além do tecnicismo científico. Primeiro destaque é a presença de um quadro da Campanha da Fraternidade com o tema do ano de 2018 que revela a presença da religiosidade no cotidiano escolar. Em outro lugar no pátio, o central, havia uma espécie de altar que também serve de suporte para as imagens dos santos nos dias de celebrações religiosas.

Embora reconhecendo que pelas nossas leis a educação no Brasil deve ser laica, por isso deve-se ter cuidado para não tornar as práticas escolares confessionais respeitando a diversidade religiosa existente na instituição educativa, o fato observado mostra que se tenta construir um ambiente educador dentro da escola. A criança nesse espaço se depara com variadas informações que podem provocar questionamentos e reflexões individuais e coletivas sobre seus conteúdos e significados. O ensino religioso deve fazer parte do currículo escolar no sentido de se fazer análises sobre os fundamentos, costumes e valores de uma ou mais religiões, entretanto, fica subsumida no currículo oficial de muitos sistemas de ensino. Mas existem instituições, como é o caso da EMEIF São Tomé em que é resgatada através de muitas práticas curriculares cotidianas em forma de comemorações, ações coletivas, campanhas e rotinas escolares constituindo parte do currículo praticado.

Segundo destaque é um quadro de aviso no qual estavam anexados a distribuição de tarefas entre os funcionários para o próximo evento que já estava à porta, a festa junina no que diz respeito às comidas típicas que seriam servidas. Essa é uma prática cultural

brasileira fazendo parte de nosso patrimônio imaterial, mas muito mais forte na região Norte e na região Nordeste do Brasil. No município de Cametá/PA essa manifestação cultural religiosa é vivida com mais intensidade por ter como padroeiro São João Batista que é um dos santos católicos festejado no mês de junho. Qual a importância dessa prática para o currículo? É que a ação escolar, nesse caso da festa junina na EMEIF São Tomé, não se reduz apenas a um processo de formar o sujeito para o catolicismo, mas formar o ser humano histórica e culturalmente numa perspectiva reflexiva. Nessa dimensão, essa prática curricular é relevante para a formação das crianças, assim como é tudo que se torna objeto de nossas reflexões e a nós “[...] se torne relevante, nos enriqueça e contribua para aumentar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (Lebenswelt)”. (SANTOS, 1989, p.12).

Outra folha com os turnos dos professores alternando entre ensino fundamental e educação infantil, vale ressaltar que, numa conversa, a coordenadora pedagógica, prof.^a Francilene, disse que já existiram turmas do ensino médio na escola; uma folha com os nomes de todos os professores listados em duas colunas, uma intitulada “PAINEL (manhã)” e outra “PAINEL (tarde)”; e, por fim uma folha com os horários de realização de “Atendimentos Educacionais Especializados”. Isso mostra como uma parte do currículo está organizado: os professores, a carga horária, o horário de trabalho etc.

3.2 A sala de aula

O ambiente interior da sala de aula (onde a observação aconteceu) não era muito animador. Paredes com riscos, a pintura das paredes estava bem desgastada, no forro foram embutidos quatro *paflons*, mas havia apenas uma lâmpada. Como tratamos acima, o ambiente da sala de aula precisa ser um ambiente educador, em que as crianças percebam que o espaço é delas e para elas. Isso perpassa pela preocupação de todos em cuidar para mate-la estimulante para quem a frequenta. Quando as crianças riscam as paredes, muitas vezes e dependendo da idade, é por elas sentirem necessidade de experimentar, de expressar, de mostrar o que sabem. Uma sugestão

é que a sala de aula tenha sempre um espeço na parede para que as crianças rabisquem, desenhem, escrevam etc. Embora exista o quadro negro, elas não consideram como delas, mas um instrumento do professor.

Localizada mais ou menos acima da mesa do(a) professor(a), os trabalhos dos alunos que estavam expostos na parede tornando mais pedagógica a sala de aula. Essa é uma ação pedagógica importante de valorização da criança através do ato de expor o que produzem. Os trabalhos realizados pelos(as) alunos(as) mostram para uma multiplicidade de pessoas e a eles(as) mesmos(as) o que eles conseguem construir a partir dos saberes construídos dentro e fora da escola. E mais, a contemplação do que produzem cotidianamente faz com que eles façam leituras reflexivas importantes para as próximas atividades educativas. Assim a aprendizagem não se reduz ao ato mecânico de ouvir e reproduzir, mas de pensar sobre o que ouve, observa e constrói. Essa é uma educação pautada em experiências curriculares para o pensamento crítico, para a autonomia, para a transformação que perpassa pela mediação reflexiva e dialógica entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, havia um calendário e um mural onde estavam escritas as “possibilidades” dos alunos em sala de aula, coisas que as crianças podiam fazer no ambiente da sala, e que contribuiriam com o seu aprendizado. No quadro havia frases como: “eu posso falar baixinho durante a aula”, ou “eu posso levantar a mão quando estiver em dúvida”, ou ainda “eu posso dar uma pausa quando estiver zangado”. Esse quadro chamou-me a atenção pelo fato de estimular às crianças a tomarem atitudes favoráveis ao seu aprendizado de maneira menos coerciva e autoritária que qualquer outro objeto que trabalhasse com o “eu não posso” fazer isto ou aquilo. Tão ou mais importante que isso é o fato dessas frases poderem ser construídas *com e pelas* crianças, valorizando o que elas pensam e o que elas falam. Caso contrário acaba acontecendo uma imposição unilateral dos valores e regras pela escola ou pelo professor em que a criança tem que se esforçar para se adequar. Quando a criança participa dessa construção ela pode passar a burlar menos as regras que ela ajudou a construir, pois se sente responsável por ela. Esse tipo de atitude pedagógica é fundamental no processo de construção da autonomia, pois segundo Piaget (1994) ela passa não apenas a seguir regras criadas pelo adulto (heteronomia), mas vai se percebendo com capacidade de questionar e propor coletivamente outras (autonomia).

3.3 Currículo na prática

No primeiro dia de observação, prof. Jair estava realizando a resolução de um exercício proposto na aula anterior – divisão. Havia grande empenho por parte dele na assimilação do conteúdo pelos alunos, fato que é demonstrado pela persistente repetição de procedimentos utilizados na resolução dos procedimentos utilizados nos cálculos, de maneira diversa e criativa, sempre buscando uma melhor forma de abrir o entendimento dos que estão com dificuldades. A metodologia é esta: os alunos ditam a questão (já escrita em seus cadernos) da aula anterior, o professor escreve no quadro os fatores da operação e, todos participam da resolução. Esta particularidade revela a tendência de estimular o raciocínio próprio dos alunos como prática moldada em paradigmas emancipatórios.

Durante o desenrolar da aula uma parte dos alunos é bem participativa com o professor, cerca 40% da turma. Há outros que tentam acompanhar o raciocínio dos primeiros durante a correção de exercícios no quadro, se esforçam, mas às vezes se perdem no meio do caminho e, enquanto o restante, apenas olham a resolução e escrevem no caderno. O professor Jair Cruz conta que tem o hábito de, antes de iniciarem as aulas, ir visitar os seus futuros alunos do período, com o objetivo de conhecê-los melhor solicitando assim também a ajuda dos pais e responsáveis. Conta que nem sempre encontra os pais em casa: *“[...] às vezes agente vai lá e não tem ninguém em casa, eles estão trabalhando, teve casa que eu fui quatro vezes e não encontrei os pais.”*

Ele também me relatou que, através dessa “estratégia” tem alcançado bons resultados de boa parte dos alunos. Segundo os demais docentes da instituição, ele é o único que se disponibiliza a ir fazer estas “visitas diagnóstico”. Os pais sentem-se tocados por isso, e, assim motivam os seus filhos a melhorarem seu desempenho, e as crianças alcançam melhoras.

Em relação à sua metodologia no ensino, Jair afirma que poderia explorar mais os recursos disponíveis na biblioteca escolar, pois *“às vezes agente tá em sala de aula falando de um determinado assunto e agente não... se depara com o que agente tem aqui dentro da escola [...]”*

O que se pode observar com relação à prática do ensino, demonstra que não basta apenas existirem meios de reinventar as práticas educativas, faz necessária uma atitude acordada e referenciada por parte do professor para com a turma. O comportamento restrito ao quadro e repetitivamente monótono por parte dos professores é resultado das condições ambientais que os rodeiam, que são muitas vezes desanimadoras, pois há falta de recursos didáticos (principalmente as novas tecnologias da educação), de materiais de uso contínuo por professores e alunos, equívocos estruturais, entre tantos outros (des)estimulantes que afetam diretamente o desempenho dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos(as) educandos(as).

3.4 A reunião

Tive a oportunidade de participar de uma reunião com o corpo de funcionários da escola. O primeiro ponto de pauta tratada dizia a respeito dos acontecimentos ocorridos no último evento organizado pela escola São Tomé em parceria com a outra instituição da vila, EMEF Isabel Fernandes dos Santos, a festa do Dia das Mães. Algo que chamou minha atenção foi o grau de articulação entre os funcionários para manter a escola ‘viva’, realizam coletas para custear eventos, comprar merenda, custear reparos de equipamentos, “carregam a escola nas costas” com a própria diretora sintetizou. Forma autônoma e rebelde à política de sucateamento das escolas públicas iniciada desde o governo federal, o que demonstra um grande comprometimento por parte da comunidade escolar da EMEIF São Tomé para com a manutenção de um ensino com um mínimo de qualidade para as crianças. Essa característica demonstra que mesmo em meio à condições muito desfavoráveis proporcionadas pelo ambiente, ainda há lugar para autonomia de iniciativas por parte dos profissionais.

Assim acontece com a internet. A escola, reconhecendo a importância desse recurso tecnológico, não tem esperado que o poder público providencie e garanta o funcionamento da internet na instituição. A comunidade escolar tomou a iniciativa de manter o *wifi* por conta própria.

A internet é reconhecidamente uma fonte inesgotável de exemplos da vida real. Por meio da web, torna-se mais fácil a interação entre conteúdo didático e a realidade, tornando a aprendizagem útil para a vida cotidiana, estabelecendo-se então um vínculo entre a vida real e o conceito apreendido. Deste modo, o aluno, através da mediação do educador, compreenderá a razão de aprender determinados conceitos que, de outra forma, poderiam parecer sem utilidade. Essas práticas acabam por enriquecer o currículo desenvolvido nas escolas para além do que é oficialmente prescrito. No entanto, na EMEIF São Tomé o acesso à internet ainda é limitado aos adultos que atuam na instituição, pois não conseguem possuir uma rede com alta capacidade e velocidade para suportar uma grande quantidade de acesso. O sinal que a escola possui é custeado pelos profissionais que atuam nela. Não existe nenhuma política por parte do governo municipal que garanta internet de qualidade nas escolas da rede.

A próxima pauta, abordada pela diretora, foi referente à perambulação de alunos fora de sala antes do período de saída: “[...] *eles ficam correndo e atrapalhando os alunos das outras salas, que ainda não terminaram suas atividades [...]*” dizia ela. O problema consistia, com replicaram alguns professores, no fato de os alunos que terminam as atividades antes dos demais acabarem atrapalhando os colegas que permanecem dentro de sala, impedindo-os de se concentrarem e realizarem um bom trabalho. Em contra partida a diretora recomenda uma ação criativa por parte dos docentes para entreter os alunos ociosos: “[...] *deem uns livros pra eles lerem dentro da sala, eles não podem ficar correndo por aí pelo corredor [...]*”, enfatizou ela.

É evidente a expressão de cansaço e desânimo no rosto de alguns professores ante as condições de trabalho a que estão submetidos, por isso a diretora tenta animá-los. Um fator determinante na decisão dos professores liberarem seus alunos é o intenso calor dentro da sala de aula, que é maximizado pela precária manutenção de ventiladores, as entradas de ar, ao invés de ajudar apenas pioram as coisas: o ar quente de fora entra e mistura-se ao calor humano já condensado dentro do ambiente dificultando a permanência no mesmo. Para minimizar esses problemas, os professores adotam diversas medidas: colocam cortinas para impedir a passagem dos

raios solares, arrumam as carteiras de maneira a poupar seus alunos do calor, além, é claro, de acabarem liberando os alunos antes do horário oficial de saída, o que é justificado também pelo fato da precária iluminação em cada sala ao fim do dia.

Conclusões

Analisar o currículo escolar é cada vez mais necessário, pois nos ajuda a por em evidência a visão de mundo, de homem e de sociedade que estão sendo priorizados nos sistemas de educação. Passamos o século XX falando da necessidade de se considerar as necessidades e interesses de diferentes grupos sociais e culturais nas políticas educacionais, especialmente na política curricular. Entramos no século XXI propondo políticas mais equitativas, mas continuamos prorrogando as mudanças necessárias na educação, pois prossegue a insistência em políticas de governo que se perdem no caminho em direção a seus objetivos e metas. Carecemos ainda de uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população, coordenando ações sistêmicas no campo da educação de crianças, jovens e adultos, na escola e fora dela.

A partir do que foi vivenciado em campo e dos dados coletados através de entrevistas e observação participante pode-se inferir que os currículos praticados profissionais da educação no ambiente da EMEF São Tomé, localizada na vila de Porto Grande/Cametá/PA diferem-se substancialmente dos parâmetros pré-estabelecidos oficialmente. Pode-se observar inúmeros fatores para a confirmação de tal evidência, entre eles estão: condições ambientais desfavoráveis, falta de recursos para financiar atividades pedagógicas mais elaboradas, dificuldades no relacionamento entre escola e família, realidade local com suas especificidades entre outros. Diante de tais circunstâncias, observa-se o papel dos professores no processo de aplicação das atividades curriculares, arcando com as despesas de eventos - um trabalho que não lhe diz respeito *a priori* -, atuando na gestão de recursos como sinal de Internet, eventos comemorativos, “carregando a escola nas costas” como nas palavras da diretora é sintetizado o papel desempenhado por cada funcionário, com um único intuito de não deixar que se quebre vínculo que sustenta a

mediação entre educados e o conhecimento (FREIRE, 2015).

Precisamos, portanto, avançar em direção de uma escola cujo currículo deve atender a todos na sua diversidade, sem diminuir o valor e as experiências que cada grupo, respeitando a identidade dos diferentes sujeitos individuais e coletivos, o que não justifica a pulverização de ações pontuais, que privilegie o atendimento tópicos das diferenças.

Carecemos ainda de políticas que garantam a sustentabilidade da educação escolar no que é básico para que ela funcione com o mínimo de qualidade: estrutura física adequada e equipada, recursos didáticos e materiais de primeira necessidade, profissionais qualificados e bem remunerados, merenda escolar de qualidade entre outras.

Referências

AMARAL, Aurélio. A importância de expor o trabalho dos alunos. In: Nova Escola. Gestão Escolar. Revista Digital, 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/360/a-importancia-de-expor-o-trabalho-dos-alunos>. Acessado em 03/05/2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORGES, Priscilla. **Infraestrutura adequada nas escolas melhora aprendizagem**. IG – Último segundo: Educação, 2011. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/infraestrutura-adequada-nas-escolas-melhora-aprendizagem/n1597288520232.html>. Acessado em 03/05/2019.

CAMETÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental**- Cametá: Smed, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. – 17ª ED. São Paulo: Paz e Terra, 2015. Título original: Extención o comunicación?

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados entre a regulação e a emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **O Espaço do cidadão**. 7 ed., 2. reimpr. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YOUNG, Michael F.D. **O currículo do futuro**: – da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CAPÍTULO 2

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

*Apontamentos sobre a perspectiva de avaliação
nas orientações do programa*

Maridalva dos Prazeres Araújo¹

dalvaprazeres@yahoo.com.br

Universidade Federal do Pará/PPGEDUC

Odete da Cruz Mendes²

ocm@ufpa.br

Universidade Federal do Pará

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC da UFPA. Licenciada em Pedagogia pela UFPA.

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora Adjunta da UFPA.

1. Introdução

Este artigo apresenta os resultados preliminares da pesquisa que tem como objetivo analisar como se configura a relação entre a proposta de formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a avaliação no contexto escolar, e seus desdobramentos no modelo de avaliação que está sendo consolidada no contexto da escola pública e que tem o IDEB como meta com implicações nas práticas avaliativas dos professores alfabetizadores participantes do Programa e atuantes em turmas do ciclo de alfabetização do ensino fundamental da escola pública no município de Cametá-Pa. O objeto apresentado como objeto de estudo é o PNAIC e a relação com a avaliação escolar e educacional.

No contexto desta pesquisa, o trabalho que ora se apresenta intenciona desvelar a perspectiva de avaliação educacional presente na proposta de formação continuada do PNAIC inscrita nos documentos que orientam as práticas formativas docentes e dentre essas orientações as que se direcionam as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores. No âmbito das ações governamentais direcionados a educação, tem sido empenhado esforço no sentido de garantir resultados educacionais melhores no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e para atingir tal propósito, a formação do professor passa então ter uma atenção mais efetiva das políticas de formação em tempos atuais, a nível nacional, com delineamento de programas destinados a formação destes profissionais e que possivelmente tem implicações no trabalho docente, desdobrado em ações pedagógicas e, em específico nas práticas avaliativas que estão sendo desenvolvidas na escola sob a orientações advindas da formação que recebem.

O Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa instituído pela Portaria nº 867, de julho de 2012 foi criado com o objetivo de alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade, isto é, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental. E Para que este objetivo seja alcançado o programa vem desde 2013, ano de sua implementação, já que a adesão dos municípios foi em 2012, desenvolvendo ações formativas de caráter continuado, junto aos professores alfabetizadores, além de ter distribuído materiais de apoio didáticos- pedagógico (livros de literatura infantil e jogos)

às escolas dos municípios que aderiram ao programa. Conforme é definido no: “Art. 5º. As ações do Pacto têm por objetivos: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental. [...]” (BRASIL, 2012).

O PNAIC, enquanto programa de formação continuada, intenciona oferecer saberes teórico- metodológicos aos professores alfabetizadores no sentido de fortalecer o processo de construção da alfabetização, a partir do desenvolvimento de ações didático-pedagógicas no primeiro ciclo de alfabetização, que correspondem às séries do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da educação básica, na perspectiva do envolvimento e da apreensão de saberes por parte das crianças, dos diversos contextos de usos de diferentes linguagens, com foco na língua portuguesa e na matemática.

A proposição de políticas de formação continuada de professores, em específico aos alfabetizadores, para Araújo (2015), se intensificou a partir da constatação dos órgãos educacionais governamentais a respeito dos índices de crianças que chegam aos 8 anos sem estarem alfabetizadas, mesmo cumprindo o primeiro ciclo de alfabetização nessa etapa da escolaridade, revelados pelo Censo de 2010, evidenciou a necessidade de desenvolvimento de ações que torne o processo de alfabetização mais eficiente e universal.

Para buscar resolver essa problemática o Governo Federal na representação do Ministério da Educação desenvolveu em conjunto com as Instituições de Educação Superior (IES) o programa/PNAIC, que em parceria com o Distrito Federal, Estado e Municípios, assumiram o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. As ações do Pacto integram quatros eixos, sendo o principal a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores. Juntamente com as políticas de formação docente também foi implementado um novo elemento nas políticas de avaliação educacional como somatórias para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas no ciclo de alfabetização como cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) “ alfabetizar todas as crian-

ças, no máximo , até o final do 3º ano (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL,2014,p.10).

Nesse proposito, portanto, a avaliação educacional também tem tido um olhar mais acentuado por parte das políticas educacionais, sendo pensada como instrumento de aferição e de regulação, o que justifica a inserção de mais um elemento nessa política de avaliação, que foi a criação e implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Nesse contexto das políticas educacionais, foi feito a adesão em 2012 e implementado em 2013, o PNAIC no município de Cametá, destinado à formação de professores alfabetizadores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização. É um Programa orientador das ações teórico- metodológicas sobre a prática de ensino dos professores alfabetizadores, bem como sobre as práticas avaliativas que devem ser desenvolvidas por estes no âmbito da escola.

O texto final, além desta introdução está assim organizado: As políticas de formação continuada de professores no Brasil no âmbito da reforma do Estado com centralidade nos anos 1990. Em seguida faz-se incursões a respeito da configuração da avaliação educacional no âmbito da formação continuada do Programa PNAIC e as considerações finais.

2. Política de formação continuada de professores no brasil a partir dos anos 90

A partir da década de 90 se intensificaram as mudanças na política educacional em virtude das alterações no contexto político e econômico dados pela reconfiguração do modelo de produção capitalista, e nesse contexto a educação passa, então, a ser proclamada como ferramenta indispensável para a modernização do Estado Nação e o crescimento econômico do país, enquanto condição necessária para a inserção do Brasil no mercado mundial. E no bojo das reformas educacionais, que emergem nesse cenário, destaca-se a formação de professor como fator relevante a construção da profissão docente e da qualidade do ensino ofertada nas escolas públicas.

Com base nas discussões de Freitas (2014) compreende-se que as reformas que estavam sendo implementadas na educação brasileira, em específico na formação continuada de professores fomentando as investidas do governo, seja em âmbito nacional como local, em políticas públicas de formação de professores, desdobravam-se em programas que ofertavam cursos que propõem contribuir com a qualificação do trabalho docente, no sentido de ressoar efetivamente na qualidade do ensino público, que do ponto de vista dos ideólogos reformistas isso se traduz em elevação do IDEB e resultados melhores nas avaliações nacionais.

A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. (FREITAS, 2014, p.427).

As políticas de formação docente nas últimas décadas têm seguido as orientações dos organismos multilaterais, pois a partir da Conferência de Jomtien, realizada em Tailândia em 1990 os resultados do ensino dos países em desenvolvimento a exemplo do Brasil despontavam altos índices de evasão e repetência aliado a um fracasso no formato da educação que se desejava para o Novo Milênio. Esse movimento de adequar o processo de formação docente ao projeto de modernização e consequente reforma da educação teve início, segundo Freitas (1999) nos anos de 1970, mas encontra maior sustentação no movimento de centralidade do capital nos anos de 1990. É nesse sentido que reafirmamos que:

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modali-

dades a distância) ... (TORRES 1996 apud FREITAS, 1999, p. 18).

Os ideólogos reformistas têm orientado os países em desenvolvimento a assumir uma postura competitiva no mercado internacional, e para tornar, um país como o Brasil competitivo, é preciso que este realize melhor desempenho em setores significativos da gestão pública, dentre estes a educação, necessitando melhorar a oferta e a qualidade do ensino público, no sentido de alcançar as metas definidas internacionalmente, e para tanto, é orientado a realizar reformas no papel do Estado, em seu modo de gerenciar os serviços públicos, e consequentemente, reformas no sistema educacional, como princípios necessários a melhorar o ensino e assim, poder qualificar o trabalhador para atuar nas novas demandas do modo de produção. Como bem ressaltam os autores, Libaneo; Oliveira; Toschi (2012,p. 66) :

[...] o Brasil vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja , diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas , o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino.

Nesse contexto, a educação é considerada o elemento potencializador da formação de trabalhador nos moldes que necessitam os meios de produção, aliando instrução com tecnologia, para garantir que o Brasil se torne um mercado promissor de produção de bens e serviço junto aos países geridos na lógica capitalista, nesse sentido, a centralidade das políticas educacionais, sob a nova égide do capital, recai sobre a formação docente, enquanto condição para melhorar a qualidade da educação ofertada na rede pública, qualidade essa que tem sido aferida pelas avaliações em larga escala.

A promulgação da LDB 9394/96, se constitui, nos dizeres de Maués e Camargo (2012), um marco regulador da educação nacional, e em seu texto apresenta aspectos legais sobre a formação

inicial e continuada de professores, ainda que o texto não tenha contemplado plenamente os anseios dos movimentos de educadores, contempla a inserção desse direito dos profissionais do magistério em obter formação inicial e continuada como fator necessário para a sua profissionalização. No texto da LDB/96 a formação dos professores encontra-se assim legislada no Título VI, Dos Profissionais da Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II- aperfeiçoamento funcional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

A garantia de formação continuada docente, ainda que versada em lei, não é o bastante para que esta seja efetivada e exercida enquanto instrumento teórico e prático voltada as reais necessidades formativas dos professores, é necessário que se problematize os currículos e práticas formativas de programas e cursos destinados a professores para compreender que objetivos de fato estão contemplando, se uma formação de emancipadora, dialógica e reflexiva, ou modelos e pacotes com orientações que contemplam um ensino vinculado ao que Paulo Freire (2000) denomina de educação bancária, que visa a apenas capacitar tecnicamente os professores, imbuídos de descritores e diretrizes orientadores das práticas avaliativas padronizadas para assim, preparar os estudantes a responder avaliações educacionais.

Nesse contexto, discute-se, sobre aspectos a serem considerados na formação docente e que são enfatizados por Tardif (2014), no que diz respeito a qualidade da formação inicial e continuada

do professor, e sobre o paradigma de formação capaz de preparar professores reflexivos, criativos e que sejam responsáveis pelo desenvolvimento profissional, com atuação pedagógica inovadora fundamentados por saberes teóricos e práticos relacionados com o trabalho e a experiência docente. No percurso de construção da profissionalização docente, o conhecimento do professor se coloca como um desafio central, pois, segundo Tardif (2014, p.15), é necessário realizar estudos a cerca dos saberes que servem como base aos professores na realização do seu trabalho e afirma que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”.

No debate em torno do caráter da formação do professor, compreende-se que esta deve servir para o desenvolvimento dos saberes docentes, bem como, torná-los protagonista de seu desenvolvimento profissional, que em sua formação, segundo Nóvoa (2013) discuta não só os saberes acadêmicos mais lhes permita refletir acerca das questões pertinentes à própria profissão, ao terreno pessoal e de organização do contexto escolar, e proporcionando uma redefinição no campo da formação docente para realizar essa formação a partir da realidade do cotidiano do trabalho docente, valorizando o saber destes professores, que problematize a ação docente, para então construir juntos uma nova realidade organizacional educativa considerando e reforçando os espaço públicos de educação.

A formação continuada se apresenta, no entendimento de Nóvoa (2013), como elemento fundamental no processo de construção da profissionalização docente enquanto iniciativa que ajude os professores a revisitar sua prática pedagógica seja para reafirmá-la ou para orientá-la na perspectiva de melhoria da qualidade da educação. Para Santos (2007, p.54) “a efetivação de uma estrutura de formação continuada poderia contribuir para superar as limitações da formação e ajudar no enfrentamento das dificuldades”, por meio da articulação entre saberes práticos e teóricos no contexto profissional docente.

O cenário educacional brasileiro tem registrado incursões governamentais na área da formação continuada de professor com a oferta de cursos à distância e presenciais, a exemplo o

Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, que em seu eixo principal está à formação continuada de professores alfabetizadores por todo o Brasil, no sentido de oferecer suporte teórico e prático ao trabalho docente. Para Gatti (2008) ao realizar análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década ressalta a importância de verificar iniciativas próprias dos poderes públicos para formação continuada de professores em todos os Estados brasileiros numa perspectiva avaliativa das contribuições aos saberes docentes e a relação com a prática pedagógica e a afirmação da identidade profissional do professor.

3. Avaliação educacional e sua configuração no âmbito do PNAIC: resultados e discussões preliminares da pesquisa

As políticas de formação continuada de professores têm gerado, nessas últimas décadas, a implementação de programas de formação como o PNAIC, enquanto estratégias para melhorar o ensino e os resultados educacionais apresentados nas avaliações em larga escala.

Dessa forma, o lugar da formação docente na política educacional tem-se constituído em importante tema e desafio no debate atual. Experiências, estudos, pesquisas, propostas e reflexões vêm sendo concretizadas e divulgadas, de modo a fazer conhecer que modelo de formação continuada está em desenvolvimento, assim como as suas implicações para a qualidade educativa, num momento em que são exigidos das escolas a elevação de seu IDEB.(CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 99).

Na lógica estabelecida no contexto das reformas educacionais, a partir dos anos 90 no Brasil, as políticas de formação de professor e as políticas de avaliação educacional são repensadas e orientadas no sentido de produzir melhores resultados no IDEB, como premissa a qualidade da educação, no âmbito das orientações neoliberais ao ensino público, como destaca Shiroma e Evangelista (2011, p.135):

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas.

A avaliação na escola pública que historicamente esteve associada à ideia binária de aprovação ou reprovação, tem sido colocada em evidência no contexto atual, a partir da oferta de formação continuada de professores, como é o caso do PNAIC, enquanto condição que ajude a melhorar os resultados das avaliações em larga escala e elevar o IDEB. Nessa relação formação continuada e processo de avaliação, seja de ordem interna a escola ou de ordem externa, tem logrados debates em torno dos objetivos da formação docente e da avaliação educacional, em que sentido estão sendo pensadas tais políticas? E o que elas propõem de fato ao processo de ensino e aprendizagem? São questões que permeiam as discussões em torno dessa relação e que necessitam ser problematizadas.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível refletir sobre o que, de fato, a escola, hoje, a partir das práticas pedagógicas dos professores, dentre elas as de avaliação, tem pautado sua materialidade, avaliar para promover um ensino favorável as aprendizagens, ou ensinar para avaliar, na perspectiva de obter resultados e usar para tanto, práticas pedagógicas essencialmente técnicas, de programação dos sujeitos a saberem responder efetivamente a lógica das avaliações em larga escala, as avaliações conteúdistas simplista interna e externa a escola. Afonso (2009, p. 18) ao tratar de algumas das funções da avaliação utilizar-se das perspectivas de Bonami e ressalta que: “a avaliação constitui mesmos ‘ a pedra angular da instituição escolar’, acrescentando , sob a ótica de L. Allal que: “as modalidades de avaliação adotadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação [...]”(apud, AFONSO, 2009,p. 18).

Quando se realiza uma análise acerca do que determina a Portaria nº. 867/2012 no seu artigo 5º pode-se perceber o quanto a formação desenvolvida pelo Programa PNAIC vem corresponder às solicitações definidas e determinadas pelo texto legal nos incisos

III, IV e V, resultados das orientações na lógica reformista em que o Estado como regulador e avaliador imprime essas marcas nos textos normativos destinados à formação docente:

Art. 5º. As ações do Pacto tem por objetivos:

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto normativo é possível relacionar as políticas de formação docente com as políticas de avaliação educacional, como forma de garantir que ambas, no desenvolvimento de suas ações, possam propiciar a efetivação de melhores resultados no ensino público em termos de saberes cobrados nas avaliações padronizadas. Dentre as ações formativas do PNAIC existe o eixo avaliação, com orientações prescritas no caderno de formação denominado “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, onde está posto que os resultados do nível de alfabetização dos estudantes serão aferidos no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, pela aplicação da Provinha Brasil, de caráter anual. Como pode-se observar nas sugestões dadas pelo PNAIC de se considerar tal avaliação como um dos instrumentos para direcionar o processo de ensino-aprendizagem:

Para tal, é preciso saber quais são os conhecimentos e habilidades a serem ensinados e conhecer estratégias variadas de avaliação. Um instrumento avaliativo bastante conhecido é a Provinha Brasil, aplicada em turmas do ano 2 do Ensino Fundamental (ele propõe diagnosticar o nível de conhecimento da leitura e da apropriação do sistema de escrita). Contudo, outros instrumentos podem ser elaborados pelos docentes para esses mesmos eixos de ensino e complementar informações, tal como será exemplificado neste caderno. (MEC/PNAIC, p. 8, 2012).

A preocupação em atingir metas estabelecidas pelas políticas de avaliação educacional de larga escala, tende a influenciar a escola e as práticas pedagógicas na perspectiva da racionalidade técnica³, que propicie que este no processo condicione o ensino a responder as diretrizes e descritores que são orientadores das avaliações externas, ressaltando que os resultados aferidos nessas avaliações não consideram fatores em que emergem as relações sociais e os condicionantes em que se situam a escola, o aluno, o trabalho docente, apenas aferi um possível conhecimento cognitivo de língua portuguesa e matemática, não compreende o processo que o produziu ou deixou de produzi-lo.

Estudos realizados por Afonso (2018) apontam que o foco nas políticas de avaliação educacional tem acarretado ao professor e aos alunos a responsabilidade pelos resultados aferidos, desqualificando o trabalho docente e impondo cumprimento meramente de metas, desresponsabilizando o Estado pela má qualidade do ensino público e isso tem provocado de certa maneira uma aproximação de práticas pedagógicas e das estratégias de avaliação para responder as diretrizes e descritores que orientam tais avaliações.

A avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos. A pressão sofrida pelos docentes para atingir as metas e os resultados impõe uma lógica perversa baseada no medo: de não alcançar metas, de ser considerado incompetente, de ser punido, de ser culpado, responsabilizado. Pode culminar em desmotivação, stress, descontentamentos, acúmulo de funções, o que provoca uma sobrecarga de trabalho.(AMARO, apud, AFONSO,2018, p. 13)

Essa preocupação dada por Afonso (2018) do caráter de responsabilização repassada pelo Estado regulador a escola, professores e alunos, tem estado presente de forma insinuante, nas orientações sobre a avaliação dadas pelo PNAIC, em que propõe

³ Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica. De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN 1983, apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p.35).

co-avaliação e não inclui refletir sobre as responsabilidades do Estado nesse processo de ”modernização da educação brasileira” proferida nos discursos dos ideólogos reformistas.

Como já vem sendo debatido ao longo de muitas décadas, as concepções sobre ensino e aprendizagem têm implicações na ação docente, e consequentemente nas práticas de avaliação, seja em sua aceção mais “tradicional” – que se caracteriza como fim do processo educativo – seja numa concepção mais progressista – que a compreende como processos, desenvolvimentos, percursos de formação e que se efetiva do início ao fim da escolarização.

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. (MEC/PNAIC, p. 7, 2012)

Outro fator que reforça, esse fundamento regulador das políticas públicas destinadas a séries iniciais do ensino fundamental, está na instituição da prova ANA (avaliação nacional da alfabetização) também como meio de saber se os alunos ,que perpassaram e concluíram o ciclo de alfabetização, para qual os professores foram capacitados pelo PNAIC, de fato foram alfabetizados. Há toda uma política de avaliação, de principio regulador, que ambienta o desenvolvimento do Programa PNAIC, a avaliação ANA vem ao final constatar se a formação e as demais ações atingiram o objetivo de melhorar os resultados do IDEB. Para Maués e Camargo (2012, p.153) ao tratarem sobre as políticas de regulação da formação docente destacam que:

É preciso considerar que toda essa nova regulação que abrange a gestão, financiamento e avaliação do sistema educativo, envolve a figura do professor e vem exigindo dele um novo perfil e uma formação que atenda a essa configuração traçada por novas funções que lhes passam a ser requeridas.

Tais exigências decorrem, dentre outros fatores, das mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo, do surgimen-

to de fontes de informação alternativas à escola, da constante mudança nos conteúdos curriculares, além das modificações no perfil do docente exigidas pelo mundo do trabalho. As mudanças que estão ocorrendo na formação e no trabalho docente são resultantes de várias injunções que incluem o próprio fenômeno da globalização, bem como as mediações feitas em nível local que tentam ajustar-se às realidades menores. Para alguns, é uma nova ordem social que se implanta trazendo consequências para todos os aspectos que envolvem a sociedade, dentre eles, o fenômeno educacional.

A questão da relação formação docente e avaliação educacional, submete-se análise no campo dos tensionamentos em torno do modelo de formação de professores e do próprio sentido da avaliação no processo educativo, sem deixar de refletir sobre o contexto das novas exigências político, econômica e social demandas pelo setor produtivo ao sistema educacional brasileiro, sob as orientações de organismos multilaterais que imprimem políticas neoliberais ao Estado, caracterizando-o como regulador e avaliador, e desse modo, tais características também recaem sobre a formação e o trabalho docente. .

4. Considerações finais

É inegável a importância do estabelecimento de políticas de formação continuada de professores, não só por garantir o aperfeiçoamento e a qualidade do exercício do magistério na educação básica, mas é fundamental que se realize pesquisas e estudos sobre essas políticas que instituem programas de formação para compreender suas dimensões políticas e pedagógicas, bem como, desvelar suas implicações a profissionalização docente e a qualidade social da educação, concordando assim com Imbernón (2010, p.10) ao afirmar que na atualidade “[...] existem evidências quase inquestionáveis para todos que, de uma forma ou outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecer-las implica analisar os acertos e os erros e ter a consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar.”

Diante das novas demandas que recaem sobre a educação, no contexto da reordenação do Estado brasileiro, que determinam no-

vas exigências ao processo de escolarização, principalmente na educação básica, inferem novas exigências formativas ao professor, que se desdobram em políticas de formação docente que se materializam em projetos e programas de formação, para dar conta desses novos padrões tanto de escolaridade como de formação, ajustados as orientações prescritas na lógica do sistema produtivo regente.

Sendo assim, em estudos e reflexões iniciais tem-se percebido elementos que relacionam a formação docente e a avaliação educacional, seja esta de larga escala ou desenvolvida no cotidiano escolar orientada pelo PNAIC, ao sentido regulador, do controle das forças políticas e ideológicas neoliberais, em que a avaliação tem sentido quando aferi resultados positivos de saberes curriculares, independentes dos demais fatores que envolvem e implicam o processo de ensino e aprendizagem, o interesse é atingir metas estabelecidas pelos instrumentos de controle como IDEB. E a formação docente está em capacitar tecnicamente os professores, oferecendo formação em que o currículo tenha em sua composição a acentuação nos saberes técnicos (didáticos/pedagógicos), na perspectiva da racionalidade técnica, do que nos saberes críticos reflexivos que os auxiliem a construir sua autonomia a partir da reflexão sobre o trabalho docente e ao contexto em que ele se situa e se realiza, além de compreender o processo de profissionalização docente.

Ainda que a LDB 9394/96 garanta em forma de lei a formação inicial e continuada, isso não é suficiente para que de fato essa formação ocorra na perspectiva em que o movimento dos educadores almeja e que é necessária para contribuir com a qualidade social da educação pública, sem formação política aliada a formação técnica, torna-se fragilizado o processo de construção de uma educação emancipatória.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4ª edição, São Paulo, Cortez, 2009.

_____. Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação

básica e superior: políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Rev. educ.**, Campinas, 23(1):8-18, jan./abr., PUC-Camp., 2018 .Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>

ARAÚJO, M.F.S. de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o pacto. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: interdisciplinaridade na alfabetização**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015, p.18-26.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, MEC/SASE, 2014.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DOU, ano CXXXIV, n. 248, 23dez.,1996, p.27833-27841.

_____. **Portaria nº867, de 4 de julho de 2012**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Caderno de formação. Brasília, MEC, 2012.

CAMARGO, Arlete M. M. de; RIBEIRO, Maria Edilene S.; MENDES, Odete da Cruz. Implicações do Plano de Ações Articulada na formação e desempenho escolar - o caso do Pará. **RBPAE** – v.32, n.1, p 89-110, já./abr., 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspec. Dial.: rev. **Educ. Soc.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Ano XX, nº. 68, dez/1999.

_____. PNE e formação de professores: Contradições e desafios **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. 13, n.37, jan./abr.2008.

MAUÉS, Olgáises Cabral; CAMARGO, Arlete M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

SANTOS, T.R.L. dos. Formação continuada dos profissionais do ensino: percepções da prática de formação. **Revista Cocar**. v.1.n 2. Jul/Dez. UEPA, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10/08/2018.

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

CAPÍTULO 3

Educação Escolar Quilombola

Um debate teórico sobre currículo e legislação

Nazaré do Socorro Bitencourt Viegas

nazabiten@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Mara Rita Duarte de Oliveira

mararita2213@gmail.com

Universidade Federal do Pará

1. Introdução

Esta pesquisa está relacionada ao tema da valorização da cultura e construção histórica do processo de formação do povo brasileiro, em específico da educação quilombola no espaço escolar. Para a realização deste trabalho foi necessário ter compreensão sobre a construção sociocultural dos sujeitos sociais que constituem o processo histórico da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos econômicos, sociais, religiosos e culturais representados em suas diversas relações sociais. Neste sentido, o processo de construção social e político da educação quilombola em seu espaço de luta e vivência passam a ser elemento crucial nesta discussão, uma vez que se constitui em grupos sociais representados por elementos históricos, econômicos, sociais culturais envolvidos nas relações de sociabilidade representadas por seus hábitos e costumes. O desejo em realizar este estudo surgiu a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada no decorrer do curso do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do curso de Extensão: Formação em Direitos Humanos e de minha vivência no Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia-GEPEMe/UFPA. As observações e discussões realizadas despertaram em mim o interesse em desenvolver uma análise sobre o currículo formal, a legislação vigente e a educação escolar quilombola. Observando como o processo de construção cultural, social e político da Educação Quilombola em seu espaço de luta e vivência vem sendo debatido no cenário brasileiro. O trabalho aqui apresentado é resultado de uma Pesquisa Bibliográfica realizada em livros, revistas, periódicos e acervos eletrônicos e os procedimentos metodológicos definidos e utilizados nesse trabalho foram às análises das leituras a partir do referencial bibliográfico que foi progressivamente organizado de forma linear e contínua que tivemos condições de construir o referencial teórico que fundamenta este de estudo. A discussão está pautada em subsídios que referendam a produção acadêmica relacionada à Educação Quilombola no Brasil, relacionada ao contexto social, histórico e cultural dos sujeitos que compõem o nosso país. A luta pela manutenção de tradições e costumes africanos é uma prática cotidiana nas comunidades quilombolas, onde percebemos que seus habitantes procuram divulgar, em eventos oficiais e festejos nas comunidades, suas danças, música, vestimentas, comida e costumes. Estas

leituras suscitaram uma reflexão sobre a necessidade de realizar um estudo científico, buscando assim, possíveis respostas em torno do objeto investigado, a partir da linguagem e da ação dos sujeitos na pesquisa social (CHIZZOTTI, 1994). Essas reflexões permitiram que a pesquisa fosse desenvolvida a partir de um processo investigativo de abordagem qualitativa, que para Minayo e Sanches (1993) é uma abordagem que permite realizar uma aproximação fundamental entre sujeito e objeto, haja vista que ambos são da mesma natureza, pois ela se envolve com empatias aos motivos, às intenções, aos projetos dos próprios sujeitos, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. Neste sentido, vale ressaltar que a análise dos dados coletados na pesquisa bibliográfica, a partir do objetivo geral da pesquisa que é o de desenvolver uma discussão sobre o currículo formal, a legislação vigente e a educação escolar quilombola. Foram realizadas com o fim de confirmar ou refutar as hipóteses da pesquisa e/ou responder às questões de investigação formuladas a partir dos objetivos propostos neste trabalho, com a intensão de expandir o conhecimento acadêmico a respeito do tema pesquisado. Para melhor compreensão os resultados da pesquisa aparecem sistematizados no trabalho pelos seguintes tópicos: A formação histórica de quilombo no Brasil e as políticas educacionais para a educação quilombola. O segundo faz uma discussão teórica sobre o currículo formal e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões a respeito dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica de concepções teóricas sobre a temática apresentada nesta pesquisa.

2. A formação histórica de quilombo no brasil e as políticas educacionais para a educação quilombola

Ao realizamos um estudo sobre Quilombo é imprescindível buscar suas raízes que surge nos movimentos sociais que são oriundos de determinados contextos históricos e sociais, que se configuram como controle de ação histórica dos sujeitos, ou seja, resultam das lutas ou das ações conflitantes entre as classes sociais. Segundo Moura (2001), as lutas dos quilombolas apontam para os movimentos reivindicatórios que foram se desenvolvendo ao longo do tem-

po e continuam até dias atuais, exigindo do estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas. É importante atentarmos para o fato de que as populações quilombolas ao longo da história vêm exercendo forte influência nos lugares onde se estabelecem. Essas populações se organizam em movimentos sociais e associações que são considerados como uma fonte de formação política e tem um papel de destaque nas lutas em prol das populações quilombolas. Segundo Touraine (2003) é importante compreender os movimentos sociais, como qualquer tipo de ação coletiva, de grupos de interesse ou de instrumentos de pressão política, sendo desse modo, objetivo dos movimentos sociais em linhas gerais, alcançar mudanças, conformes seus valores e ideologias, ocorrendo dentro de uma determinada realidade, a fim de promover melhorias para superar as dificuldades existentes em alguns grupos. Deste modo, as associações quilombolas e os movimentos sociais, se articulam na luta pela garantia de seus direitos, visando mudar uma determinada realidade, buscando resolver problemas e atender as necessidades de uma determinada população. Esses movimentos constroem sua própria identidade, procurando lutar e defender interesses coletivos, almejados por um determinado grupo de pessoas que vivenciam a mesma realidade social, econômica, política, religiosa. Segundo Treccani (2006), as lutas e mobilizações do movimento negro, das associações dos quilombolas e as pesquisas sobre essa população trazem para o primeiro plano dos debates políticos a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. Essas reivindicações estão diretamente relacionadas ao direito à saúde e educação, assim como, o respeito à liberdade de crença e livre exercício dos cultos e religiões de matrizes africanas e a garantia aos quilombolas da propriedade definitiva das terras que ocupam. Os movimentos sociais exercem grande importância na sociedade civil, pois eles provocam manifestações e reivindicações, visando assegurar os interesses dos grupos minoritários. Nos movimentos sociais estão presentes as populações quilombolas, os grupos populares como sindicatos e as organizações não governamentais (ONGs). No Brasil, os principais são o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MSTS) e o Movimento Negro, ainda temos outros, entretanto neste momento interessa-nos apenas estes. É importante observar que todas as desigualdades sociais sofridas pelas popula-

ções historicamente excluídas, especialmente os povos quilombolas, grupos indígenas, populações tradicionais vem se perpetuando ao longo da história da humanidade. De acordo com Petrônio Domingues (2007), isso corrobora a ideia de que a luta pelo reconhecimento, consiste na ampliação dos direitos dessas populações, e um deles é o da educação quilombola. Deste modo, observando o passado cheio de lutas e denúncias sobre as questões étnico-raciais e a escolarização dos negros quilombolas, percebemos que as mazelas e injustiças vivenciadas por esse povo neste país tão desigual, ainda continuam, pois, as lutas pela igualdade de direitos para a população quilombola no Brasil não terminaram com o final do regime escravista. É importante compreender que os movimentos sociais representam a amadurecimento social, provocando algumas vezes impactos conjunturais e estruturais, com maior ou menor grau, dependendo da organização e relações estabelecidas entre os envolvidos na ação coletiva. Porém, os movimentos sociais não são apenas manifestações públicas, mas organizações desenvolvidas sistematicamente, a fim de alcançar seus objetivos, provocando uma luta constante que atinge seus objetivos em longo prazo, dependendo da natureza da causa em questão. O conhecimento das leis, dos direitos e deveres é essencial para o fortalecimento comunitário e fundamental para a autonomia dos povos do campo, das populações tradicionais e das comunidades quilombolas. Esses direitos estão assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida [...]. (BRASIL, 1988, p. 1).

Apesar desses direitos sociais estarem garantidos na Constituição Federal de 1988, no campo educacional, esses princípios tiveram sua transposição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9.394/96, que confere ao contexto da educação quilombola a especificidade de articular com a diversidade, por meio do respeito às manifestações culturais e de seus modos de vida. Entretanto, ao longo da história da população quilombola

não se percebeu a garantia desses direitos e nem a articulação com a diversidade existente entre as populações quilombolas no Brasil, visto que, apesar desses princípios, serem baseados na prevalência dos direitos humanos, na tolerância às diferenças e repúdio a quaisquer formas de discriminação, ao longo da história da educação esses direitos não foram assegurados para as populações tradicionais, povos do campo e populações quilombolas. Desde o final da década de 1990, através de debates e discussões realizados pelos movimentos negros e antirracistas as noções de direitos de igualdade, de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Para Fonseca (2007), no decorrer da história o movimento negro vem alcançando seus objetivos que se traduz em um novo olhar político e social para com as populações quilombolas, populações tradicionais, indígenas e do campo. Portanto, é relevante dizer, que essas conquistas não aconteceram por acaso, na verdade essas conquistas são os sinais mais significativos de um novo lugar conquistado pelos movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, que se manifestam em diversos âmbitos como nas esferas educacional, política, social e econômica. Frente ao exposto é necessário observar que por meio das lutas e reivindicações dos movimentos negros e antirracistas inúmeras conquistas foram alcançadas na educação, sendo que uma delas foi a aprovação da Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana e, altera a LDBEN nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O parecer e a resolução que instituíram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação-CNE em março de 2004, e homologados pelo Ministério da Educação-MEC em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As “Diretrizes” visam a atender à Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2004, p. 9). Desse modo, podemos depreender que essas Leis discutem o processo educacional do negro

no Brasil perpassando por sua ausência e presença na escola, das legislações quanto às interdições desse no ambiente escolar até as atuais políticas afirmativas. Assim, a historiografia e suas fontes nos ajudam a entender como ocorreu o processo de escolarização do negro no Brasil, cujo processo se deu de maneira diferenciada em diferentes fases do contexto histórico brasileiro. Partindo de um olhar atual sobre Educação no cenário brasileiro, evidenciamos que a Educação é um ato de cultura, pois segundo Santos (2011, p. 48), “A escola tornou-se uma convenção de caráter social. Ela é um *lôcus* da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso configura-se como a cultura escolar”. Sendo, desse modo, um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, no qual faz a significação do indivíduo, que se materializa na sociedade e o espaço escolar demonstra esse sentido de construção e reprodução social e cultural. Pautados na afirmação de Santos (2011), direcionamos o olhar para a História e Cultura Africana na sala de aula e em todo espaço escolar, onde se faz necessário inicialmente refletirmos sobre o que é a escola e qual o seu papel, sendo que esta não se apresenta apenas como um lugar de reprodução social e cultural, mas como um espaço de saberes revelado nas diversas dimensões sociais que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais. Ao discutirmos a respeito das dimensões que envolvem as relações étnico-raciais na escola ou até em outros locais de nosso cotidiano, precisamos refletir também nas ações afirmativas, para vivenciar uma igualdade de oportunidades na sociedade brasileira. É necessário dizer que no Brasil, algumas iniciativas de ações afirmativas que já estão em curso para implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade existentes em nosso país, como a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino, outro acontecimento importante para as ações de afirmação das populações quilombolas e indígenas foi a criação Lei Federal 11.465/08, que novamente alterou o Art. 26-A da LDBEN nº 9.394/96, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. De acordo com Jeanes Jaroskevicz, (2007), as duas leis, tanto a Lei Federal nº 10.639/03, quanto posteriormente a Lei Federal nº 11.645/08, que alteraram a LDBEN nº 9.394/96, e

consequentemente, se constituem como mudanças significativas na normatividade da educação brasileira, se configuram como marcos importante para as novas modificações produzidas pela legislação, a exemplo temos as políticas de cotas que já estão em vigor em várias instituições acadêmicas de ensino no Brasil. Vale destacar que com essas alterações nas políticas educacionais brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREB apresentam certas proposições quanto ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no qual é necessário observar que algumas determinações, que dizem respeito ao foco etnocêntrico e outros, assim:

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...], História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos:- o papel dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana [...] como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2009 p. 7-8).

Essa efetivação na legislação educacional reafirmar que a comunidade escolar deve posicionar-se na construção e defesa da democracia e da humanização na escola, para assegurar a aprendizagem. Assim a escola deve ver o estudante em seu desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural, para “que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.” (BRASIL, 2009, p.8). É importante observar que a criação das Leis Federais e das políticas públicas se configuram como marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino para as populações quilombolas, assim como para o fortalecimento dessas populações. Neste sentido, a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola e seus objetivos também expressos nas DCN são essenciais à formação dos sujeitos no ambiente escolar. Visando desenvolver um trabalho voltado para a questão da diversidade e do multiculturalismo,

recorremos a outro documento oficial que atualmente, se faz fundamental na educação brasileira sobre essa temática que é a resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, representando um marco histórico em relação à Educação Quilombola Escolar e as lutas do Movimento Negro no Brasil. Nesse caso o documento estabelece a seguinte atribuição:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentando:

- a)** da memória coletiva;
- b)** das línguas remanescentes;
- c)** dos marcos civilizatório;
- d)** das práticas culturais;
- e)** das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f)** dos acervos e repertórios orais;
- g)** dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h)** da territorialidade.

II-compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber:

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

III- destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012 p. 3).

A partir de documento constatamos que as Diretrizes abrangem toda a educação Básica compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, essa conquista é fruto de inúmeras manifestações e contribuições do movimento negro, de lideranças quilombolas, e de outros segmentos sociais, cujas determi-

nações apresentadas neste documento estabelecem como deve ser implementada a política pública educacional para as comunidades quilombolas tendo em consideração sua produção cultural, social, política e econômica. Neste sentido, os sistemas de ensino na organização das atividades contempladas nas escolas quilombolas e das escolas que recebem estudantes originários de territórios quilombolas deverão considerar as orientações dadas pelo Art. 23 da LDBEN 9394/96, e sua relação com as demandas, características e qualidades dessas comunidades. Neste sentido, entendemos a necessidade de se discutir e aplicar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas pertencentes as comunidades quilombolas. Haja vista que, a educação para os quilombolas deve ser uma prática de libertação e empoderamento que promova a autonomia dessas populações a partir de sua cultura e da relação sustentável que eles estabelecem com o meio ambiente. Portanto, a educação deve ser o mecanismo que irá fundamentar no diálogo e na problematização crítica da realidade existencial e real as problemáticas desse território, cuja riqueza material e imaterial devem ser estudadas com seriedade e propriedade que merecem.

3. O currículo formal e as diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola

Segundo Inês B. Oliveira (2003) a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre nossos comportamentos individuais e sociais não são considerados pelo ideário formalístico dominante que sustenta a tese da dicotomia entre as aprendizagens formais, científicas e as outras que entendem que os processos formais estão dissociados dos processos cotidianos existentes na escola. Isso corrobora para a perpetuação de uma educação formal desvinculada da diversidade cultural existente nas comunidades quilombolas. Pensar um currículo que de fato esteja voltado para a diversidade existente nas comunidades quilombolas se configura em um grande desafio, pois conseguir trabalhar a cultura em suas significações e manifestações no ambiente escolar em situações diárias algumas vezes torna-se complexo. Neste sentido, é importante dizer que este trabalho faz uma discussão sobre os aspectos fundamentais a respeito da temática em questão e uma abordagem sobre

o currículo, pois é necessário que além do que está expresso na Lei, as escolas e os órgãos de educação responsáveis, como as secretarias de educação construam um currículo escolar que possa de fato atender essa demanda da sociedade, para compreender como estão organizadas as escolas quilombolas, como estão inseridas em seus territórios e que práticas culturais são estabelecidas nesse espaço de conhecimento (GOMES, 2007). Para Sacristán (2000, p. 202). “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história”. Segundo Sacristán para que o currículo se efetive como prática é necessário entender o contexto social e cultural das comunidades quilombolas, é preciso desenvolver uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais para que eles se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade em geral. Diante disso, é necessário que se tenha a compreensão do processo cultural existente nessas comunidades, nessa perspectiva entendemos que os sentidos são construídos pela linguagem, é a cultura que institui os sentidos que busca dar significado. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 203), nesse enfoque:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural [...] Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação.

Dessa maneira, podemos afirmar que o currículo é um processo social no qual estão inseridos os conflitos: sociais, simbólicos, culturais e os interesses marcados por ideologias e dominação, interligados a fatores relacionados à raça, gênero, língua e etnia, sendo sempre carregado de intencionalidade. É relevante dizer, que isso não aconteceu por acaso, na verdade esse é um dos sinais mais significativos de um novo lugar conquistado pelos movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, especialmente no campo educacional que se traduz em um novo olhar político e social para com as populações quilombolas. É necessário observar que por meio das lutas e reivindicações dos movimentos negros e

antirracistas inúmeras conquistas foram alcançadas na educação e essa perspectiva vem sendo confirmada na construção de um currículo escolar que seja construído por um olhar especial para diversidade cultural. A Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, estabelece atribuições para o currículo escolar quilombola tem que ser construído abarcando valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Esse documento ainda expressa em seu art. 35, que:

I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004.

III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...]

V-garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-35).

Portanto, vale ressaltar que a legislação reafirma o que está estabelecido pelo Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais e a importância que apresenta a Lei Federal nº 10.639/03 para o currículo escolar quilombola. Portanto, o documento vem garantir a necessidade em trabalhar nas escolas quilombolas a construção de um currículo que permita aos alunos conhecerem suas raízes históricas, suas crenças, costumes e tradições. Para Pacheco (2005) o principal meio de ligação entre currículo e sociedade é a cultura, e é neste domínio que o conteúdo escolar torna-se uma das questões marcantes da teorização curricular. O autor destaca ainda que é necessário compreender o currículo como uma construção social sendo um processo elaborado por meio de dife-

rentes conflitos, tomadas de decisões e interesses que nem sempre atendem os anseios de todos. Portanto, podemos afirmar que a educação é formada por processos permeados pelos saberes culturais que são inerentes a existência humana, sendo revelados na construção das diversas dimensões sociais, que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais.

4. Considerações finais

A realização deste trabalho nos possibilitou pensar a escola como um espaço de construção social e cultural, está análise ocorreu a partir de seu tempo-espaço e de um conjunto de valores, significados e saberes, sendo compreendida por meio das relações sociais, estabelecidas entre os agentes sociais que compõe os espaços educacionais. Desse modo nesta pesquisa objetivamos desenvolver uma discussão sobre o currículo formal, a legislação e a Educação Escolar Quilombola, na qual buscamos discutir sobre o processo educacional abordando a legislação vigente para a Educação Escolar Quilombola num contexto histórico, evidenciando a importância de se desenvolver práticas de valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a fim de demonstrar como essa temática dever ser explorada no espaço escolar quilombola. No decorrer desse estudo levantamos discussões associadas à Educação Escolar Quilombola e o currículo. Essas abordagens teóricas associadas a partir de conhecimentos científicos, com enfoque no processo educacional dos quilombolas, entendido como instrumento de construção social, política, econômica e cultural, no qual a escola é o palco da construção e atuação das relações sociais e culturais principalmente por meio da construção de um currículo que compreenda a relação existente entre conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as práticas sociais e culturais que ocorrem no contexto escolar quilombola. Portanto, desta forma, este trabalho passa, a partir de então, a ser visto não apenas como referencial para estudos posteriores acerca da educação escolar quilombola e sobre o currículo formal, assim como também, proporciona subsídio para que ações e atitudes sejam implementadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Referências

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário oficial da União, de 23/12/2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. Brasília: SECAD: SEPPIR, Jun. 2004.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações Étnico-Raciais, História, Cultura Africana E Afro-brasileira Na Educação Pública**: da legalidade à realidade, 2007.

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

MINAYO e SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262 jul./set, 1993.

MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículo praticados**: entre regulação e emancipação. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. B. A. **Educação estética e formação inicial de professores da educação básica**: um estudo hermenêutico do projeto político pedagógico, na modalidade de educação à distância. São Paulo, 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - . Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRECCANI, G. Domenico. **Terras de Quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação / Girolamo Domenico Treccani – Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

CAPÍTULO 4

Tecnologias digitais móveis

Entre a apropriação e a proibição no contexto escolar

Ilda Gonçalves Batista

ildagoncalves92@yahoo.com.br

Universidade Federal do Pará / Campus Cametá / PPGEDUC

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

suelicorrea@ufpa.br

Universidade Federal do Pará / Campus Cametá / PPGEDUC

1. Introdução

A sociedade contemporânea está imersa numa relação profícuca com as tecnologias digitais móveis, especialmente, o celular/*smartphone*. Os espaços sociais estão marcados e, por muitas vezes, conduzidos por tais ferramentas. As pessoas passam a gerir suas vidas, o trabalho, o lazer em intermédio aos espaços físicos e virtuais proporcionados por estas modernas tecnologias. As informações chegam instantaneamente, são infinitas as possibilidades trazidas por seus aplicativos, por isso, são bem aceitas socialmente e utilizadas de inúmeras formas no cotidiano das pessoas.

A tecnologia digital móvel proporciona transformações em muitas áreas da sociedade e vem difundindo também o modo de ser e estar das pessoas no trabalho, na família, no lazer, nas reuniões de amigos. Todavia, nestas relações ganham destaque os efeitos positivos passando despercebidas ou sendo inviabilizadas as consequências negativas. As experiências com tais tecnologias, no geral, são avaliadas pelas suas capacidades de ultrapassar as fronteiras espaço-temporais, entretanto, pouco se discute sobre as formas e desigualdades de acesso.

Nesse sentido, a tecnologia é apresentada a sociedade pela vasta possibilidade e maior eficiência nas atividades humanas. Porém, o ponto crítico deve centrar-se não no que a tecnologia é capaz de fazer, mas no que ela fará para perpetuar um sistema esmagador que atropela a tudo e a todos para manter-se enquanto sistema dominante. A introdução das tecnologias digitais na educação não se desvincula do cunho social, há todo um contexto econômico-político-ideológico que define a produção da tecnologia educacional.

Em levantamento realizado na internet, nos principais portais e bibliotecas acadêmicas, constatou-se que entre artigos, dissertações e teses há pouquíssimos estudos nessa área, particularmente no Brasil. A reflexão crítica sobre as tecnologias digitais móveis na escola ainda é pouco estudada. Desse modo, neste artigo, argumentamos a necessidade de desenvolver análises mais aprofundadas sobre a abordagem das tecnologias digitais móveis na educação, no sentido de destacar as contradições, limitações e possibilidades da inserção do celular no âmbito educativo, bem como abrir um espaço para o diálogo sobre os desdobramentos do uso desta tecnologia na escola.

2. Tecnologias digitais móveis: novos espaços/tempos de aprendizagem?

As tecnologias, conforme perspectiva marxista, em sua essência, é fruto das relações ambíguas que o homem desenvolve sobre a natureza na tentativa de dominá-la enquanto possibilidade de sobrevivência da espécie humana. Na sociedade moderna, o desenvolvimento acelerado destas ferramentas passa pelo que convém chamar de revoluções industriais, que segundo a história são três e, desenvolvem-se conforme o ciclo de produção e necessidades políticas, econômicas e sociais.

As tecnologias digitais se inserem num modelo moderno de tecnologia “sustentada pela introdução da Internet, tendo como principal razão viabilizar a interatividade” (KOBS, 2017, p. 39). Estas tem grande popularidade na sociedade por estarem acompanhadas de uma série de funcionalidades que reconfiguram a forma de ser e está nos lugares físicos e virtuais. Os espaços sociais nunca mais foram os mesmos após a chegada destas ferramentas tecnológicas.

As tecnologias digitais, até pouco tempo atrás, faziam parte de um conjunto de tecnologias fixas, presas a ambientes, à fiação e a desktops, mas, atualmente, ganham outra característica, a mobilidade (CORDEIRO, 2014). A mobilidade é o ir e vim entre os diferentes espaços/tempos sejam eles virtuais ou reais, é o deslocamento entre estes que configura os ambientes sociais, por isso “é nesse movimento que se produz a política, a cultura, a sociabilidade, a subjetividade” (LEMOS, 2011, p. 16).

Destaca-se que as tecnologias digitais móveis são todos aqueles “dispositivos individuais, miniaturizados ou não, e seus aplicativos, que possibilitam a mobilidade dos usuários pelos espaços físicos e a simultânea possibilidade de comunicação e interação na rede internet” (CORDEIRO, 2014, p. 28). Dessa forma, as tecnologias digitais móveis são ferramentas que permitem o sujeito transitar nos espaços, físicos ou virtuais, produzindo informações ou consumindo-as.

A mobilidade proporcionada por tais tecnologias, no entanto, “deve ser politizada. [...] Ela não é neutra e revela formas de poder, controle, monitoramento e vigilância, devendo ser lida como

potência e desempenho” (LEMOS, 2011, p. 17). Não se pode negar os movimentos criados em rede para fazer fluir as relações sociais, a exemplo, tem-se o fato ocorrido nas eleições presidenciais dos Estados Unidos na qual foram utilizados os dados de uma rede social para influenciar a opinião das pessoas sobre determinado candidato.

Junto a essa mobilidade, o espaço e o tempo, são elementos que assumem importância fundamental, pois são alterados para atender as novas necessidades sociais. Nesta relação, “o tempo é marcado pela produção, circulação e consumo. O espaço é resultado da produção, é alterado em função de um tempo linear e fragmentado que segue o ritmo do capital” (CORDEIRO, 2014, p. 95). Logo, o surgimento das tecnologias digitais representa um cenário de racionalização do espaço/tempo para atender as exigências capitalistas, sendo que nele o “tempo domina o espaço” (MARX, 2011) e a mobilidade entre eles é imprescindível para fluir as relações capitalistas.

Espaço e tempo são metamorfoseados nos diferentes momentos do desenvolvimento da humanidade, compreender suas formas e representação determina as formas de viver, conviver e educar (CORDEIRO, 2014). Portanto, essa nova dinâmica social, ocasionada pelas tecnologias digitais móveis, insere novos ritmos e formas à vida e a atividade produtiva do homem. Implica uma utilização diferenciada do espaço e do tempo, construindo novas formas de comunicação e relacionamento entre as pessoas.

Yeregui (2011) destaca que “ao transitar pelas geografias do século XXI, munidos de dispositivos sem fio, os corpos em movimento apresentam novos desafios” e são capazes de estabelecer várias relações no mesmo lugar ou em lugares mais diferentes (YEREGUI, 2011, p. 121). Para a autora nesse universo em que o espaço geográfico se apresenta como tela, como suporte de discursos e de práticas criativas, conceitos como o de movimento, locação, espaço e contexto se tornam instâncias indeclináveis de análise e reflexão.

As tecnologias digitais móveis não anulam a existência de lugares, mas “criam novas temporalidades” que permitem pensar novas formas de relacionamentos entre as pessoas (CORDEIRO, 2014). Estar em rede, via dispositivos móveis, coloca-nos em re-

lação/comunicação com o mundo, além de otimizar tempo e agilizar nossas atividades cotidianas. São inúmeras as funcionalidades disponíveis num aparelho móvel, mas só são possíveis por meio dos aplicativos que lhes dão vida. É possível comunicar/informar/dialogar, localizar lugares, fazer vídeos, registrar fotografias, compartilhar momentos cotidianos, acessar sites de compras, fazer transações financeiras, calcular, jogar, ouvir e/ou fazer download de músicas, postar e/ou assistir vídeos no *youtube*, interagir por via das redes sociais e mensagens instantâneas com a família, os amigos, o trabalho, a escola, entre outras. A grande maioria destas atividades é realizada de forma *online*, mas em relação direta com o meio físico.

Este leque de potencialidades chama atenção nos diferentes espaços sociais e chega à escola como a possibilidade de desenvolver novos ambientes de aprendizagens. Para Moran:

As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com os momentos presenciais e outros com atividades à distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente (MORAN, 2013, p. 30).

O autor afirma que as tecnologias digitais móveis levam as instituições educacionais a pensar novas possibilidades de promover o ensino, uma vez que o processo educativo não deve centrar-se somente na sala de aula, mas nos novos espaços oportunizados pela tecnologia. A mobilidade oportunizada pelas tecnologias digitais proporciona um leque de atividades virtuais que desafiam os espaços educacionais a lidar com as possibilidades e os limites de novos espaços de aprendizagens.

Neste sentido, torna-se essencialmente relevante compreender como a escola trabalha com as novas relações que lhes são impostas. Em que medida as tecnologias digitais móveis estão sendo inseridas nas atividades do cotidiano escolar; até que ponto produzem novas maneiras de vivenciar o espaço/tempo; como ocasionam mudanças nas relações, na comunicação, enfim, nas dinâmicas da rotina escolar.

A inserção das tecnologias digitais móveis na educação ocorre, a priori, via políticas educacionais, contudo, há aquelas que são trazidas pelos diversos sujeitos que compõem a instituição escolar, são introduzidas sem pedir licença para entrar, mas utilizadas por alunos e professores nem que seja apenas para o uso pessoal. Historicamente, observa-se que estratégias de inserção tecnológica na educação são mediadas pelos interesses político-econômicos, sendo o governo o elo mediador destas relações. Cordeiro (2014) afirma que este envia às escolas da rede pública programas e projetos que inserem dispositivos digitais móveis nas escolas sem um cuidado mais atento com as especificidades dessas tecnologias, com a infraestrutura das escolas e nem com uma proposta clara do porque inserir tecnologias na educação.

A chegada das tecnologias no contexto escolar propõe repensar o espaço educativo, especialmente, a partir da inserção das tecnologias digitais móveis já que estas chegam causando turbulência na rotina da escolar. Após a entrada destas tecnologias na escola novas teias comunicativas foram tecidas, isso porque, “há um movimento no sentido da desconstrução dos espaço/tempos lineares, alterando as relações e maneiras de produzir conhecimentos” (CORDEIRO, 2014, p. 296).

Para Cordeiro (2014, p. 287) no “momento em que as tecnologias digitais móveis chegam às escolas elas já causam movimento no sentido da reorganização dos cotidianos escolares”. A entrada destes aparelhos na escola causa um reordenamento da infraestrutura escolar para atender as novas especificidades ocasionadas por estes equipamentos, sejam estes enviados pelo governo ou trazidas pelos alunos.

Nesse sentido, as tecnologias digitais móveis como afirma Lemos (2007) “reterritorializam” as formas de ensinar e aprender, porém, ainda não podemos afirmar com clareza que tais meios são objetos propulsores de ensino-aprendizagem, uma vez que na atual sociedade estas são usadas com maior grau de intensidade para reproduzir informação. Inseri-las com propósitos educacionais requer um debate profundo sobre quais possibilidades e limites trazem a educação.

Assim, há que se concordar com Cordeiro (2014) que as tecnologias digitais, em sua dimensão de mobilidade, cria espaços/

tempos que colocam na berlinda a organização espaço-temporal da escola. O cotidiano educativo amplia-se e é alterado com a inserção de tais elementos, pois, por meio destas os alunos criam novas formas de se relacionar, trocar informações e compartilhar conteúdos. Numa dinâmica mais fluida, alunos e professores, vão criando novas formas de habitar o espaço/tempo escolar, mesmo estando em contextos diferentes.

Em síntese, após as reflexões, afirma-se que é possível a construção de novos espaços de aprendizagens. Contudo, destaca-se a necessidade de serem estabelecidas mediações no sentido de potencializar as dimensões pedagógicas das tecnologias digitais móveis na escola, mas sempre acompanhada de uma ampla análise crítica.

2.1 Entre a apropriação e a proibição das tecnologias digitais móveis na escola

A presença das tecnologias digitais na escola não deve ser vista como um problema, mas como problemática (SELWYN, 2017). Sua praticidade social abre janelas para o uso educacional com o intuito de solucionar as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica. Costumam ser avaliadas pelas suas funções positivas em face de sua utilidade social, porém, é preciso olhá-la criticamente, duvidar das verdades trazidas sobre tais ferramentas, visualizar além da aparência para abandonar certas visões predeterministas de alusão e apologia a estas máquinas e, assim refletir seus efeitos contraditórios nos diferentes contextos.

Selwyn (2017) alerta que o uso da tecnologia na educação é visto supostamente como um “projeto positivo”. Isso instiga a questionar por que tecnologias específicas estão sendo usadas na educação? Quais seus propósitos? Elas podem realmente oferecer alternativas à transformação da prática pedagógica? Tais questionamentos levam-nos a refletir sobre o contexto de inserção tecnológica no sistema educacional, porém não nos dão respostas claras, são questões que necessitam de maior atenção.

Contraditoriamente aos computadores, aos *laptops*, aos *tablets*, o celular chega à escola sem pedir licença para entrar, chega de penetra, escondidinho nas mãos, nos bolsos, nas bolsas dos

alunos, professores, gestores e demais funcionários. Ao ser inconveniente as escolas tendem a proibir seu uso alegando serem prejudiciais ao andamento das aulas. No Pará a lei nº 7.269, sancionada em 06 de maio de 2009, dispõe sobre a proibição de uso do telefone celular, MP3, MP4, PALM e aparelhos eletrônicos congêneres, nas salas de aula das escolas estaduais de nível fundamental e médio indo ao encontro com normas semelhantes adotadas pelos estados de Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, entre outros.

Cordeiro (2014) salienta que em termos de educação, estamos sempre a reboque, atrás do que acontece no cotidiano de nossos alunos, de suas vidas, de seus interesses e de suas preocupações. O mundo que eles trazem para dentro da escola é, muitas vezes, negado, proibido e castrado. O celular ou *smartphone* é um exemplo disso, na escola seu uso é negado, até por lei, porém, nos espaços sociais sua popularidade só tem crescido, sendo utilizado para inúmeras atividades e por diferentes sujeitos. Mas, ainda assim a escola tem resistido.

Apesar da proibição não há como fugir da presença do celular na escola. O medo, a falta de conhecimento, de infraestrutura, de formação, de saber lidar com as ferramentas tecnológicas tem provocado à negação do uso do aparelho móvel para fins didáticos. Refletir sobre sua presença na sala de aula é tenso e problemático, porém faz-se necessário, como possibilidade de pensar seus efeitos na vida das pessoas, uma vez que, seu uso está popularizado na sociedade. Mas, devido toda a configuração social alicerçada na produção das tecnologias digitais seria possível fazer a mediação para o uso pedagógico? É possível converter os limites do seu uso pedagógico em potencialidades?

Nesta seção, busca-se refletir sobre qual postura a escola vem tomando frente às inovações tecnológicas e como estas ferramentas estão sendo inseridas e pensadas no cotidiano educacional. Não há como fechar os olhos para o desenvolvimento tecnológico e esquecer as inovações tecnológicas. É preciso compreender este cenário para problematizar os seus usos sejam eles positivos ou negativos. É preciso compreender o papel que as tecnologias digitais móveis assumem na educação sem perder de vista todos os efeitos causados por essa interatividade.

Alguns estudos já analisam as implicações do celular na escola, no que se refere aos seus limites. Nagumo (2014) aponta que apesar da lei proibir o uso do celular na sala de aula os estudantes tendem a transgredir as proibições e usar por terem tempo livre na escola ou estarem entediados com as aulas. Além disso, querem se comunicar e entrar nas redes sociais ou mesmo sanar dúvidas da aula com consulta rápida à internet. Como consequências gerais desse uso, há distração dos alunos, problemas de privacidade, como a disseminação de conteúdo inadequado e até “cola” nas provas.

O estudo de Kobs (2017) indica que os efeitos da mediação dos dispositivos móveis convergem, maiormente, para determinados aspectos negativos do que para aspectos positivos. Os riscos provenientes da intensidade e da forma na utilização dos dispositivos móveis variam entre despertar o sedentarismo e os riscos ligados à saúde, especialmente, à postura, à visão, à audição e ao sono, sobretudo, dos adolescentes. O estudo aponta, ainda, que um maior uso dos dispositivos móveis, refletiu em uma ligeira redução na nota dos alunos, motivado pelo pouco aproveitamento dos dispositivos no processo de ensino-aprendizagem.

Outra pesquisa, realizada por Cordeiro (2014), afirma que a chegada das tecnologias digitais móveis nas escolas, tanto as enviadas pelos governos como as que chegam trazidas pelas mãos dos alunos, reforçam e dinamizam dentro das escolas práticas sociais que estão em processos na sociedade de maneira geral. No entanto, no campo educativo, sentimos a necessidade de maior investimento em políticas mais integradas, que garantam infraestrutura nas escolas, principalmente de banda larga, e investimentos para que os professores estejam mais fortalecidos teórica e criticamente, para desenvolver seus próprios projetos e construir conhecimento livre, de maneira crítica, criativa, ética e colaborativa.

Outros estudos apontam as possibilidades do uso do aparelho móvel pessoal na escola. Costa (2013), por exemplo, levanta que o uso do celular foi facilitador para estimular a transformação da integração de cinco habilidades linguísticas no ensino de inglês. A pesquisa constatou que ensinar com ajuda do celular é uma possibilidade real e bem interessante à espera de exploração por parte dos docentes, pois foi comprovado que a aprendizagem móvel ajudou a melhorar a aquisição de habilidades. Nesta mesma perspectiva,

Moura (2010) salienta que o celular quando usado como ferramenta mediadora de aprendizagem possibilita tirar dúvidas e aprender, permite contato permanente com os conteúdos curriculares, aumenta a motivação do aluno pela disciplina e o aperfeiçoamento da leitura em língua estrangeira.

Pesquisa realizada por Bento e Cavalcante (2013) com docentes assinala que o celular pode ser um recurso pedagógico, ainda que proibido pelo Decreto Estadual. Estes entendem que se faz necessário um momento de estudo e organização de atividades escolares de modo que o celular não seja apenas um instrumento de entretenimento para os alunos. Silva e Couto (2013) afirmam também, a partir de estudo realizado com professores, que o aparelho móvel pessoal em diferentes níveis, possuem práticas inovadoras de comunicação, produção e compartilhamento de informações e conteúdos que podem ser utilizados a favor do processo educativo.

Nesse sentido, refletir sobre proibir/liberar o uso do celular na escola requer olhar para suas diferentes funcionalidades, sejam elas condicionantes ao ato educativo ou potencializadoras de ensino-aprendizagem. Elola (2017) pontua sinteticamente que levamos a vida com uma arma de distração em massa no bolso. Com um dispositivo maravilhoso que põe o mundo ao alcance das nossas mãos, sim, com um aparelho que é a porta do conhecimento, ou pelo menos da informação. Mas, nesse objeto que transformou nossa forma de viver abrigam-se, agachados, uma série de aplicativos que cobram nossa atenção com homologáveis graus de urgência.

Logo, a introdução do celular na sociedade e na escola é repleta de ambivalências, ao mesmo tempo em que abre possibilidades e potencialidades, fecha as janelas de atenção e reflexão sobre o mundo em sua volta. É preciso abstrair as relações concretas, inseparáveis deste objeto tecnológico, para fazer uso a favor do homem, da educação, do ensino, pois em um mundo cada vez mais tecnológico, em que as relações são cada vez mais reguladas e controladas para satisfazer os interesses econômicos, temos que ter o cuidado para que a tecnologia não nos distraia da tarefa de examinar as realidades presentes na sociedade.

Neste ponto, chegamos a difícil tarefa de tentar responder ao questionamento da seção. Proibir ou liberar? As leituras nos oferecem bons argumentos para análise de que a questão é muito mais

complexa e necessita-se de decisões que vão para além de proibir sua utilização na escola ou liberar sem critérios. Concorde-se com Selwyn (2017) de que a tecnologia na educação é problemática, mas não necessariamente um problema, portanto, deve ser encarada com seriedade, buscando-se espaços de análise críticas e discussões profundas que possam apontar caminhos para o uso crítico, criativo e consciente.

3. Algumas impressões

A inserção tecnológica na sociedade é intensa, nas escolas também, mas na sala de aula, enquanto, recurso pedagógico esse uso é mínimo. As tentativas de inseri-la na educação, por via de políticas educacionais, são deficientes e frustrantes. Primeiro, porque há uma presença/ausência (ROCHA, 2009) da ferramenta na escola, uma vez que, o Estado não possibilita condições adequadas e suficientes para o uso pedagógico. E, depois é frustrante porque sua inserção na escola, na maioria das vezes, é instrumental aonde seu uso conserva uma metodologia tradicional, sem a realização das devidas mediações para o uso crítico, criativo e consciente.

Refletir sobre o papel das tecnologias digitais móveis na escola é desafiante, pois fazer uso desta não significa ter conhecimento sobre a mesma. São inúmeras as questões que surge no que se refere aos seus limites e possibilidades, porém, é preciso compreender quais processos movimentam essa tecnologia na escola. Reconhecer a lógica produtivista imersa nestas máquinas pode ajudar a conhecer seus fundamentos e desenvolver práticas mais contundentes na educação.

As reflexões realizadas permitem concluir que as tecnologias digitais móveis são passíveis de proporcionar novos tempos/espacos de aprendizagens, desde que, sejam estabelecidas mediações no sentido de potencializar suas dimensões pedagógicas e uma leitura crítica dos processos que circundam sua introdução na educação. Nesse sentido, para além de proibir sua utilização na escola ou liberar é necessário refletir/discutir sua utilização buscando espaços de análise críticas e discussões profundas que possam apontar caminhos para superar as relações que desviam o seu uso do sentido educativo.

De modo geral, novos estudos são fundamentais para compreender os desafios de inserir tecnologias digitais na educação, pelo menos na literatura brasileira, observa-se que a maior parte dos textos sobre tecnologias digitais móveis na educação apresenta uma visão acrítica dessa temática, sem empreender esforços para uma análise mais crítica sobre o assunto ou um debate sério sobre as problemáticas que rodeiam sua inserção na escola. Negar sua discussão é negar os processos históricos que as fomentam. Para tanto, é importante partir de alguns questionamentos que norteiam porque determinadas tecnologias são inseridas na educação.

Referências

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. dos S. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. **ECCOM**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em <<https://www.unifatea.edu.br/seer/index.php/eccom/article/view/596/426>> Acesso 07 de abr. 2017 às 21h29min.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar**: espaços/tempos de aprender. 310f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

ELOLA, Joseba. Smartphone, uma arma de distração em massa. **El país**, 2017. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/23/tecnologia/1498217993_075316.html> Acesso 11/dez./2017 às 20h54min.

KOBS, Fabio Fernando. **Os possíveis efeitos do uso dos dispositivos móveis por adolescentes: análise de atores de uma escola pública e uma privada**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinante. IN: MARTIS, Camila Duprat; SILVA, Daniela Castro e; MOTTA, Renata (org). **Territórios recombinantes: arte e tecnologia**. Instituto Sérgio Motta; São Paulo: 2007. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/andrc3a9-lemos-cibercultura-como-territo3b3rio-recombinante.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2018.

LEMOS, André. Cultura da Mobilidade. IN: BEIGUELMAN, Giselle; LA FERLA, Jorge (Orgs.). **Nomadismos tecnológicos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MARX, Karl. **Grundisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAN, José. Desafios que as tecnologias nos trazem. IN: MORAN, José (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em Mobile Learning**: estudos de caso em contexto educativo. 2010. 630 fls. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

NAGUMO, Estevon. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. 2014. 100 fls. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PARÁ, Governo do Estado do Pará. **Lei nº 7.269** de 06 de maio de 2009. Pará, 2009. Disponível em: <https://www2.mp.pa.gov.br/sistemas/gcsubsites/upload/14/Lei_7269_proibicao_de_uso_de_celular.pdf> Acesso 24 abr. 2017 às 17h33min.

CAPÍTULO 5

A Educação a Distância no Ensino Superior

A experiência do polo UAB/Cametá/PA

Geanice Raimunda Baia Cruz¹

geanice@bol.com.br

PPGEDUC/UFPA

Gilmar Pereira da Silva

gpsilva@ufpa.br

PPGEDUC/UFPA

¹ Licenciada Plena em Pedagogia -UFPA/Pa, Especialização em Educação Ambiental – UFPA e Gestão na Educação a Distância – UFF/RJ, Mestranda em Educação Básica/ PPGEDUC-UFPA/PA. Atua como Professora Colaboradora na Faculdade de Educação – Campus/UFPA/Cametá e Professora da Rede Municipal de Educação de Cametá, no Pará.

Introdução

O texto em construção faz parte da dissertação intitulada: **“A Educação a Distância no ensino superior: a experiência do Polo UAB/Cametá/PA”**, vinculada ao PPGEDUC/UFPA. Para este estudo apresentamos como objetivo geral, analisar as políticas de implantação do Polo - Universidade Aberta do Brasil, como uma experiência no ensino superior na Região do Baixo Tocantins/ Cametá, com o intuito de investigar se as políticas que foram estabelecidas para a implantação do Polo UAB no Município de Cametá correspondem aos anseios do estudante trabalhador.

Nesse sentido, diante da ampliação do processo de mundialização do capital, projetadas nas relações de produção capitalista, em que a área educacional é marcada por um contínuo processo de transformação, por avanços científicos e tecnológicos, pela valorização do conhecimento, das competências, da autonomia, da iniciativa e da criatividade nas várias formas de possibilitar acesso ao conhecimento, a educação à distância vem se desenvolvendo em ritmo cada vez mais crescente no mundo e a medida em que avança, ocorre um redimensionamento espaço-temporal do processo de ensinar, modificando-se continuamente em função das demandas sociais e da incorporação das novas tecnologias que passam a ser utilizadas tanto na educação como em outros setores da sociedade.

Segundo Belloni (2003), o processo de mundialização do capital determinou mudanças profundas no mercado mundial e em todas as esferas da sociedade, gerando e impondo novos estilos de vida, de consumo, novas maneiras de ver o mundo e aprender. Tal flexibilidade exige uma busca constante por um novo modelo de formação. A partir dessa necessidade, a educação a distância se insere como uma opção em que por meio das tecnologias de comunicação e informação (digitais), busca qualificar para o mercado de trabalho um grande número de pessoas, pois, de acordo com (PRETI, 2005, p. 17-20), esta modalidade de ensino, apresenta uma maior flexibilidade de acesso e de tempo dedicado aos estudos, e está atrelada diretamente às novas exigências sociais, econômicas e políticas, requerendo dos trabalhadores uma postura que indique interesse em investir na formação continuada, em serviço e ao longo da vida.

Destarte, ao analisarmos a expansão produzida nas últimas décadas na modalidade em EaD, podemos a princípio considerar esta estimativa como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior. No entanto, deve-se atentar para alguns efeitos contraproducentes desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor para ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

Caminhos metodológicos da pesquisa

O cenário desafiador que a Educação a Distância traz para a contemporaneidade, impulsionou este estudo a partir de bases teóricas e metodológicas que apresentassem possibilidades de investigação e compreensão do objeto de estudo em sua totalidade. Para Marx (1982, p.15), a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento. Ela se distingue pelas suas especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. Por isso, as bases teóricas para a elaboração desta dissertação se encontram ancoradas em estudiosos, como: MARX (1982), MARX E ENGELS (2007), FRIGOTTO (1991), KOSIK (2002).

Nessa direção, consideramos que esta pesquisa, encontra-se ancorada nos parâmetros do ***Materialismo histórico-dialético***, uma vez que este tipo de enfoque permite analisar as relações dialéticas entre sujeito, objeto e o lócus da pesquisa, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. (FRIGOTTO, 1991).

Ademais, compreendemos que a adoção do método histórico dialético nos permite ir além da superficialidade do fenômeno, ou seja, ir além do campo das ideias em sua pseudo concentricidade, de sua aparência para se alcançar a essência do fenômeno educativo, que segundo Kosik (2002), se isto se suceder atingiremos o

fenômeno em sua realidade concreta. Para Marx (1982), é fundamental a sustentação, para além da aparência, de que a teoria deve ser fundamentada em bases concretas, na essência da realidade. Numa palavra, é um método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto. Portanto:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX e ENGELS, 2007, p. 86-87).

Em consonância com as possibilidades que a pesquisa pode apresentar, a partir do método e categorias citadas, o estudo focará numa abordagem qualitativa, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Nessa relação, esse tipo de pesquisa possui um campo vasto e abrangente, podendo ser conduzida por diversos caminhos. Partindo desse princípio, temos o *estudo de caso* que explora sujeito e ambiente na situação em que estes se encontram, numa perspectiva da parte para o todo. Segundo Yin (2001, p.32), o estudo de caso contribuirá sobremaneira para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos envolvidos no processo. E por se tratar de estudo relacionado a um contexto específico, optamos como locus da pesquisa, a Universidade Aberta do Brasil- UAB- Polo/ Cametá, como uma experiência de acesso ao ensino superior considerando como recorte periódico para estas análises, desde o ano de sua implantação, período compreendido nos anos de 2009 a 2016, quando então se identificou como um marco decisivo da inserção de novos cursos ofertados no polo em nível de graduação e especialização. Sua singularidade reside no fato de ser um único polo em EaD no município de Cametá, no qual se oferta cursos de formação através de uma Universidade Pública e gratuita – UAB/Polo/ Cametá. Considerando a fase expansiva da EaD, este estudo, tem a pretensão de contribuir com futuras e atuais pesquisas nesta área, uma vez que esta modalidade de ensino no município de Cametá possui apenas

sete (7) anos de implantação, portanto, com apenas três turmas concluintes de Cursos em Nível Superior, inserido na oferta de Ensino Superior no Polo UAB/Cametá.

Resultados

Num panorama inicial, podemos destacar que a região da Amazônia por ser uma das regiões do Brasil onde se registram os maiores índices de retardamento escolar, o que aumenta extraordinariamente a disputa pelas vagas oferecidas no vestibular, pressionando o aluno que está na idade certa para os estudos superiores, a Educação à Distância passa a ser vista como uma oportunidade de inserção no ensino superior de muitos jovens que por diversas condições econômicas e sociais ficam à margem deste processo. Pois, segundo Martins (2005), pensar a modalidade de Educação à Distância é, sobretudo, considerar os projetos de educação em caráter emergencial, no sentido de atender, nas diversas regiões do país a demanda de jovens, professores leigos, e ao mesmo tempo, a qualificação dos docentes para atuar na EaD. Ao analisar as falas dos alunos, podemos inferir que a qualidade dos cursos ofertados pela UAB/Polo/Cametá, é satisfatória, embora precise apresentar melhorias tanto na infraestrutura como na questão didático pedagógica. Destaca-se que os Cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, possuem uma credibilidade muito grande para os estudantes da UAB, Cametá. Atualmente cresce a demanda e a procura pelos cursos de modalidade à distância, quer seja pela disponibilidade do educando quer seja pela oferta de cursos mais variados. Na realidade, como se percebe a partir das respostas dos alunos vinculados ao Polo de Cametá, a educação à distância não foi efetivamente uma escolha, porém ao observarem a qualidade que o curso era ofertado, buscaram se aprimorar. Optar por um curso a distância demanda tanta atenção e dedicação quanto um curso presencial. Para estes, a educação à distância, está se transformando em importante instrumento de aprendizagem, de aprimoramento pessoal e social, tanto para a busca da qualidade profissional, como uma possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Assim, não se trata somente de conferir se a educação a distância consegue ser igual à presencial naquilo que se propõe a fazer. Entretanto, há que se

perguntar: o que a educação a distância se propõe a fazer é tudo o que se deve esperar de um processo educacional? De que educação e, principalmente, de que educando se está falando? Quais os desafios, dificuldades e perspectivas a partir da formação nos moldes da EaD? A nosso ver estes são os grandes desafios a serem enfrentados a partir da oferta do ensino na modalidade em EaD, como uma possibilidade de acesso ao conhecimento, uma vez que o princípio da qualidade precisa ser levado em consideração. Compreender e refletir sobre os significados (e sentidos) da expansão da EaD, se esta está ou não a promover na educação superior, seus impactos na formação e produção do conhecimento, em uma economia mundializada, que mercantiliza, por seu turno, todas as dimensões da vida. Os desafios postos não se findam neste texto. A pesquisa está em construção. Portanto, carece de mais estudos e reflexões sobre a oferta e o acesso à educação à distância no ensino superior público, sua abrangência e qualidade, elementos importantes para a formação integral do sujeito que dela usufrui.

Referências

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- MARTINS, O. B. **A educação a distância e a democratização do saber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo, Abril Cultural. 1982
- MARX & ENGELS. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- PRETTI, Oresti. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Nead/IEUFMT, 2005.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 6

Educação e desigualdade social

Aspectos históricos, constitucionais e de afirmação social

Joenia Nunes dos Prazeres¹

nunesjoenia@gmail.com

PPGEDUC/Cametá-UFPA

Rafael Siqueira Monteiro²

epistemephilo@gmail.com

PPGFIL-UFPA

Francivaldo Alves Nunes³

francivaldonunes@yahoo.com.br

PPGEDUC/Cametá-UFPA

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC da UFPA -Campus de Cametá. Especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidade. Licenciada em Letras.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Filosofia-PPGFIL da UFPA. Especialista em Ética e Filosofia Política. Licenciado em Filosofia.

³ Doutor em História Social. Coordenador do Campos de Ananindeua. Professor Adjunto da UFPA.

Introdução

O direito à educação tem sido há décadas uma bandeira de luta por vários setores da sociedade, entre os quais os movimentos sociais têm uma grande participação. Pois, mesmo que esse direito seja estabelecido pela Constituição Federativa de 1988⁴, ele não é respeitado em sua totalidade, principalmente quando destinado àqueles que vivem em situação de exclusão social e miséria.

Mesmo com direitos sociais⁵ estabelecidos em leis, a desigualdade social no Brasil é latente, há um abismo entre pobres e ricos que contribuem para intensificação dessa situação; privilégios e desrespeitos estão impregnados em diversos setores da sociedade, onde a condição econômica dita quem tem direito de ter direitos. Poderíamos aqui enumerar exemplos, entretanto estamos inseridos nessa realidade e não nos faltam situações vivenciadas e/ou presenciadas.

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaco, sem-comida, sem universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises (ARROYO, 2010, p. 1384).

⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

⁵ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (*Ibdem*).

Com base em Arroyo, faz-se necessário uma retomada na luta por uma educação que considere a identidade dos coletivos, onde a escola se propunha a desenvolver práticas educativas que superem o abismo entre educação e desigualdades. Uma educação que não apenas reconheça as desigualdades, mas que a partir delas motive o Estado a elaborar políticas educativas de afirmação social.

Neste trabalho, portanto, queremos refletir sobre educação e desigualdade social, pois frente as questões regionais, culturais, econômicas, entre outros, presentes no Brasil, esses desafios impedem, de certa forma, que a educação seja garantida com qualidade e igualdade para todos. Para esse estudo adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e, também, outras reflexões geradas no nosso processo educacional e de luta social.

Este trabalho está dividido em dois tópicos.

No primeiro tópico abordaremos de maneira panorâmica a história da desigualdade do Brasil, sob o título: Brasil, um país mergulhado na desigualdade social. No segundo tópico partiremos da Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como um direito social, sob o título: Educação, um direito social dos brasileiros. E no último tópico, Educação como processo de afirmação social, buscaremos refletir a educação como processo de luta para a transformação da realidade.

Brasil, um país mergulhado na desigualdade social

A desigualdade social no Brasil ao longo de sua história gerou inúmeras formas de violência no mundo do trabalho, da cultura, da religião, da arte. Em cada uma dessas dimensões que compõem a nossa realidade é possível verificar inúmeras exclusões, o que nos permite afirmar que o Brasil é profundamente marcado pela desigualdade social. Da precarização do trabalho, da intolerância das religiões de matrizes africanas, da coisificação da mulher, da marginalização do pobre, são marcas dessa sociedade historicamente excludente.

É como se as formas brutais de violência contra a pessoa humana, a negação absoluta de seus direitos mais fundamentais, de sua própria dignidade de humanos fossem vistos com normalidade

no interior de relações sociais pautadas no domínio e desprezo pelo outro. Violência histórica e endêmica contra os empobrecidos presentes no território brasileiro.

A primeira expressão de violência talvez tenha sido a aculturação empreendida por Portugal sobre a cultura indígena. Excluíram as inúmeras línguas indígenas para se falar somente a língua do civilizado europeu; excluíram suas formas religiosas para impor a religião do branco puro, civilizado e conhecedor do Deus verdadeiro. Como disse Freyre (2003, p. 259) “nossas guerras contra os índios nunca foram guerras de branco contra peles-vermelhas, mas de cristãos contra bugres”.

Mas nenhuma dessas exclusões foi tão brutal como a exclusão do próprio direito de viver, pois os dizimaram ao longo de séculos, ao ponto de restar apenas uma minoria que tenta sobreviver em meio ao mundo tecnológico e progressista. Enfrentando na atualidade o poderio do agronegócio, fruto do avanço do capitalismo, para manter minimamente traços culturais que formam sua identidade cultural de homens e mulheres enraizados na terra e na natureza que nada obedece a lógica do mercado e do progresso pregado por ele.

A violência imposta aos índios, embora seja um crime hediondo e terrível da história brasileira, não foi o único e talvez nem foi o pior. Aos negros excluíram mesma sua condição humana, foram animalizados, bestializados por três séculos. Nos canaviais e minas do Brasil seu suor e seu sangue se misturaram nessa terra estranha, mas que pouco a pouco foi se tornando sua.

As mudanças econômicas do mundo ocidental os “libertou” de seus senhores escravocratas, mas os deixaram à mercê da própria sorte. Sem saber para onde ir subiram os morros e adentraram as periferias do país. Ainda estão lá mergulhados na luta por sobrevivência, lutando para reafirmar sua dignidade negada. Alguns também se perderam, povoaram os presídios porque responderam com violência a própria violência que lhes impuseram através da exclusão de direitos fundamentais. Quase não os encontramos nas universidades e nem nos centros de poder, embora sejam uma parcela significativa, ou melhor, o maior número que constitui essa sociedade.

O passado que nos domina não é a continuidade com o Portugal pré-moderno que nos legaria a corrupção só do Estado, como o culturalismo dominante até hoje entre nós nos diz. Nosso passado intocado até hoje, precisamente por seu esquecimento, é o do escravismo. Do escravismo nós herdamos o desprezo e o ódio covarde pelas classes populares, que tornaram impossível uma sociedade minimamente igualitária como a europeia (SOUZA, 2017, p. 151).

Diante desse contexto, podemos dizer que se em nossa história brasileira a hegemonia da cultura portuguesa não matou a cultura indígena e africana, ao menos a sufocou ao ponto de colocá-las nos guetos das exclusões sociais, nas periferias existências, nos morros e favelas. Mais do que isso, ofereceu uma espécie de paradigma inspirado na dualidade “casa grande e senzala” que molda comportamentos e maneiras de pensar.

Como se pode observar desde sua origem o Brasil foi profundamente marcado pelas desigualdades sociais, algumas delas estão enraizadas no tecido social e cultural da sociedade brasileira; sua violência e ferocidade são expressas no cotidiano das relações sociais, no comportamento de uma elite com complexo de vira-latas e mesmo entre as camadas mais empobrecidas de nossa sociedade.

A desigualdade enraizada na realidade brasileira formou ao longo de cinco séculos um conjunto de excluídos comumente chamado hoje de minorias: negros, índios, mulheres, sem terras, sem tetos, enfim, todos aqueles que foram deixados de lado na repartição da riqueza concentrada nas mãos de poucos que controlam o poder econômico, político, judiciário e midiático no Brasil.

Dentre essas minorias gostaríamos de também pensar o lugar da mulher na sociedade brasileira. Nossa cultura é fortemente marcada pelo patriarcalismo ocidental que ofereceu as mulheres um papel secundário e de subserviência nas relações familiares. E, mesmo que seus direitos tenham sido conquistados ao longo de uma história de lutas, ainda, há muito que fazer, principalmente em tempos em que o feminicídio vem sendo difundido na conjuntura brasileira.

Também, não podemos esquecer as desigualdades regionais que impuseram ao todo norte do país, em particular à Amazônia,

o papel de exportador de matéria prima, a condição subumana em que muitos caboclos são submetidos devido ao pouco desenvolvimento tecnológico, político, social e cultural nesta região.

É nessa conjuntura de desigualdade social que a educação é obrigada a atuar. Se por um lado a educação deve ser instrumento de construção de cidadania, de sujeitos conscientes e participativos da coisa pública, meio para transformar essa realidade de desigualdade social, ela também pode ser instrumento de alienação e dominação, mecanismo de controle da população, veículo de transmissão de verdades que interessam a classe dominante, ideologia. De que lado a educação no Brasil está na luta de classes? Do lado da Casa grande ou da Senzala?

As classes subalternas, oriundas das senzalas e que hoje constituem as periferias e favelas do nosso país, tem na educação um instrumento de libertação frente a elite retrógrada e conservadora, a casa grande. Entretanto, além de sofrer profundos ataques oriundos do golpe de 2016, a educação vigente não tem sido um instrumento de transformação social e político. Somente uma educação libertadora será capaz de transformar através da ação política a realidade vigente.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2017, p.72).

A educação oferece aos excluídos a capacidade de ver sua própria realidade e sua condição de oprimido. Mas do que isso oferece um instrumental teórico capaz de revelar que o próprio conceito de exclusão pode ser negado em nome duma *práxis* libertadora que resiste ao poderio que massacra e relega as classes populares a toda sorte de marginalidade.

Nesse sentido queremos refletir sobre a educação no Brasil a partir de nossa própria história marcada pela desigualdade social, situação essa que até os dias atuais gera violência e abuso

contra a pessoa humana, considerando os aspectos constitucionais que afirma a educação como Direito Fundamental a todo cidadão brasileiro, mas que nem sempre é garantido em sua plenitude e de forma igualitária.

Educação, um direito social dos brasileiros

Não raro são as pesquisas que colocam em evidência a educação como um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988⁶, mas que não consegue se consolidar de forma uniforme e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, pois frente as desigualdades sociais presentes no Brasil, que divide pobres e ricos, esse direito não chega a todas as pessoas.

Daí o direito à educação ser alvo de críticas, haja vista que as políticas educacionais do Brasil não conseguem estabelecer processos educacionais que garantam esse direito de forma igualitária e tão pouco seja considerada de fato uma política social, de responsabilidade do Estado, conforme expressa Deitos (2010, p. 211):

As políticas sociais compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência. Como produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais. O Estado como característico de uma instituição social e político-militar estratégica da sociedade de classes aparece como *mediador-chave* do processo de repartição social da riqueza na forma de políticas sociais implementadas (DEITOS, 2010, p. 211).

Todavia, não podemos deixar de expressar que o Estado tem criado mecanismos para a efetivação e implementação do direito à educação de forma gratuita; e a importância dos movimentos so-

⁶ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

ciais na luta pela efetivação desse direito, haja vista que a gratuidade do ensino se deu muito tempo depois da aprovação da Constituição Federal de 1988. Somente com as emendas constitucionais de 1996, 2006 e 2009 que o acesso o direito à educação deu alguns avanços, conforme artigo a seguir.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988)

Frente a essas emendas em favor da educação não podemos deixar de considerar os avanços ocorridos nesta esfera de direitos, como: a formulação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que orientou a educação nacional (Lei 9.394/96); e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) que motivou os municípios a se organizarem e criarem o seu plano considerando os aspectos socioculturais da sua região. São conquistas que impulsionaram a política educacional no Brasil, mas que ainda está longe de garantir uma educação de qualidade para todos.

Esses dois documentos são os que mais têm expressão no contexto educacional brasileiro, ou seja, servem de fundamento, tanto para formulação de novos documentos, quanto para a implementação das ações propostas pelas políticas educacionais. A LDB destaca a educação básica enquanto um conceito inovador e um direito do cidadão, afirmando no artigo 2º que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Vale ressaltar que ambos documentos já passaram por várias emendas, como é o caso da LDB que no ano de 2013⁷, após um árduo processo de reflexões e, principalmente, de luta dos coletivos e educadores dessa área, passou a considerar como princípio no ensino brasileiro a diversidade étnico-racial, como se pode verificar no item XII do artigo seguir:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Esse artigo 2º da LDB traz informações primordiais para a educação brasileira, considera entre outros aspectos essenciais para o processo de ensino, que o acesso à escola deve ser de igual modo para todos. Diante desse direcionamento voltamos a nossa discus-

⁷ Incluído pela lei nº 12.796, de 2013.

são inicial que trata da desigualdade, pois mesmo com leis já estabelecidas a educação não consegue chegar aos sujeitos de forma uniforme, portanto não é igual para todos, e essa situação vem de encontro com a primeiro princípio do Art. 2º da LDB e, também, como o 9º que preza o padrão de qualidade.

Como garantir um padrão de qualidade em um país desigual? Talvez seja esse um dos desafios para a Políticas Educacionais, haja vista que, mesmo tendo esses pontos garantidos em leis, tanto da LDB como já foi informado, quanto no Plano Nacional de Educação, Art. 2º, inciso VIII “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” a relação desigualdade e educação ainda é muito presente no processo educacional do Brasil.

Sabe-se que o percentual da proporção do PIB⁸ que Estado direciona à educação é bem maior que em outros países, entretanto o arrecadamento que esses países agregam as suas receitas é bem superior à do Brasil. Portanto, não basta fazer contas sem aprofundar análises e fingir que o valor repassado é capaz de garantir uma educação com qualidade internacional. Os brasileiros precisam ter esse direito respeitado, e o valor que o Estado tem disponibilizado para a Educação não corresponde a real necessidade que o Plano de Educação aponta para que, de fato, o processo ensino-aprendizagem, assim como a política de formação dos profissionais da educação sejam eficazes.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

⁸ 5% no ano de 2017. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32816>

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As diretrizes acima apresentadas pertencem ao Plano Nacional de Educação e no item VII fica expresso a aplicação de recursos públicos para a educação, com ênfase a proporção do PIB. Esta diretriz não é meramente um informe, mas sim uma meta a ser buscada para que a educação tenha recursos públicos que proporcionem a efetivação de Políticas Educacionais:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, anexo do Plano Nacional de Educação)

Ressalta-se que Plano Nacional de Educação também prevê o monitoramento para verificar a sua incidência, assim como avaliações periódicas a fim de analisar e, se necessário, propor políticas públicas que assegurem a implementação das estratégias em busca das metas estabelecidas.

Entretanto, em tempo em que educação tem sido motivo de emendas constitucionais e reformas, esse monitoramento e tão pouco a implementação das ações, estão sendo comprometidos; e os menos favorecidos são os sujeitos que mais tem sofrido nesse atual cenário político e social do Brasil que através das últimas medidas constitucionais reafirmam que existe um abismo entre o direito à educação e as desigualdades sociais.

Educação como processo de afirmação social

Em um país em que a desigualdade é um dos principais fatores de exclusão é comum que pessoas com os mesmos ideais se organizem em grupo para buscar soluções que as favoreçam, tanto no processo de organização do grupo, quanto na luta de forma organizada, pois não basta ir às ruas, faz-se necessário uma formação que possibilite esse grupo a se empoderar ao máximo de informações que garantam os seus direitos, e os levem a entrar na luta para cobrar a efetivação desses direitos e, também, propor discussão daqueles direitos ainda não conquistados e/ou legislados.

Todavia, esse processo não é tão simples, pois em uma sociedade onde a desigualdade impera, o individualismo também vem acompanhado, e conseqüentemente o processo de luta se enfraquece. Daí a necessidade de se retomar às experiências passadas, a qual motivou a sociedade a buscar através das lutas os seus direitos sociais.

No final da década de 1970 e na década de 1980 o movimento pelos direitos sociais foi extremamente importante, pois o Brasil estava saindo de período ditatorial e a Constituição Federativa aprovada em 1988 estava sendo elaborada. Foi nesse contexto que os movimentos sociais, constituídos por diversos coletivos, que na atualidade são denominados de minorias, se colocaram em marcha e entraram na luta por direitos sociais para todos, que em certa medida, foram garantidos na constituição.

A luta pela educação no período da constituinte, segundo GOHN (2006), foi realizada pelo Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública, o qual foi constituído por pessoas de vários movimentos sociais, e abraçada pelo sindicato de professores e outros profissionais da educação dentro e fora da escola, em vista de que os direitos educacionais fossem garantidos em sua totalidade.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto

que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Foi no anseio de buscar reconhecimento de direitos, bem descrito pela autora Marilena Chauí, que os movimentos sociais, também entendidos como coletivos, se organizaram. Atualmente esses coletivos tem agido de forma muito individual, os movimentos de lutas em busca pela efetivação e garantia de direitos, tem de sua maneira e de forma muito limitada levantado a sua bandeira de luta.

Esses coletivos, constituídos por mulheres, crianças, idosos, negros, gays, entre outras minorias, as quais Arroyo (2010) denomina de “desiguais”, vivem no abismo entre os processos que geram a desigualdade e a produção da subcidadania. E mesmo com um avanço na compreensão das desigualdades, essa situação não tem sido levada em consideração na formulação e nos procedimentos de intervenção de políticas públicas, principalmente em relação as políticas educacionais.

Portanto, “a relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas” (ARROYO, 2010, p.1385).

A relação dos coletivos na sociedade capitalista tem dificultado o enfrentamento da relação educação-desigualdades sociais, pois são muitos grupos com linhas de atuação próprias e cada um propõe ações específicas que levem a superação das desigualdades sociais. Nesse bojo de busca por direitos a educação é mais uma das inúmeras políticas sociais que precisam ser (re)pensadas, (re)configuradas no contexto da sociedade brasileira.

Faleiros (1991, p. 211) define políticas sociais como “[...] formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos”, e que embora seja um processo complexo, de intensas disputas na sociedade de classes, devem ser entendidas como um processo social resultado das lutas travadas pelos movimentos sociais. Todavia, o Estado se favorece desse controle político e econômico, fazendo uso das políticas sociais como mecanismo de controle, uma vez que nessa sociedade capitalista os sujeitos

empobrecidos são os mais vulneráveis.

Frente a essa situação e sem desconsiderar os avanços educacionais ora conquistados, os movimentos sociais e os diversos coletivos, têm um papel de lutar por novas relações de educação e de superação das desigualdades sociais, pois somente com políticas educacionais de afirmação social chegaremos a uma sociedade menos desigual e com os direitos sociais garantidos.

[...] a política educacional é uma *política pública social*, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma *política setorial*, uma vez que se refere a um domínio específico. O financiamento da educação é um componente desta política setorial, um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública setorial, que merece espaço próprio de estudo [...] (MARTINS, 2010, p. 499).

A educação sendo parte dessa política setorial precisa superar a ideia de que para os desiguais tudo pode ser de qualquer forma, ou seja, faz-se necessários políticas educacionais que respondam as reais necessidades sociais, e isso deve estar em sintonia com os aspectos culturais da realidade do sujeito e seus coletivos. Situação que não é tão simples, mas necessária, pois todo sujeito brasileiro tem o mesmo direito: a uma educação de qualidade, mesmo que este o seja negado.

A histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade. A história dos tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação coincide com a história dos tempos insatisfatórios do reconhecimento positivo dos coletivos populares. Uma injustiça social que precisa ser denunciada e combatida (ARROYO, 2015, 17).

Para uma sociedade democrática de direito os sujeitos sociais precisam fazer parte da luta, mesmo que essa sociedade negue os direitos sociais já conquistados, dentre eles a educação. Sujeitos esses que são frutos de processos que de ações autônomas realizadas por movimentos sociais que buscavam o direito à educação,

através de processos de formação política e também educacional, uma vez que muitos movimentos sociais como o Movimento Sem Terra (MST) foram pioneiros na educação popular no Brasil, a qual garantiu que os desiguais pudessem ter acesso à educação formal.

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SILVA, 2006, p. 62).

No que concerne à educação na Amazônia brasileira, região marcada pela diversidade cultural, desafios sociais e territoriais, haja vista que realidade geográfica dessa região possui características muito peculiares, esse contexto amazônico nem sempre é considerado na formulação dos processos educacionais. As cidades dessa região do Brasil possuem os piores índices educacionais e de desenvolvimento humano (IDH).

As pessoas que residem em locais mais afastados da zona urbana são as mais afetadas pela falta de políticas sociais. As escolas não dispõem de uma estrutura mínima estabelecida pelos documentos educacionais; professores sem processos de formação continuada; merenda escolar fora das normas nutricionais; transporte escolar sem segurança exigida pelos órgãos competentes; entre outros problemas que afetam a garantia do direito a uma educação de qualidade.

Frente a essa realidade a educação surge como um mecanismo de libertação que possibilita a afirmação social dos considerados desiguais, pois, somente, através do conhecimento socioeconômico e cultural em que o indivíduo está inserido, ele será capaz de se colocar como um sujeito de direito, tornando-se agente na luta pela transformação da realidade.

Considerações finais

Diferentes são as formas de exclusões e desigualdades sociais que afetam milhares de pessoas e famílias de nosso país, e um dos fatores que contribui para isso é a falta de investimento em políticas sociais. Nesse contexto, a educação é tanto vítima desse processo de desigualdade como meio pelo qual essa realidade pode ser transformada.

Entre outras violências, nossa história é marcada por gravíssimos crimes contra a humanidade, como o genocídio indígena e a escravidão. Esses dois fenômenos ocorridos no Brasil tornaram-se fundamentos de um tipo de relação pautada na violência e no poder que ainda continua presente em nossa cultura.

E como consequência histórica de toda essa violência a desigualdade social é resultado desse processo de opressão e exclusão social. E quando ela - desigualdade social - é relacionada ao tema da educação, este apresenta lacunas e rupturas que dificultam o acesso ao conhecimento, ferramenta indispensável para que as pessoas possam se libertar daquilo que as oprimem, excluem e as colocam à margem da sociedade.

Este artigo, portanto, nos permitiu refletir sobre alguns pontos que dificultam o Direito à Educação, haja vista, que mesmo sendo considerado um dos direitos fundamentais para todo cidadão brasileiro, ele não é garantido em sua plenitude, conforme estabelecido na Constituição Federal; pois as minorias, os desiguais, ainda são excluídos desse direito social que foi fruto de luta dos movimentos sociais e de diversos seguimentos da sociedade, e sem o qual qualquer processo de transformação social se torna inviável.

E, mesmo com a implantação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas emendas constitucionais, assim como, o Plano Nacional da Educação (PNE) que deu mais flexibilidade para os municípios para elaborarem os seus planos de educação, infelizmente o processo educacional implementado no Brasil, que não considera a diversidade regional, cultural e histórica, está longe de abolir com a desigualdade social.

Diante dessa reflexão que colocou alguns desafios da educação no contexto de desigualdade social no Brasil, concluímos esse trabalho acreditando que somente através de um processo educa-

cional que respeite a realidade social, e que de fato abranja todos os filhos e filhas desse país, será possível formar uma sociedade que exerça verdadeiramente sua cidadania e seja autônoma em seu processo de libertação e de afirmação social.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

_____. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.31|, .03, p. 15- 47, julho-setembro 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27/12/2017

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05/01/2018

_____, **Plano Nacional de Educação - PNE** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05/01/2018

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e medo**. In: FESTER, A. C. R. (org.) Direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

FALEIROS, V.P. **O que é política social**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Pernambuco, Global Editora, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. São Paulo, 1997.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. RBPAE – v.26, n. 3, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. (p.60-93).

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

CAPÍTULO 7

Pesca predatória

*Entre o conflito das experiências de trabalho
e os processos educativos*

Gislane Damasceno Furtado

gisdamasceno@hotmail.com

UFPA, Faculdade de Educação

José Domingos Fernandes Barra

domingosfb@ufpa.br

UFPA, Faculdade de Educação

Introdução

A temática de estudo deste trabalho surgiu da iniciativa da câmara municipal de Cametá através de requerimento do vereador José Flávio¹ que proporcionou a comunidade em geral, em especial a entidades governamentais, representações de pescadores artesanais locais e municípios vizinhos, instituições de pesquisas e acadêmicas e de toda a sociedade civil organizada discussões acerca do tema: “As consequências ambientais da pesca predatória na região do baixo Tocantins”. Haja vista, a escassez de o pescado atingir toda a sociedade a preocupação com os estoques pesqueiros que tem ocorrido em ritmo acelerado a fim de suprir o consumo alimentar humano tem desencadeado uma série de discussões que refletem também nas pequenas atividades de pesca como a praticada por pescadores e pescadoras artesanais.

A audiência proporcionou a todos os participantes pensar questões sob diferentes óticas, uma vez que, a pesca predatória é também pensar responsabilidades e alternativas de vida e não somente em instrumentos de pesca ou punições como suficientes para tais problemáticas. Visto que, a pesca artesanal tem se estruturado sobre pressupostos do capital que influencia diretamente nas práticas de pescadores direcionando a exploração desenfreada e inconsequente dos recursos pesqueiros, desencadeando a pesca predatória.

Essa situação é considerada muito preocupante e vem sendo tema de inúmeros debates, isto porque influencia diretamente na organização das comunidades de pescadores responsabilizando-os por uma situação que não fora gerada por eles. Nesse sentido, as organizações associativas em parceria com órgãos de fiscalização como o IBAMA² promoveram processos educativos e estratégias de trabalho nas comunidades ribeirinhas que não foram suficientes para coibir a pesca predatória, mas que também tem gerado uma ressignificação nas práticas e saberes desses trabalhadores e trabalhadoras.

¹ Vereador eleito pelo partido dos trabalhadores para legislar no município de Cametá/PA.

² Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

Partindo desses princípios os processos educativos até aqui desenvolvidos não conseguem se articular aos interesses dos trabalhadores da pesca artesanal quando se volta para as relações de trabalho, pois o que se verifica é que algumas comunidades que vivem em regime familiar tem um maior compromisso com a questão ambiental, enquanto que outros pescadores que vivem mais intensamente a dinâmica do capital como os donos de puçás continuam a desrespeitar as leis da própria natureza retirando do meio ambiente mais do que ele consegue repor.

Nessa concepção há um desprezo pelas subjetividades que são constituídas ao longo dos processos educativos, assim como pelo contexto que fazem parte, e pela história de luta e de reconhecimento que esses trabalhadores carregam consigo, porque elas se apresentam desconectadas de outros aspectos e por isso não conseguem se consolidar enquanto prática efetiva desses trabalhadores e trabalhadoras e, portanto, não os atingindo significativamente, como deveria. Conduzindo dessa forma o trabalhador a atender aos anseios do sistema de produção.

O texto compõe-se além desta introdução, de uma abordagem sobre as ações predatórias que permearam práticas na Amazônia, e no contexto atual nos voltamos para a captura do mapará e o período de defeso, e em seguida nos focamos nos processos educativos como uma responsabilidade mais ampla também desencadeado pelos acordos de pesca.

1. Pesca predatória: ação humana inconsequente

Ao propor uma discussão sobre a pesca predatória, inicia-se sem dúvida, um debate sobre o meio ambiente, as condições de trabalho e de vida das populações que tem essa atividade como principal base econômica.

De acordo com Barra (2013, p. 66), “à medida que o homem foi se distanciando da natureza e passou a encará-la como uma gama de recursos naturais disponíveis a serem transformados em bens consumíveis, começaram a surgir problemas socioambientais e a ameaça da sobrevivência no nosso planeta.

A esse respeito, Veríssimo (1970) nos chama a atenção para algumas práticas que consequentemente representariam danos desastrosos para a fauna da região amazônica. Práticas relacionadas às exigências de mercado como foi o caso do pirarucu que ocupava o primeiro lugar na pescaria amazônica e também a questões culturais por ser também a base da alimentação do povo dessa região. Assim também ocorreu com a pesca do peixe-boi, aproveitando-se tanto de sua carne para a alimentação quanto de sua banha usada na iluminação e na cozinha. Sobre a pesca da tartaruga este mesmo autor sustenta o argumento de que dois aspectos são determinantes na captura do animal um relacionado ao período que varia com o fenômeno da enchente e da vazante da maré que está ligado a desova e desenvolvimento do animal, e outro, consequência do primeiro, diz respeito às estratégias e instrumentos a serem utilizados na captura.

Tal cenário provocou danos irreparáveis à região, pois muitos desses animais hoje se encontram em pequenas quantidades podendo ser vistos somente em museus ou áreas protegidas.

As situações apresentadas por Veríssimo nos alertam a repensar a atividade de pesca artesanal dentro da Amazônia Tocantina³ em decorrência de algumas práticas persistentes e inconsequentes associadas a outras situações que podem contribuir a curto ou em longo prazo com um triste cenário para o meio ambiente e para a vida da população.

Diante da exploração dos recursos pesqueiros Manescky (2000, p.83) apresenta o conceito de pesca responsável associando desenvolvimento e reponsabilidade⁴. Então, “o direito de pescar é inseparável do dever de ordenar e de conservar os recursos, para as gerações presentes e futuras” (FAO, 1995, p.7). Tal discussão apresentada pela autora se assemelha a falas propostas por pescadores durante audiência quanto ao cumprimento com as leis que protegem o meio ambiente sem, no entanto, discutir as condições e políticas públicas destinadas aos trabalhadores e trabalhadoras da pesca. Neste sentido, é que nos reportamos a Manescky (2000, p.83) quando afirma que:

³ Região formada pelos aglomerados urbanos de Cametá, Abaetetuba e Tucuruí.com um conjunto

⁴ Sobre isso verificar Código de Conduta para a pesca responsável elaborado sob os auspícios da FAO.

[...] permanece o inconveniente de enfatizar tão somente a proteção dos recursos e do meio ambiente. [...] Esquece-se que as comunidades pesqueiras artesanais são as principais responsáveis pelo abastecimento interno com produtos pesqueiros se utilizando de tecnologias de baixo impacto ambiental e completamente desassistida pelo poder público. E ainda que a maior parte dessa população desenvolve a atividade como forma de subsistência, de conseguir alimentos.

Portanto, o cenário sobre pesca predatória na Amazônia nos provoca a pensar a temática na Amazônia Tocantina tendo como elementos desencadeadores para tal problemática a construção da hidrelétrica de Tucuruí, ao pouco ou nenhum investimento na pesca artesanal, bem como a falta de políticas públicas para as comunidades pesqueiras, incluindo o descaso com a educação, saúde, entre outras áreas que seriam estruturantes necessários para a preservação das espécies e para a melhoria de vida de pescadores e pescadoras.

1.1 A pesca predatória do mapará: uma questão cultural a ser discutida

As discussões apresentadas voltam-se principalmente na ação predatória de uma das mais apreciadas espécies da região o *Hypophthalmus edentatus* popularmente conhecido como mapará (figura 1) que ao ser capturado irregularmente por estar em período de desova com técnicas ou instrumentos não permitidos pelo IBAMA arrasta consigo outras espécies também proibidas.

Antes, porém, é preciso considerar que a pesca predatória é propiciada por um comercio ilegal, acompanhado de uma cultura que aprecia o mapará em tamanho miúdo (fifti⁵), vendido tanto para a população de maneira geral quanto pela rede de bares e restaurantes. Fato este que provocou em pescadores e demais participantes de audiência um consenso quanto a proibir a comercialização deste peixe inclusive com punição a bares e restaurantes. Outro ponto destacado é o transporte fluvial que também é responsável pela poluição dos rios com descarte de lixo e óleo.

⁵Ruído que este peixe provoca quando preparado frito.

Nesse contexto Rodrigues (2012, p. 246), destaca que o capital com suas consequências negativas foram “[...] conduzindo os pescadores a ressignificarem um saber tácito⁶ quando do uso dos recursos pesqueiros enquanto regra de preservação para uma esfera da legalidade [...]”, ou seja, isto contraria, por exemplo, a pesca de subsistência praticada especialmente em regime familiar. Então volta-se à discussão de que a preservação da espécie de peixes e do meio ambiente torna-se mais importante do que a própria preservação da vida das comunidades pesqueiras, ainda que a primeira lhes seja indispensável.

Diante de tal constatação é possível afirmar que essa rede de ilegalidade contribui cada vez mais com a diminuição desse peixe e de outras espécies que ficam presas aos instrumentos de trabalho que são utilizados, pois retira do meio ambiente de forma desordenada mais do que ele consegue repor, mesmo porque tal espécie se tornou escassa desde a construção das eclusas de Tucuruí⁷ que o aprisionam. A população da Amazônia Tocantina restou buscar alternativas que garantam a sobrevivência da espécie e das comunidades ribeirinhas através dos acordos de pesca.

Figura 1 – Mapará, espécie muito apreciada em tamanho miúdo.



Fonte: Internet.

⁶ Ver Rodrigues (2012)

⁷ Sobre isto verificar Rodrigues (2012).

Os trabalhadores da pesca artesanal consideram a fiscalização pelos órgãos do governo como fundamental para a sobrevivência das espécies, entretanto, levar em consideração os modos de vida das populações ribeirinhas é também importante já que vivem em sua grande maioria excluída de políticas públicas e quando a conseguem como no caso do seguro defeso esperam meses para recebê-lo o que causa endividamento de muitas famílias, isso quando não há a suspensão do benefício estendendo o tempo de espera.

É consenso ainda que haja necessidade de uma fiscalização orientadora e não somente punitiva, pois em muitas ocasiões inclusive para a alimentação, as famílias de pescadores se arriscam ao pescar em desacordo com a lei, o que leva a apreensão de seus instrumentos de trabalho, únicos bens que na maioria das vezes possuem.

As discussões nos encaminham a outro ponto, pois não há como punir de maneira igual os pescadores que tem como base alimentar a pesca e aqueles grupos de trabalhadores que pescam em escala maior para a comercialização, que se utiliza de materiais que dizem os peixes, como rede de arrastão, rede, espinhéis.

Ficou claro que é preciso pensar a pesca predatória dentro de um contexto que não seja somente punitivo, mas de incentivo e de formação para o trabalho e para a cidadania, pensar sobre a sobrevivência das famílias durante o período de defeso quando as chuvas estão mais frequentes e intensas e boa parte da alimentação fica escassa, como é o caso do açai⁸.

Entendemos que é preciso maiores orientações a respeito dos instrumentos que são utilizados no período de defeso, pois o que vimos são contradições sobre o que realmente as redes, por exemplo, acabam aprisionando. Pois, compreendemos que não há consenso entre os pescadores sobre as consequências do uso do puçá o que nos leva a entender de que faltam processos educativos que de acordo

Questões foram recorrentes quanto ao papel do Estado ao elaborar leis que se por um lado garantem a preservação das espécies, mas por outro não oferece as mínimas condições de so-

⁸ Outro alimento importante na economia da Amazônia Tocantina e na base alimentar da região.

brevivência das comunidades ribeirinhas aquelas que se dedicam a atividade de pesca.

Por fim fator importante é apresentar uma política de conscientização da população evitando a compra de peixes com tamanho inferior ao considerado e aceito pela lei e das espécies ameaçadas, isto requer muita fiscalização atrelada ao respeito pela questão cultural e de identidade dessas comunidades.

1.2 O período de Defeso é responsabilidade de todos

Um dos pontos mais sensíveis nas discussões sobre a pesca predatória está focalizado no período de defeso que é um tempo estabelecido em decorrência da reprodução de determinadas espécies com o objetivo de preservá-la (figura 2). Nesse período os pescadores artesanais recebem do governo, proventos em dinheiro durante a época em que não podem obter renda da pesca por impedimento legal.

Figura 2 – cartaz com orientações de espécies em período de reprodução.

DEFESO

AJUDE VOCÊ TAMBÉM A PROTEGER OS NOSSOS PEIXES!

A PESCA DESTAS ESPÉCIES ESTÁ PROIBIDA:

Pirarucu - durante o ano todo. Permitida a pesca nas áreas manejadas, desde que autorizadas pelo IBAMA.

Pirarucu (Arapaima gigas)

Tambaqui - de 01/10 a 31/03.

Tambaqui (Colossoma macropomum)

Aruanã, Caparari, Surubim, Matrinxã, Mamará, Pacu, Pirapitinga, Sardinha - no período de 15/11 a 15/03.

Surubim (Pseudoplatystoma fasciatum)

Mamará (Hypophthalmus spp)

Caparari (Pseudoplatystoma tigrinum)

Matrinxã (Brycon spp)

Pacu (Myllossoma spp)

Pirapitinga (Piaractus breichopterus)

Aruanã (Osteoglossum bicirrhosum)

Sardinha (Triportheus spp)

ATENÇÃO

Não compre peixe ilegal. Exija do comerciante o certificado de origem do produto que você está adquirindo!

Disque denúncia IPAAM: 2123-6729 | IBAMA Linha-verde: 8000 61 8080

Agência

Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Estado do Amazonas - SEMA

IBAMA

SEMA

AMAZONAS

IBAMA

Fonte: Internet.

O seguro não é suficiente para manter as famílias de pescadores e nem suprir todas suas necessidades o que provoca um “desrespeito” a reprodução de algumas espécies. Nesse sentido, argumentos que enfatizam a punição a pescadores artesanais sem a devida sensibilidade com as condições de subsistência precisam ser repensados.

É possível notar uma preocupação dos pescadores em relação a ações que ameaçam a vida das espécies, como também a vida das comunidades, pois se espera respostas condizentes com a institucionalização de uma prática através do período de defeso.

Outros questionamentos foram levantados e precisam ampliar a discussão. Entre os quais estão: até que ponto a pesca artesanal⁹ pode ser tão devastadora para o meio ambiente se a grande maioria dos trabalhadores vive em regime familiar¹⁰ pescam em sua grande maioria para subsistência? Não seria exagero culpabilizar os pescadores por um problema que está associado a outros aspectos? Como pode o estado cobrar dos pescadores se pessoas que o representam compactuam com a pesca predatória¹¹?

Todas as colocações levantadas pelos participantes da audiência especialmente pelos pescadores nos mostram um desempenho argumentativo quando da imposição feita pelo estado através do período de defeso.

2. Pesca predatória: negociando responsabilidades

Muitas são as propostas apresentadas para o combate a pesca predatória entre as quais elencamos de acordo com os debates durante a audiência: maior fiscalização com efetiva punição, processos educativos por parte de diferentes instituições, incentivo as atividades associadas à pesca.

⁹ Pesca artesanal praticada diretamente por profissional, de forma autônoma, com meios de produção próprios, sozinho, com o auxílio de familiares ou em regime de parceria com outros pescadores, com finalidade comercial.

¹⁰ Entende-se como regime de economia familiar a atividade em que o trabalho dos membros da família é indispensável à própria subsistência e é exercido em condições de mútua dependência e colaboração, sem a utilização de empregados.

¹¹ Denúncia realizada por pescador durante audiência pública

2.1 Por um processo educativo amplo

O processo educativo que vem se consolidando via educação não formal em espaços coletivos cotidianos como as comunidades de pescadores no compartilhamento de experiências de trabalho¹² resultam de “[...] escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado”. Então, as experiências de trabalho decorrem de problemas que afetam diretamente as condições de vida de pescadores e pescadoras, tornando essas comunidades, enquanto extensão das organizações associativas¹³ espaços educativos que enfatizam as trajetórias de vida desses sujeitos.

Ainda que os pescadores tenham se constituído sujeitos de uma práxis política voltada para a manutenção da vida em decorrência dos efeitos causados pela hidrelétrica de Tucuruí (RODRIGUES, 2012), não podemos negar o importante papel que a escola pode desenvolver em meio a essas comunidades como provocadora de debates frente aos problemas relacionados à preservação ambiental. Esta instituição não pode estar ausente a discussões tão importantes quando se pensa sobre a pesca e o meio ambiente especialmente aos estudantes de áreas ribeirinhas, seja por conviverem desde cedo com o trabalho na atividade de pesca, seja pela relação natural que mantem com as águas.

Assim como, a articulação de saberes científicos desenvolvidos pelas universidades e institutos superiores de educação através de pesquisas aos saberes populares produzidos nessas comunidades. À Universidades cabe a responsabilidade em pensar sobre os problemas sociais da Amazônia e contribuir com nossas reflexões pautadas pelo diálogo com o outro.

A intencionalidade sob a discussão e propostas de intervenção na pesca predatória como participação, troca de experiências e de saberes gerado por essa audiência pública enquanto processo educativo também traz as vozes que são silenciadas (de homens,

¹² Além dos acordos de pesca destacamos ainda as reuniões para orientação do período de defeso.

¹³ Aqui nos referimos a sindicatos, associações e entidades representativas de classe.

mulheres, meninos e meninas que trabalham na pesca) bem como os possibilita a se tornarem cidadãos, pois os educa de acordo com seus interesses e necessidades. Os pescadores que ali estavam diante de pesquisadores, autoridades do legislativo, judiciário, executivo, e demais instituições, mantiveram-se firmes em suas propostas mostrando que o problema da pesca predatória é responsabilidade de todos, então, o processo educativo precisa ser muito mais amplo e significativo do ponto de vista da conscientização desencadeando uma aprendizagem significativa e não somente punitiva.

2.2 Os acordos de pesca: Alternativa de sobrevivência

Os acordos de pesca surgiram em decorrência dos impactos ambientais causados pela construção da hidrelétrica de Tucuruí que modificou a vida de muitos pescadores, pela diminuição dos estoques pesqueiros obrigando muitas famílias a mudarem para as cidades e conseqüentemente o aumento da pobreza e da exclusão social, responsabilizando-os pelas suas condições de existência (RODRIGUES, 2012). Esses impactos são uma constante que estabeleceram para os pescadores e pescadoras artesanais uma responsabilização quando se volta para o discurso da preservação ambiental por meio dos acordos de pesca.

Inicialmente esses acordos desenvolvidos em Cametá pela colônia Z-16 em parceria com o IBAMA através de ações de orientação como: não pescar no período de defeso, não utilizar apetrechos de pesca como o puçá, bem como autonomia para as comunidades estenderem algumas normas e procedimentos para a preservação. Sob a perspectiva dos pescadores, os acordos trazem benefícios para a população em geral, mas infelizmente a falta de apoio de autoridades inclusive da própria secretaria de meio ambiente, não está alinhado aos desafios enfrentados pelas comunidades que aderiram a essa experiência: invasão das áreas preservadas, principalmente no período noturno ou mesmo ameaças à vida.

A abertura da pesca (figura 3) como consequência dos acordos tem sido um momento positivo pela quantidade produzida, mas também tem provocado grandes desafios para essas comunidades, pois muitas pessoas que não contribuíram para a preservação acabam buscando se beneficiar deste momento como se fosse um fe-

nômeno natural quando na verdade foi uma mudança na prática e saberes dessas comunidades. Em decorrência dessas situações conturbadas que acontecem em tal ocasião algumas comunidades tem inclusive adiado a abertura da pesca que tem como data oficial o dia 01 de março.

Figura 3 – Abertura da pesca com destaque para a captura do mapará



Fonte: Internet.

Quanto a essas práticas e saberes dos pescadores como efetivação dos acordos de pesca, Rodrigues (2012) apresenta o não corte dos aturiás¹⁴ e a intocabilidade da bacia do poço como exemplos importantes na reprodução das espécies de peixe.

Portanto, o que os pescadores exigem é o reconhecimento dos acordos de pesca como alternativa viável tanto para a preservação das espécies de peixes quanto para a melhoria de vida de suas comunidades, mas para isso políticas mais efetivas precisam ser implementadas, entre as quais estão: o crédito para atividades pesqueiras como a construção de tanques e poços, o manejo de açai-zais, a criação de galinhas, etc. sem, entretanto, dificultarem nem o acesso nem o pagamento através de juros exorbitantes associada à orientação técnica e jurídica.

¹⁴ Espécie de vegetação presente nas margens de rios e igarapés.

Considerações finais

As várias discussões traçadas durante audiência pública indicam que os pescadores e pescadoras artesanais, os que trabalham em regime familiar são os que mais sofrem punições em decorrência da apreensão do único e maior bem que possuem que é o seu instrumento de pesca. A falta de alternativas que possam lhes garantir não somente a sobrevivência, mas o direito de uma vida digna e com qualidade provoca em muitos casos uma ilegalidade que poderia ser combatida com práticas educativas desenvolvidas por escolas, organizações associativas, secretarias de Estado e demais organizações sociais articuladas, levando a compreensão de que a pesca predatória não é um problema somente dos pescadores e pescadoras, mas de toda a sociedade que se beneficia da atividade de pesca e que em decorrência de falta de estrutura das cidades acabam por poluir as águas e florestas. Portanto, as normas são apenas medidas autoritárias do estado que servem muito mais para punir mostrando suas fragilidades, o despreparo e desrespeito para lhe dar com os trabalhadores e trabalhadoras da pesca tão carentes de políticas públicas.

É preciso pensar também sobre o que tem sido positivo entre as alternativas encontradas por esses pescadores aqui voltamos a enfatizar os acordos de pesca, os poços e tanques para criação de peixes, atividades comerciais a fim de serem fomentadas tanto em termos de financiamento quanto de orientações técnicas e jurídicas que correspondam às demandas do capital, mas que permitam a esses trabalhadores uma relação harmônica com o meio ambiente que é de onde retiram o produto de seu trabalho.

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigidas às gerações jovens como adultos, para expandir as bases de uma opinião pública bem informada e propiciar uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspirada no sentido de responsabilidade quanto à proteção e melhoria do meio em toda sua dimensão humana.

Mesmo que a pesca predatória seja reconhecidamente responsável pelo desaparecimento de diversas espécies nas comunidades pesqueiras, outras situações precisam estar articuladas a pesca responsável como: o incentivo e orientação (técnica e jurídica) a

outras atividades associadas à pesca e a manutenção das famílias principalmente em períodos de desova de determinadas espécies.

Referências

BARRA, José Domingos Fernandes. **A relação trabalho e educação no contexto dos acordos de pesca em Cametá**: uma alternativa econômica ou uma prática de resistência? Belém, 2013. 115 p. Dissertação (mestrado em educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

BRANDT, Paulo Roberto. Geração de energia para o desenvolvimento regional no médio vale do Itajaí. In: THEIS, Ivo M. **Desenvolvimento e meio ambiente em Santa Catarina**: a questão ambiental em escala local/regional. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 119-125.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (coleções questões da nossa época; v.1)

MANESCKY, Maria Cristina. Da casa ao mar: papéis das mulheres na construção da pesca responsável. Proposta nº 84/85 Março/Agosto de 2000.

RODRIGUES, Doriedson. **Saberes sociais e luta de classe**: um estudo a partir da Colônia de pescadores artesanais Z-16- Cametá/Pará. Tese (doutorado em Educação)- UFPA, 2012.

VERÍSSIMO, José. **A Pesca na Amazônia**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970b. (coleção Amazônica, série José Veríssimo).

CAPÍTULO 8

Trabalho, saberes e práxis criadora na dimensão avaliação na prática pedagógica dos professores da educação básica egressos do curso de Pedagogia Parfor Cametá-Pará

Valdiléia Carvalho da Silva¹

valdileiacarvalho@yahoo.com.br

PGCGEB-UFPA

Doriedson do Socorro Rodrigues²

doriedson@ufpa.br

UFPA-PPGEDUC-PPEB

Egídio Martins³

egidio@ufpa.br

UFPA-FAED

¹ Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-UFPA, membro do grupo de estudos e pesquisas sobre Trabalho e Educação GEPT/UFPA/Belém-PA, GEPT/UFPA/Cametá-PA.

² Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPT/UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA.

³ Doutor em Políticas Públicas Educacionais pelo Instituto da Ciência da Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPT/UFPA. Docente da UFPA-Campus do Tocantins/Cametá.

1. Introdução

Este texto é produto de pesquisa em andamento no mestrado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- UFPA-Belém-Pará que tem como título “*TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA: Um estudo sobre formação e produção de saberes investidos/desinvestidos em avaliação educacional do professor da educação básica em exercício da profissão, egresso do curso de Pedagogia PARFOR Cametá, Pará*”. Dele, extraiu-se elementos para a produção deste artigo, tem como objetivo analisar a contribuição da formação dos professores egressos do Parfor Pedagogia na dimensão avaliação na perspectiva da educação emancipatória. Problematisa Como os saberes dos professores egressos do Curso de Pedagogia Parfor na perspectiva da avaliação contribui para uma educação emancipatória?

Analisar saberes de professores, requer compreendermos que suas experiências laborais produzem saberes sobre avaliação que os ajudaram em sua prática pedagógica desenvolverem experiências articuladas entre saberes experienciais e acadêmicos produzido em suas relações de estudos e trabalho.

A categoria Avaliação, torna-se norte nessa análise, porque mostra como o programa trabalhou a integração de saberes a partir de sua dimensão “Currículo Ensino e Avaliação” que no PPC⁴ de pedagogia se constituem oito disciplinas que são: Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, Concepções filosóficas da educação, Fundamentos da didática, Teoria do currículo, Corpo-reidade e educação, Fundamentos da educação especial, Avaliação educacional e Tecnologias, informática e educação. Dessas, selecionamos apenas a avaliação educacional como fundamentos desse estudo. O processo de investigação utilizou-se o método qualitativo, sustentado pelo Materialismo Histórico-Dialético. Na coleta de dados analisamos documentos como: o Decreto nº Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e o Projeto Pedagógico de Pedagogia Cametá-Pará. Para o tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo baseado em Bardin (2012). Os principais referenciais teóricos desta pesquisa são Marx (2008, 2010), Vázquez (1977) Gramsci (1988), Lukács (2013).

⁴ Plano Pedagógico de Curso de Pedagogia. (UFPA, 2014, p. 2).

A pesquisa está organizada em seis partes: introdução, três seções, consideração final e referências, na introdução, expomos de onde partiu esse texto, trazendo a síntese do que diz o Decreto e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Parfor. Na primeira seção trouxemos a integração, saberes e avaliação a partir do Decreto e PPP de Pedagogia de Cametá-Pará. Nessa seção definiremos a categoria saber experiencial, em seguida discutindo o saber e a avaliação a partir do Decreto do Parfor e do PPP de Pedagogia.

A segunda seção trata-se do trabalho em Marx, mostrando que o trabalho é produto formador e educador humano. Na terceira, “a práxis criadora em avaliação nas experiências de professores egressos de pedagogia Parfor conceituando-a e afirmando que o trabalho docente é produto dessa práxis.

Nas considerações finais, os resultados apontam que os docentes egressos do Parfor, ainda não estão preparados para avaliar alunos na perspectiva da emancipação. Construir uma proposta de avaliação na emancipação, requer mudança no modelo de educação desenvolvido no contexto histórico brasileiro.

2. A integração, saberes e avaliação a partir do decreto e projeto político Pedagógico de pedagogia de Cametá-Pará

2.1 Saber

A palavra saber é um “substantivo verbal; Ação de saber, de conhecer, de estar informado sobre. O significado do Saber nos verbos: “transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo é conhecer; ter conhecimento; ficar ou permanecer informado” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES, 2009, p. 777 grifos nossos). Essa definição nos permite afirmar que o saber é uma forma de conhecimento a algo ou à alguma coisa. O sinônimo de saber no plural (saberes) baseado nesse Dicionário (2009).

Nessas análises definimos que o saber no plural são saberes e que saber no plural é conhecimentos, logo, definimos saberes como conhecimentos que provem de variados saberes. Conhecimento é uma unidade baseado em Santos (2000). Assim, explicitaremos o saber construídos na experiência para podermos debater o objeto dessa investigação que é os professores egressos do curso de Peda-

gogia do Parfor e os saberes experienciais que eles constroem em situação de trabalho e na academia na dimensão Avaliação, esse saber entra na dimensão Conhecimento, pelo fato de identificarmos saber como conhecimento⁵ e que na análise marxista para se ter conhecimento é necessário entender o mundo da práxis. Nessa perspectiva, Semeraro (2006), em seus estudos sobre a vida e obra de Gramsci, afirma que o pensamento de Gramsci se voltava para um novo tipo de filósofo, o “filósofo democrático” em que o sujeito está sempre conhecendo, aprendendo dialeticamente com o meio, ou seja, a vida é o mestre do saber, como afirma o próprio autor

do filósofo democrático” que consciente de que “todo mestre é sempre aluno e todo aluno é mestre” instaura uma relação dialética entre cidadania e vida, entre conhecimento e ação, entre filosofia e política. Imbuído desta estreita relação, o novo intelectual opera de tal modo a modificar o ambiente do qual faz parte e percebe que o próprio meio, a “realidade objetiva” que o cerca “funciona como mestre” enquanto o obriga a um contínuo aprendizado e uma incessante superação do próprio saber. (SEMERARO, 2006, p. 16-17).

Nessa perspectiva de análise, o conhecimento em Gramsci se dá em uma relação dialética entre cidadania e vida, ou seja, entre a relação humana e o processo cultural em que vivem esses “interlocutores”, entre os saberes construídos nessa relação humana com as

⁵ Significado de Conhecimento substantivo masculino Saber; entendimento sobre alguma coisa: conhecimento de leis. Ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência. [Por Extensão] Ação de dominar uma ciência, uma arte, um método, um procedimento etc. Ele tinha grande conhecimento de história. [Por Extensão] Ação de se relacionar com uma ou mais pessoas; manter uma relação por amizade ou por conveniência: pessoas do nosso conhecimento. [Por Extensão] Informação. Circunstância ou situação em que se toma consciência de: o presidente não tem conhecimento da real situação do país. Reunião das referências e/ou informações guardadas pela humanidade. [Comércio] Recibo; o que é utilizado para confirmar uma venda. [Filosofia] Ação ou capacidade que faz com que o pensamento consiga apreender um objeto, através de meios cognitivos que se combinam (intuição, contemplação, analogia etc.). Etimologia (origem da palavra *conhecimento*). Conhecer + mento. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES, 2009, p. 777).

ações dos homens e mulheres em busca de meios pela sobrevivência, entre os conhecimentos da vida humana e da política desenvolvida para a transformação vital humana e que esse conhecimento é inacabado e que tende sempre sua superação.

Semeraro (2006) afirma ainda que Gramsci, ao ser encarcerado, sentia a necessidade de relação com a “vida real” com a relação com outras vidas humanas, com a natureza, com as ações concretas de vida.

[...] quando se lembra que Gramsci, no cárcere, sentindo-se longe da “complexidade molecular da vida real”, confessará que a falta de contato direto e pessoal com interlocutores reais se transforma com dificuldade cognitiva, quase na impossibilidade de pensar e escrever devido a distância da impressão imediata, direta, viva, da vida de Pedro, Paulo de João, de específicas pessoas reais sem entender as quais não é possível compreender o que é universalizado e generalizado”. (SEMERARO, 2006, p. 17).

Gramsci percebe a limitação e fragmentação de seu conhecimento, por não poder se relacionar e conviver com a vida de interlocutores reais e isso afetou significativamente sua cognição impossibilitando-o de fazer suas leituras, entender e escrever devido, como menciona Semeraro (2006, p. 17), à “distância da impressão imediata, direta, viva, da vida”. Ou melhor, é na relação dialética da vida e ação humana que são construídos saberes, e é nessa relação que se compreende a produção dos saberes que professores, ao buscar formação e ao envolver-se em grupos, em movimentos, estão também construindo saberes por isso um saber tácito.

Enfim, o conhecimento tácito é adquirido pelo trabalhador tanto no processo de trabalho quanto na sua atividade social em geral. É um processo contínuo e essencial ao andamento cotidiano do trabalho. É dificilmente codificável, o que dificulta a sua sistematização, mas é extremamente dinâmico, estando presente em, praticamente, todos os processos de trabalho conhecidos no capitalismo”. (ARANHA, 1997, p. 3).

O saber experiencial produzido historicamente é também um saber tácito. Tácito no momento do saber-fazer, esse saber permite

que o trabalhador modifique ferramentas e o próprio processo de trabalho e propõem soluções ao trabalho prescritos. É nessa análise que temos a convicção que os professores da educação básica produzem saberes e também formam-se nessas relações sociais através do trabalho.

É nessa relação como a vida laboral que os docentes egressos do Parfor Pedagogia Cametá-Pará, utilizam os saberes da experiência ou o saber informal “trivial e instintivo” Freitas; Costa; Miranda (2014, p.1), para avaliar os discentes. Com sua formação formalizada no Programa, eles utilizam novas concepções de avaliação que para Marinho–Araújo; Rabelo (2015, p. 444) “Avaliar é um processo que envolve concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, desejos, trajetórias; quando tal processo tem como foco a educação torna-se potencialmente mais complexo, gerando intrincados desafios à sua verificação e registro”.

Em relação ao mundo do trabalho, Lima, Petrus e Cunha (2013, p. 322) “O mundo do trabalho no qual estamos inseridos, no que se refere à produção de saberes necessários para a realização da atividade de trabalho, determina exigências diversas de formação e qualificação dos sujeitos, em âmbito profissional, pessoal e coletivo. É através dessa discussão dessa “vida mestre” produtora de saberes que o Parfor propõe formar os docentes da educação básica integrando os saberes que professores constroem na vida laboral com o saber formalizado na academia “(...) conhecimento é utilizado quando se quer referir ao saber científico ou ao saber formalizado socialmente legitimado. (FRANZOI; FISCHER, 2015, p. 2).

Diante do exposto acima vimos que o saber é produzido historicamente na vida laboral e os professores da educação básica utilizam esse saber para ensinar e avaliar os discentes nas práticas da sala de aula é nessa visão está o Parfor que propôs articular esses saberes com a formação PPP do Curso de Pedagogia.

1.2 O saber e a avaliação educacional a partir do Decreto do Parfor Pedagogia de Cametá-PA

Baseado no Decreto (2009) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -PARFOR surgiu em 2009 com objetivo de formar, em nível superior, na modalidade presencial,

professores da educação básica: “[...] o PARFOR é lançado em 2009, como um programa emergencial, criado como uma política pública para educação [...] artigo 11, inciso III Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. (ANDRADE, 2015, p. 94).

Segundo Ferro (2013), o plano foi implantado em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que o organiza e financia; estados, municípios e o Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), surgindo com o propósito de articular os quatro Planos Estratégicos da Formação Inicial e Continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores.

Santos (2015) traz para o debate a historicidade de políticas públicas desenvolvidas para atender à demanda de formação de professores, elencando a trajetória dos debates para a formação de professores baseado no parecer do CNE; “[...] o parecer n. 009/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui através da resolução número 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, [...]”. (SANTOS, 2015, p. 50), além de outros decretos que foram sendo implantados: “Também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6095 de 24 de abril de 2007, que, assim como os demais, pretendia melhorar a qualidade da formação docente, para atender as necessidades da conjuntura”. (SANTOS, 2015, p. 50).

Nas palavras de Santos (2015)

O Plano PARFOR pode ter um caráter construtor e reconstrutor da identidade profissional dos professores, na medida em que oportuniza a diplomação e um status a nível social importante que é a formação universitária, levando-o a alcançar um grupo restrito de pessoas que possuem esse grau de instrução. Mas, acima de tudo, a formação por meio do PARFOR deve ser totalmente comprometida com as melhorias de condições de trabalho na Educação Básica, para que esses benefícios, supostamente trazidos pela Universidade, contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos alunos egressos desses cursos,

mas, fundamentalmente, dos que estão na ponta do sistema da Educação Básica, ou seja, os alunos das escolas públicas municipais ou estaduais. (SANTOS, 2015, p. 54).

O Plano Parfor como promotor da formação docente deveria estar totalmente comprometido com as melhorias de condições também de trabalho para a educação básica no sentido de contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos da escola básica.

Ao analisar o Decreto n. 6.755/2009 verificamos que há vários princípios que norteiam esse plano e é importante a consideração na formação desse profissional e aqui serão mencionados apenas quatro desses princípios Art 2º, itens II, V VI e XI (BRASIL, 2009)⁶:

O principal motivo de utilizar esses três princípios por si trata da formação inicial dos docentes da educação básica e que estão em exercício profissional. Além de trazer ao debate a formação na perspectiva da emancipação de indivíduos e grupos sociais e a formação para integrar diferentes saberes e a experiência do trabalho docente: Entendemos saberes do trabalho como aqueles produzidos mobilizados e modificados em situação de trabalho.

Buscando entender a formação inicial desses profissionais da educação básica mencionados no artigo 2 do Decreto 6.755/2009 verifica-se que o programa garante formação ao docente como compromisso social, político e ético que contribua na consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva, igualitária e emancipadora em que indivíduos e grupos sociais possam ser educandos como construtores de conhecimento.

⁶ II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério... devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (BRASIL, 2009, p.1).

A formação através do PARFOR deve estar comprometida com uma qualificação que possibilite ao egresso do curso intervir na sua realidade de forma efetiva e compromissada com um fazer pedagógico atrelado à dimensão social, política e ideológica. Acreditamos que as Universidades cujos princípios ancoram-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitarão uma formação plena. (BASTOS 2017, p.75).

Bastos (2017), afirma que a formação através do Parfor deve estar comprometida em formar os professores da educação básica a intervir na realidade em que este sujeito está inserido. Intervi na realidade significa que o Docente pós- formado no Programa, utilize o saber formal, produto da formação científica para a solução de problemas na escola ou entorno dela. Na avaliação a intervenção é a partir da dimensão dos saberes construídos historicamente e produzidos também na universidade, Placco os definem como:

Esta dimensão abrange: o conhecimento que os professores têm sobre seus alunos, sobre sua origem social, sobre suas experiências prévias, sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Abrange ainda o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos que sejam os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar. (PLACCO, 2014, p. 14).

E de acordo com o Art. 2º o V princípios diz que essa formação deve se articular entre a teoria e a prática, fundada no domínio de conhecimentos da Ciência da Educação e Didática, ou seja, essa formação deve se dar entre a articulação do saber no cotidiano da Escola em que esse profissional atua e o conhecimento científico construído no curso de Pedagogia.

1.3 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA, Cametá, Pará e a integração com saberes

O Projeto de Pedagogia do Parfor não foi elaborado exclusivamente para a demanda do Plano, ele foi uma adaptação do PPP

do Curso Normal de Pedagogia numa tentativa de adaptá-lo para atender as necessidades do programa, especificamente, à formação dos professores da Educação Básica e que estão em exercício da profissão, atuando na Escola Básica.

1.3.1 Projeto de Pedagogia do Parfor

A investigação leva a analisar também o Projeto Político-Pedagógico de Pedagogia do Parfor a partir da Resolução n. 4.477, de 22 de janeiro de 2014, para verificar o que ela diz sobre os saberes em avaliação proposto a formação dos alunos-docentes da educação básica e nessa Resolução no artigo primeiro⁷ institui o PPP:

Verifica-se nessa resolução que o Plano de Pedagogia do Parfor na Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário do Tocantins Cametá, não foi elaborado exclusivamente para atender as necessidades de formação de alunos-professores em exercício da docência ofertado pelo Parfor e não menciona claramente sobre os saberes que vem da vida cotidiana e que envolvem a dimensão avaliação que professores constroem em situação de trabalho. “O Projeto Pedagógico de um determinado Curso ou Programa não deve ser considerado tão somente como um mero documento formal, mas sim, constituir-se como uma organização que traduz concepções de homem, de educação de formação humana”. (BASTOS, 2017, p. 64).

O PPP não é um simples documento, ele norteia toda atividade pedagógica formativa de uma instituição. E principalmente o PPP do Parfor deveria ser um projeto exclusivo para a formação acadêmica à categoria de professores da educação básica.

Entendemos que o Projeto Pedagógico dos Cursos do PARFOR, deve atender a dimensão pedagógica, política e ideoló-

⁷ ART. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, de interesse do *Campus* Universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará, de acordo com o Anexo (páginas 2 – 17), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução. **Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 22 de janeiro de 2014. (BRASIL, 2014, p.1).

gica capaz de assegurar aos professores-alunos uma formação que possibilite extrapolar o cotidiano escolar e que extrai dos alunos professores suas experiências, uma vez que os mesmos já são professores, já atuam em sala de aula, e a partir dessas experiências os professores-alunos consigam efetivamente compreender o ato de ensinar e que possam refletir sobre as políticas públicas educacionais e seus lócus de trabalho. Os Projetos devem estar comprometidos com a formação política dos docentes muito mais que uma formação eminentemente técnica, a qual se exige hoje no mercado de trabalho. (BAS-TOS, 2017. p. 64).

Esse projeto foi uma adaptação a partir do Plano Pedagógico de Pedagogia Cursos normais da Universidade Federal do Pará (UFPA), esse projeto atende uma diversidade de alunos que não se caracteriza com os alunos-professores que foram formados pelo Parfor. “Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Parfor, Campus Universitário de Cametá” (UFPA, 2014, p. 2). Por tanto, o PPP de Pedagogia do Parfor deveria ser planejado democraticamente com o apoio e participação dos professores que estão no exercício da sala de aula.

O PPP em seu artigo 2º tende a nos mostrar o perfil do egresso desejado pelo Parfor

Art. 2º o perfil do egresso desejado pelo Curso de Pedagogia - PARFOR é de um profissional ávido de criticidade, criatividade, consciência política e ética com sólida formação teórico-prática e interdisciplinar para desenvolver proposta devidamente contextualizada no campo educacional, (...) considerando a educação formal e informal. (UFPA, 2014, p. 1).

O plano de pedagogia para a formação docente deixa instituído que o perfil desejável é de um profissional que construa um saber critico, criativo, ético, consciente da realidade vigente, ainda com a formação da práxis e além disso, que tenha uma formação interdisciplinar para desenvolver propostas contextualizada.

A formação dada aos docentes egressos baseado no (PPC/ PARFOR/UFPA, 2014), foi produzido conhecimento teórico-prático acerca da avaliação educacional e suas abordagens, pressu-

postos, “Os pressupostos expressam ações que, implementadas em sintonia com os fundamentos das funções educativa, criativa e de controle, oferecem condições para formação do educando e de sujeitos avaliadores”. (PIRES; PIRES, 2002, p.2).

Entendemos por funções da avaliação, estratégias que dão vida ao processo avaliativo, de forma a identificá-la como componente integrante da prática pedagógica. Sem elas a avaliação permaneceria no plano teórico como categoria pedagógica, necessitando de direcionamento para as ações práticas. Desta forma, as funções assumem um papel de relevância na prática docente, como um mecanismo de ações sistemática que incide diretamente sobre o ensino e aprendizagem dos alunos. (PIRES; PIRES, 2002, p.3).

Os conceitos são as atribuições dadas a avaliação conforme diz Kraemer (2006), Luckesi (1997) Libâneo (1994) que analisa as avaliações em diferentes perspectivas e as estratégias de avaliação são maneiras que o professor procura para fazer com que as provas consigam abarcar os conteúdos que foram trabalhados no decorrer de cada período e que comprove se o alunado aprendeu realmente o assunto proposto e que contribuiu para o processo da avaliação do ensino e aprendizagem de discente da escola básica.

3. O trabalho como formação/produção de saberes de professores egressos do Parfor

Discutir formação/ produção de saberes no processo de avaliação que professores egressos do Parfor constroem tanto na vida laboral quanto na academia é entender a força motriz que rege essa construção que é o trabalho. O ser humano se origina e se modifica pelo trabalho numa relação social com a natureza a partir da utilização dos bens para uso pessoal, a dimensão do trabalho na formação humana e essa formação que modifica o ser e o transforma pela sua ação é analisada por Marx (2008, 2010) como teleológico. Teleológico pelo fato do ser humano ser o único ser que pensa, projeta em sua mente algo antes de praticar. Ou seja, o ser humano é o único no mundo que tem a posição teleológica.

O trabalho no capitalismo está voltado para atender o mer-

cado consumidor que utiliza o saber principalmente do professor para melhorar a produção capitalista, utilizando o saber docente para formar os discentes apenas para o mercado de trabalho, Tonet (2012), utilizando seus saberes para propagação do seu poder, o trabalho, nesse sentido, é entendido como produtor de crescimento econômico, propenso a todas as suas formas, inclusive a utilização dos seres humanos para o trabalho escravo transformando-os a “uma miserável mercadoria” Marx (2010, p. 79).

O trabalho na sociedade vigente está associado a emprego como meio de sobrevivência, e a formação para o mercado do trabalho tem o “homem como mercadoria” Marx (2010). Neste sistema, o empregado nunca está qualificado, preparado para atender à demanda da produção, é um trabalho que explora, aliena, desqualifica e que não possibilita aprendizagem e nem valoriza os saberes como formação e sim apenas para o aumento produtivo das coisas.

Por outro lado, trabalho como formação humana e princípio educativo é entendido como promoção de direitos humanos que considere no caso aqui categoria docente, estes, como construtores de saberes e formadores de consciência é entender o trabalho como formação para a vida, é buscar na História, o conceito de Trabalho e ao mesmo tempo, de Educação. (MARX, 2009; PISTRAC, 2011; GRAMSCI, 1988). O trabalho humano é uma dimensão-chave para entender o princípio da totalidade, essa análise demonstra que a formação humana, é produto das construções sociais. E o docente não se distancia dessa análise pois constroem saber e se educa por meio do trabalho, Ramos et al (2017) dizem que

na categoria trabalho docente emerge como campo em formulação, complexo e diverso, atravessado por situações políticas e pelo reclamo dos docentes por melhores condições de trabalho no contexto das reformas educacionais e sua incidência nas mudanças relativas à organização laboral. (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2017, p. 1).

Esses autores defendem o trabalho como formação integral humana e que na relação humana com a natureza, em busca de meios de subsistência para sua sobrevivência, homens e mulheres produzam saberes em um processo de educação e ainda, por meio da cultura geral, que vá se educando.

Nas palavras de Arroyo (2003, p. 53): “O trabalho foi descoberto como a grande matriz de nossa condição humana e não somente de nossa condição docente”, o autor argumenta que o docente constrói um saber e que se pode projetar algo e, nesse processo, é que o magistério de nível superior e da educação básica foi pensado para um público que também constrói um saber.

Isso permite afirmar que, conhecendo nossa própria história, nosso saber, a história e o saber de nossos discentes eles se afirmam como sujeitos reais, concretos, avaliam alunos como sujeitos produtores de conhecimento de história, de vida. O trabalho é visto como formação humana, como processo educativo e a escola deve se guiar por essas propostas

O trabalho como **princípio educativo** deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se da intempérie e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se desta forma criar indivíduos ou grupos que explorem e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO, 2008, p. 2).

O trabalho como princípio educativo permite aos docentes entender que o trabalho é o fundamento da vida humana e nesse fundamento possam organizar suas aulas e suas avaliações a partir de princípio que também é educativo. O trabalho é o princípio da formação humana e, portanto, teleológico em Lukcs (2015) carregada de intencionalidade e dele vem a educação.

4. A práxis criadora em avaliação nas experiências dos professores egressos do curso de Pedagogia-Parfor

Marx ao analisar a práxis em Aristóteles, ele diz que “Aristóteles insiste em que num sentido rigoroso o termo práxis só deveria ser aplicado aos seres humanos” (BOTTOMORE, 2012, grifos nossos, p. 431). E ainda diz que, apesar que a práxis é designada como toda a atividade humana,

Aristóteles sugere que a práxis deve ser considerada apenas como uma das três atividades básicas do homem (as outras duas são a *theoria* e a *poiesis*). A sugestão é feita no contexto de uma divisão das ciências ou do conhecimento, de acordo com a qual há três os tipos básicos de conhecimento, o teórico, prático e da *poiesis* (o produtivo), que se distinguem pela sua finalidade ou objetivo: para o conhecimento teórico, o objetivo é a verdade; para o conhecimento da *poiesis*, a produção de alguma coisa, e, para conhecimento prático, a própria ação. Este último é por sua vez é subdividido em econômico, ético e político. (BOTTOMORE, 2012, p. 431).

Essas atividades se diferenciam no sentido de que a teoria se baseia na verdade, o prático se fundamenta na ação e a poiesis na produção de coisas. A prática que é a própria ação está subdividida em econômico, ético e político. Nessas análises a avaliação educacional mais especificamente a avaliação do ensino e aprendizagem é realizada pelas práxis humanas. A avaliação como ensino e aprendizagem de alunos principalmente das séries iniciais por ser a base da aprendizagem deve ser formadora, transformadora e integradora com os saberes experienciais (PERRENOUD (1998). Pensar nessa possibilidade de formação humana é necessário haver formação para professores também nessas dimensões que abarque a totalidade formativa nos cursos formativos e que considere o sistema de avaliação e as práticas dos docentes, de modo que são os docentes que estão todos os dias avaliando os discentes em sala de aula.

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Conseqüentemente, é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (PERRENOUD, 1998, p. 3).

Para ensinar e avaliar os discentes esse profissional vai buscando metodologias facilitadoras para que os alunos possam entender os conteúdos da melhor forma possível. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem de resultados melhores e com qualidade social, dependem de uma boa formação de quem convivem com os educandos todos os dias na escola e nas salas de

aula, o professor. Partindo desse conceito observamos que a “práxis criadora” nos possibilita entender a realidade da formação e do trabalho docente. A práxis para Marx (2010) é um termo útil a vida humana e que Bottomore afirma que é ação, atividade⁸.

Para Marx (2012, p. 430) a práxis é de origem grega e baseado em “Lobkowitz, refere-se a quase todo tipo de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas”. Práxis criativa que também Vázquez a chama “*criadora*” é a práxis que tem um enfoque nos estudos desse autor como a teoria “*criação artística*” práxis

A práxis criadora, entretanto, não se dá apenas no âmbito da arte, mas também no âmbito da inovação teoria e das práxis revolucionaria enquanto transformadora da realidade; uma no nível conceitual e a outra no nível da organização social, são exemplos de práxis criadora na medida que mostram a unidade do objetivo e do subjetivo ao longo do processo prático, assim como porque produzem algo único e irrepetível, e que era imprevisível no início da atividade. (VÁZQUEZ, 2011, p. 17).

A práxis criadora para Vázquez (2011) se contrapõem ao modelo fordista taylorista do trabalho humano, o que ele chama de “práxis reiterativa” em que nesse modelo a atividade intelectual se dissocia da prática. No modelo fordista e taylorista essas práxis são imitativas, é um trabalho de repetição “nos quais a atividade intelectual criativa se dissocia da mera execução mecânica, fazendo a mão humana perder seu caráter criador e poético em sentido etimológico” (VÁZQUEZ, 2011, p. 17).

A mão humana tem uma importância fundamental nas atividades da vida humanas, ela inicia o trabalho prático em toda situação de vida humana, nossos antepassados liberaram inicialmente

⁸ A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que se torna basicamente diferente de outros todos os outros seres. (BOTTOMORE, 2012, p. 430).

as mãos ao ficarem de pé, dependendo de cada situação ela forma e também se deformam. “Quando nossos ancestrais puseram-se em pé, liberaram as mãos, que de alguma maneira formam-se e deformam-se graças à inteligência. Em trabalhos como os artesanais, persiste a simbiose de mão e consciência, que se divorciam, na produção em bando”. (MAYORAL, 2007, p. 6). Essa análise é importante para mostrarmos que os saberes dos professores perpassam pela formação historicamente construída. É um saber experiencial que ganha sentido no trabalho.

Os docentes utilizam seus saberes para desenvolver sua atividade. Dessa atividade desenvolvida gera um produto o que Botto-
more (2012) chama poiesis. Mas, essa inteligência fora negada na sociedade de classe a capitalista.

A grandeza das mãos foi menosprezada desde a perspectiva soberba das classes dominantes, quando esqueceram que as mãos vencem a resistência de um material, tocam, exploram, escrevem, expressam com desenhos ou sons, criam objetos e são o início dos instrumentos e das tecnologias e máquinas mais sofisticadas. (MAYORAL, 2007, p. 6).

Dessa forma a mão na sociedade capitalista perde seu caráter criativo, poético como diz Vázquez (2011), essa mão perde seu encanto filosófico, transformador, passando a imitação, repetição das atividades práticas e reprodução de saberes, desintegrando dissociando dos saberes intelectuais criador emancipador. “Na sociedade grega, rigorosamente dividida em classes, as “manualidades” foram colocadas em um nível inferior à teoria”. (MAYORAL, 2007, p. 6).

Em uma nova sociedade o sentido de práxis é uma atividade transformadora, criadora e formadora. Os sujeitos são formados a utilizarem seu saber, no sentido de recriar possibilidades para desenvolver suas atividades laborais. Em prol de valorização de seu saber de seu trabalho como princípio educativo e de defender suas características humanas individuais entram em um processo de contradição Melo (2006), criam organizações e buscando nas lutas de movimentos sociais, políticos, uma esperança pela sua emancipação humana Frigotto (2008). Dessa forma, os professores ao buscarem no PARFOR a sua formação, acreditam que podem mo-

dificar suas práticas. E o Programa se propôs a fazer essa formação para esses professores. A avaliação na perspectiva da lógica da burguesia e a sua ciência, que nos dizeres de Lukács (2013, p. 35) “eles separam sujeito e objeto de modo rígido e mecânico” e que

Com base nos conceitos de objetivação e ancoragem, é possível verificar que os docentes possuem, arraigada em seu imaginário, uma forte representação social do sistema de avaliação, relacionando-o a um momento específico, em que se faz uma prova, a fim de obter uma nota. Além disso, predomina uma forte tendência de colocar o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, detentor de todo o conhecimento e o aluno como aquele que não pode errar, desconsiderando, assim, o “erro construtivo” defendido por Piaget (1998) e por Hoffmann (1993, 1998). (MELO, 2006, p. 60).

As autoras acima citadas esclarecem que a avaliação para a classe burguesa é apenas para o aluno obter uma nota e o professor é aquele que é dono do saber e o aluno apenas decora o saber dito pelo professor. Na visão marxista defendida por Lukács (2013, p. 35) os sujeitos e objeto no sentido do pensar e do fazer é única se interacionam [...] sua identidade consiste em serem fatores de um único e mesmo processo dialético” a práxis.

Nessa perspectiva, o sentido de trazer essa discussão das práxis criativas para relacionar com a avaliação é entender que a mão humana não estar dissociada do corpo humano e da categoria de totalidade, a mão humana é fundamental na ação da produção como meio de subsistência na ação teórico-prática do trabalho docente. Pensar em avaliação sem integrar teoria e prática é considerar a avaliação meramente técnica, reprodutivista, classificatória.

5. Considerações finais

Concorda-se com o trabalho como princípio educativo e com uma formação para além desse sistema de alienação/classificação dos sujeitos e também que os saberes sejam valorizados no sentido práxis em que o intelecto humano não seja separado de sua dimensão corpórea humana. Na perspectiva dialética, os sujeitos devem ser avaliados por inteiros e valorizados como produtores e constru-

tores de saberes e que não sejam avaliados nesse sistema, que desintegra corpo e intelecto, desarticula e desmoraliza os saberes. Os resultantes apontam que os docentes egressos do Parfor, ainda não estão preparados para avaliar alunos na perspectiva da emancipação. Construir uma proposta de avaliação na emancipação, requer mudança no modelo de educação desenvolvido no contexto histórico brasileiro. Avaliação na perspectiva emancipatória também é significativa para avançar em termos de saberes no sentido de práxis e esta é uma atividade transformadora, criadora e formadora na atividade laboral dos docentes.

Referências

ANDRADE, A. O. Por uma cartografia dos saberes docentes: O PARFOR e o agenciamento de novas subjetividades no ensino de história. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

ARANHA, A.V.S. O Conhecimento Tácito e a qualificação do trabalhador. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, 1997.

ARROYO, M.G. Produção de saber em situação de trabalho: O trabalho docente. **Trabalho e educação** vol. 12, nº 1, jan. /Jun., 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BASTOS, Jaqueline Mendes. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

FRANZOI, N. L.; FISCHER, M. C. B. Saberes do Trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

FRIGOTTO Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, 2008.

_____. **Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica**. 2014.

GRAMSCI. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. 19/07/2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

LIMA, Natália Valadares. Petrus, Ângela Márcia Ferreira. CUNHA, Daisy Moreira. **A produção de Saberes no Trabalho: qual o valor dos saberes investidos?** Revista Pedagógica, Chapecó, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 6ª Edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997.

LUKACS, G. **Ontologia do Ser Social II**. Trad. Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélío Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAYORAL, María Rosa Palazón. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Tradução de Simone Rezende da Silva. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2007.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Representação social do professor sobre avaliação: notas para uma discussão. In: **Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação**. org. Maria Carmozi de Souza Gomes. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria, RABELO, Mauro Luiz. **Avalia-**

ção educacional: a abordagem por competências.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação:** da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artemed Editora, 2012.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2011.

PIRES, Osmarina Oliveira da Silva, PIRES Luiz Gonzaga. **Funções da Avaliação: pressupostos e recomendações para uma avaliação formativa.** 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica.** 2014. XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Fortaleza. 2014.

RAMOS, Jeannette F. P., CHAVES, Samara Almeida, MAIA, José Gilberto Biserra. **Trabalho docente alienado.**

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:** a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo.** – São Paulo: Instituto Lukács, – 2. ed. 2012.

UFPA. Resolução nº 4.477, de 22 de janeiro de 2014. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o PARFOR, de interesse do Campus Universitário Cametá.** Final 4 anos.pdf >. Acesso em 03/01/2017.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 9

A Educação do Campo

Reflexões para a classe trabalhadora

Vandrea de Oliveira Rodrigues¹

oliveiravandrea@yahoo.com

Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED/Cametá-PA)

Eraldo Souza do Carmo²

eraldo@ufpa.br

Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Linguagem (PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ), da Linha Políticas e Sociedades. Licenciada Plena em Pedagogia (UFPA/CAMETÁ).

²Doutor em Educação (UFPA). Licenciado Pleno em Pedagogia (UFPA/CAMETÁ).

1. Introdução

O campo tem sido um espaço de movimento, de luta pela afirmação e reafirmação das culturas e identidades de seus sujeitos que organizados enfrentam as forças ideológicas e políticas, da hegemônica do poder capitalista. A sociedade camponesa vem se organizando tendo em vista a garantia de seus direitos, a fim de serem reconhecidos enquanto sujeitos de direitos.

Assim sendo, o direito a educação pensada a partir desses sujeitos tem sido também uma bandeira de luta. Entretanto, a educação que os movimentos do campo vêm defendendo parte de uma tomada de consciência de classe, em que os camponeses entendem que é necessário criar um modelo de ensino que venha a romper com o tipo de educação classista e excludente ofertada e pensada pela elite dominante detentores dos meios de produção.

Outrossim, objetiva-se fazer uma reflexão acerca de diversas literaturas sobre educação e educação do campo, para compreender como é que vem se tecendo as relações de luta de classes no campo, e como a educação torna-se uma alternativa para a conscientização desse processo.

No primeiro momento, discute-se o campo enquanto um espaço de luta, que possui de um lado, os capitalistas na defesa de um modelo econômico desenvolvimentista, porém, excludente e predatório para o homem e a natureza. De outro, os trabalhadores camponeses que lutam pela permanência na terra, pois entendem que podem produzir e viver dela com base em desenvolvimento sustentável e solidário a partir da organização dos sujeitos. Faz-se uma abordagem dessas relações a partir das transformações econômicas que afetam o campo e exigem um modelo de formação da classe trabalhadora imposta pela classe dominante, onde o Estado como um agente dessa dominação, oferta educação pública de acordo com os interesses da burguesia.

Em um outro momento, busca-se dialogar com as bases teóricas que discutem a educação dentro de uma perspectiva transformadora e que vá de encontro com a educação para o capital que busca formar mão de obra para o mercado de trabalho. Em consonância com a educação transformadora, se busca uma reflexão para a educação do campo, onde se tem um ideal de educação hu-

manizada, pautada na valorização dos sujeitos e de seus processos educativos que acontecem também fora da escola.

Por fim, conclui-se, que, para garantir a efetivação de um projeto de educação do campo para a classe trabalhadora, é necessário romper com o modelo de educação imposto pela ordem vigente e ajustar toda a sua proposta de acordo com o tipo de sociedade que queremos e que requer a construção de uma nova escola pensada na coletividade.

2. O campo enquanto espaço de disputa

O Campo tem se tornado um espaço de conflitos; luta pela terra, por direitos sociais, político entre outros. Tais conflitos têm acontecido com mais frequência onde há interesses econômicos em jogo, onde de um lado, há os que vivem de uma relação “harmônica” com a natureza e dele tiram os sustentos de suas famílias e produzem em proporções menores e mais conscientes. Mas no campo, há também os que exploram pessoas, desapropriam famílias inteiras, defendem a produção em larga escala e lidam com a monocultura. Incluem-se nesses grupos as grandes empresas que veem o campo como um espaço a ser explorado para que possam gerar a acumulação do capital, apresentamos o campo de diferentes relações sociais (FERNANDES, 2008).

Esses conflitos têm posto o campo em movimento, tornando-o um espaço constante de luta dos trabalhadores camponeses e dos produtores rurais, em que a primeira se põe em posicionamento antagônico ao modo de produção e exploração capitalista, e a outra classe está fortemente ligada ao padrão desenvolvimentista imposto à ordem econômica em que se torna destaque o modo de produção do agronegócio. Segundo Fernandes (2008, p. 48) “O agronegócio é uma construção ideológica para mudar a imagem latifundialista da agricultura capitalista [...]” o que não melhora em nada a vida dos pequenos camponeses, por que a estrutura conservadora da antiga oligarquia se mantém no poder, nesse movimento há o embate ideológico das classes.

Assim, pode-se destacar que o campo tem sofrido fortes impactos em decorrência das atividades produtivas em função do capitalismo. Os grandes proprietários de terras têm priorizados mode-

los de produção pautado na mecanização na agricultura, mudando as formas de vidas em função da modernização do setor e com isso “a agricultura é travestida pela produtividade do agronegócio” (CARVALHO. 2011, p.24).

Esses processos têm mobilizado os sujeitos sociais do campo a lutarem contra essa lógica do capital de transformar as atividades produtivas do campo. É nesse momento de união dos trabalhadores que os mesmos tomam a consciência de sua classe. Ao lutarem por seus mais diversos direitos, levantam a bandeira da resistência, com isso afirmam a identidade de classe.

Esse movimento dialético da classe trabalhadora de resistência, promove a unificação dos trabalhadores os fortalece-os ainda mais enquanto classe, e passam a se reconhecer nessa luta Marx e Engels (2012). Em condição de oprimidos buscam de forma mais organizada alcançar seus ideais.

Os movimentos sociais do campo, tem lutado nem só por mais terra, mas também, por melhores condições de vida, por mais políticas públicas, por direitos políticos, econômicos, sociais, culturais, civis entre outros. Conforme Arroyo (2009, 2009, p.73) enfatiza:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

Depreende-se desse processo que quanto mais cresce os interesses da burguesia em expansão do capital os movimentos de bases também vão surgindo (MARX & ENGELS, 2012). A classe trabalhadora, se movimenta em resposta ao crescente movimento que o setor empresarial tem causado no campo, principalmente em função da expansão do agronegócio. Esse setor tem se organizado inclusive para ocupar o parlamento, onde travestido de legislador atuam em defesa de seus interesses.

Esse segmento empresarial, aliado ao capital, busca implantar no campo o modelo de produção totalmente subordinado ao sis-

tema capitalista. Com isso, visam proletarizar os camponeses, em consequência acabar com a agricultura de base familiar, submetendo o trabalhador do campo a produção em larga escala. Pretendem mecanizar suas práticas sociais e culturais, assim como levar os camponeses a serem “trabalhadores assalariados”. Passariam assim, a vender suas forças de trabalho, e a entrar na lógica do capital em que se mantém a relação explorador e explorado. Para Fernandes (2008, p. 43)

Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital que provoca o desenvolvimento desigual por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo propriedade de terra, dinheiro e tecnologia.

Percebe-se nessa relação a dominação ideológica, das falsas promessas de melhorias de vida dos trabalhadores, a partir da modernização do espaço e do trabalho no campo, pois, esse discurso de interesse hegemônico das classes dominantes vem os firmar no poder, pois de acordo com (FERNANDES, 2008, p.48) essa modernização vir “ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivo” em larga escala que não beneficia diretamente o trabalhador.

Na contramão dessa ideologia, o que de fato acontece é que as famílias que tem suas terras como único meio para manter sustento familiar, na tentativa de acompanhar tais transformações acabam por se endividar para a compra de maquinários modernos que facilitariam a produção, e quando não dão conta de arcar com as dívidas acabam sendo obrigados a se desfazerem de suas próprias terras. Essa é só uma das diversas formas que os grandes empreendedores do campo possam agir e aumentar os latifúndios e submetendo o trabalhador ao modelo de produção hegemônico, pois para Fernandes (2008) o agronegócio não deixa de ser o latifúndio que mantém a concentração da terra, as tecnologias e o meio de produção.

Contrário a esse movimento, tem-se os camponeses que se organizam enquanto classe para lutar contra esse modo de produção capitalista, esses (camponeses) defendem o campo como um espaço de vida e de cultura, por isso lutam pela terra, por ser na relação e com ela que o camponês produz sua subsistência e cria sua

identidade e fortalece suas relações sociais Fernandes & Molina (2004) e constroem nessa relação uma contra ideologia.

Ressalta-se de acordo com Arroyo (2009), os movimentos sociais como formas de resistências ao modo capitalista de produção, e nesses movimentos os sujeitos do campo vão se fortalecendo e constituindo uma classe organizada, buscando romper com estruturas que tornam o campo como o espaço da exclusão, e construindo assim um novo paradigma de campo, tornando esses espaços de relação social em educativo.

De acordo com Fernandes (2008), percebe-se nessas relações a reprodução do sistema capitalista, em que pese à venda da força de trabalho, a exploração de mão de obra barata, alienação dos sujeitos para se construir o perfil de mão de obra desejado e com isso tem-se a negação de direitos sociais historicamente construídos e que devido à demanda da lógica acaba-se por negar.

Dentro de uma força de dominação ideológica, tem-se também a dicotomia campo cidade em que o Estado pode estar reforçando essa dominação com sua ausência em estabelecer políticas públicas mais consistentes para o campo tornando visível a sua condição de classe quando este “representa aos interesses das cidades” (CARMO, PRAZERES & GEMAQUE, 2016, p. 155). O que deixa claro a necessidade da organização dos trabalhadores do campo para lutar em defesa de seus direitos e se reconhecerem enquanto sujeitos que os possuem.

E nesse complexo, surge então dentro dessa perspectiva de classes uma outra força ideológica reforçada (CARVALHO, 2011) de imposição e preservação de identidade dos sujeitos do campo, em que as crianças e jovens são levados a minimizar suas identidades e alargar seus horizontes em buscas de vidas “melhores” nas cidades, onde entre essas opções estão a de ir em busca de escolarização.

Sim, as escolarizações dos sujeitos do campo também entram nessa disputa ideológica classista, nesse debate entre campo-cidade, uma vez que, dentro desse discurso a educação surge nesse meio como uma proposta para adequação ao desenvolvimento, sendo necessário que os sujeitos tenham que buscar a formação escolar para se encaixarem ao modelo desenvolvimentista e acompanhar o

“progresso” e “as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar na escola, e ter escola para poder sair do campo” (CARDART, 2009, p. 110-111).

Em contradição a isso, surge dentro dos movimentos sociais a necessidade de romper com tal discurso, onde há a luta para tornar a educação um direito, mas que não fique apenas nos documentos que se faça acontecer esses, pois, nesses contextos o que se oferecem padrões de escolas que não atendem aos interesses da classe trabalhadora. Essas transformações levam a escola a se tornar o espaço de lutas hegemônicas (FRIGOTTO, 2010).

Pois, são ofertadas pelo Estado escolas públicas para os trabalhadores do campo aos moldes do interesse da classe dominante, oferecem-se escola pobres para pobres. O que fica claro é que existe um Estado classista e que atende aos interesses de uma classe, que tem oferecido políticas públicas pouco consistentes para o campo e secundarizando os direitos que lhes são garantidos. De acordo com Frigotto (2010) na sociedade brasileira isso, se constitui pelas metamorfoses das oligarquias, enfatizadas pelo tipo de educação ofertado para a classe trabalhadora, para atender as transformações do mercado.

No entanto, no Brasil mantém-se no poder a elite do atraso, que se apodera mais uma vez do “discurso da modernidade e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites” (FRIGOTTO, 2010, p.168). No qual pregam um ideal de escola que não condiz com as necessidades da classe trabalhadora, tão pouco com o um projeto de escola do campo, onde “não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar e eles e a nós todos” (CARDART, 2009, p.105).

Ainda o referenciado autor nos chama atenção para as transformações ocorridas em âmbitos econômicos que dão uma nova centralidade para o processo de formação humana. No qual o conhecimento passa a ser o principal recurso (FRIGOTTO, 2010), embrenhando nesse tipo de discussão apologética uma falsa ideologia de acesso à educação. Dentro dessa perspectiva o neoliberalismo em ajustes transforma o proletariado em “cognitariado”.

Para os sujeitos do campo esse discurso vai assumindo um papel político ideológico para o capital quando os maquinários do agronegócio vão surgindo para a monocultura, e exigindo um novo perfil de trabalhador no campo, o perfil que se impõe é de mais escolarizado, é quando se garante também escolas para formar que a mãos-de-obra do capital “essa expansão tem como ponto central o controle do conhecimento técnico científico” (FERNANDES, 2008, p. 48). Que não garante a formação necessária, para a formação plena dos sujeitos.

A proposito a educação de modo geral ofertada a classe trabalhadora tem sido tratada como uma forma de reprodução do sistema, e a escola nessa ótica tem servido como formadora de mão de obra para o capital, pois, educação capitalista “embora seja limitada a poucos anos de vida dos indivíduos a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (MÉSZÁROS, 2008, p.81).

Para contrariar essa lógica é que discutiremos a seguir propostas de resistência da classe trabalhadora contra esse ideal de educação, o que os movimentos sociais organizados em condição de classe vêm buscando alcançar entre tantas se tem a luta por uma educação do campo em que esta não seja e excludente, uma educação pautada em formação que ocorra de forma plena e integral, onde o homem seja visto como humano e não como força geradora da perpetuação de exploração de um sob o outro, “basta também desta visão estreita de educação como representação de mão-de-obra e a serviço do mercado” (CALDART, 2009, p. 151).

3. A educação do campo e as bases que fundamentam o ideal de educação para os trabalhadores

Nesse momento, busca-se fazer um diálogo com as bases teóricas que são fundamentais para a construção do ideal de educação do campo. O que propomos aqui é uma educação pautada para a formação educativa dos filhos e filhas de trabalhadores do campo, visando a humanização dos camponeses, a qual tem sido a bandeira de luta dos movimentos sociais. A educação do campo que aqui defendemos vai além daquela que é ofertada nas escolas (ARROYO, 2009). Que lidam com o ensino e aprendizagem, de

um modelo de educação universalista, e deslocada da realidade das crianças que vivem no campo, na contra hegemonia dominante, por tanto a educação que possa estar a serviço da classe trabalhadora.

A escola do campo pela qual se defende, é aquela que traga em seu projeto pedagógico o ideal de luta contra as imposições hegemônicas do capital, que veja os sujeitos do campo dentro de uma perspectiva de vida e não apenas como mão de obra a ser explorada. O que teoricamente vem se defendendo é a escola do campo que:

Assume nesse momento uma forma de reação desse movimento contínuo que assola o país e também o mundo inteiro, de fortalecer o capitalismo como sistema econômico hegemônico e o mercado como regulador das relações de sociabilidades existentes (HAGE & CRUZ S/d. p. 13).

Desse modo, o movimento por uma educação do campo tem ganhado destaque nesse embate contra hegemônico, por vir defender um ideal de escola que visa a superação dessa estrutura vigente e que por sua vez não atende as necessidades da classe trabalhadora, pois, o que se propõe é:

A transgressão do modelo de escolarização elitista, discriminatório, excludente e mercantilizado, que referência predominantemente o sistema educacional brasileiro, como referência de intervenção capaz de possibilitar a emergência de alternativas dialógicas, transformadoras e emancipatórias dos sujeitos e da realidade educacional nos territórios do campo (HAGE & CRUZ. S/d p. 14).

Pois, pensa-se uma educação que visa romper com essa lógica excludente que existe entre campo e cidade, essa lógica com a qual se exclui sujeitos do campo. Pelo contrário deseja-se um projeto pedagógico que leve os indivíduos a entenderem que há uma relação de interdependência entre campo e cidade (FERNANDES & MOLINA, 2004), que esses projetos sejam pensados pelos sujeitos do campo e para o campo, em que a educação seja integrada com as práticas cotidianas de seus frequentadores, com as especificidades do lugar e com a cultura, que é produto do trabalho dos

sujeitos em que eles se constroem e reconstroem. Assim se propõe uma nova escola que questione as contradições internas existentes no modelo elementar (PISTRAK, 2011).

Ou seja, o projeto pedagógico pensado para o campo visa romper com essa estrutura vigente e põe em discussão um ideal social de formação, pautado na humanização dos sujeitos. Na construção de identidade, onde possa-se ensinar para além das letras e números. Mas que se trabalhe para o entendimento de sociedade, para que as crianças possam compreender as coisas, interpretar o mundo e transforma-lo, e pensar sobre essa lógica é contribuir para a superação dessa relação de cultura de alienante e alienado (FREIRE, 1987).

Para isso, faz-se necessário a construção de uma pedagogia que liberte as escolas do legado de reprodutora da velha ordem dominante (FREIRE, 1987) para que possa essa ser transformadora de vidas e de sociedades, romper com essa estrutura ideológica e alienante, em que o conhecimento, possa ser um instrumento importante dentro da escola, “Pois ela deve possibilitar ao homem sua emancipação, assim como deve estar vinculada ao seu trabalho. Do contrário continuará sendo uma forma de reforçar as divisões sociais e de classe” (CARMO, PRAZERES & GEMAQUE, 2016, p. 163).

Aqui se defende a escola “Interessada” para as crianças para seu desenvolvimento cultural, que garanta a essas, uma formação mais humanística conforme expressa Nosella (2010) ao falar da escola de Gramsci, Parte-se de uma ideia de educação voltada da realidade do educando, e não vinda de fora dela. A esse modo pensa-se a educação do campo, que tenha seu princípio pedagógico dentro do movimento, pensada a partir desses por eles para eles conforme expressa, ela deve ser pensada de forma que se leve em consideração os sujeitos do campo, seus traços suas identidades, seus saberes, e suas especificidades.

Nesse aspecto Gramsciano é que almeja-se no projeto de educação do campo “a visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito [...] (ARROYO, 2009, p. 82). O sistema escolar deveria ser expandido aos trabalhadores como o lugar da instrumentalização

na cultura escrita, contas, e da superação de preconceitos da velha ordem, o lugar do educativo por excelência” (ARROYO, 2012, p. 120).

Nessa proposta, se percebe a educação não apenas dentro da escola, mas sim, como mais um processo formativo da vida humana, entendemos esta como uma extensão da vida, e que, portanto, deve estar em conexão com as diversas atividades e modos de como as crianças vivem “A vida em geral, a ação, a experiência individual e coletiva são elementos que completam a escola” (NOSELLA, 2010, p. 103).

Por isso que ideal de ensino para as crianças do campo parte do movimento social, de onde já se tem a noção de que a união da classe trabalhadora é importante para superar o antagonismo de classe onde os povos do campo estão sempre em condição de classe dominada pela burguesia capitalista (FREIRE, 1987). A tomada de consciência dessa superação que acontece no movimento, leva a massa popular a lutar pela educação para o campo voltada para a humanização.

Queremos que nossos educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdo ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender, a falar, a ler, a calcular, a confrontar a dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, sentimento próprio (CARDART, 2009, p. 106).

E tudo isso em sintonia com a concepção histórica de luta de seu grupo, portanto, a escola que se pensa para a massa, deve ser aquela que vá além do ensinar, conteúdos ela deve trabalhar os diversos aspectos da vida, as diversas dimensões do desenvolvimento da criança. Ela propõe romper com as estruturas construídas pela burguesia, ela deverá se transformar desde as formas de como trabalhar as práticas pedagógicas cotidianas às estruturas e organizações curriculares (PISTRAK, 2011). Para que ela leve em conta o conjunto de dimensões da formação humana. Assim o educando poderá ter uma compreensão da sociedade como um todo e a partir de então problematizar a realidade questiona-la. Sendo assim, ela se torna uma importante arma ideológica para a massa (Idem).

Sob esta mesma ótica, encontramos em Paulo Freire (1987) o pedagogia do oprimido para a formação da massa popular, que deve justamente romper com essa lógica de uma educação opressora, que se pauta no depósito e no acúmulo de conhecimento cujo qual chama de “bancário”, propondo o método dialógico em contraposição ao acúmulo de conhecimento, com isso o método proposto pelo autor tem como objetivo ampliar a consciência que o educando deve ter da realidade social.

Com base nessa proposta de educação popular, Caldart (2009) argumenta que a escola do campo é um importante agente de tomada de consciência desses sujeitos, para que eles possam entender que é necessário transformar a realidade social, partindo de um projeto de formação popular que esteja em consonância com seus interesses de luta para que suas crianças consigam se ver incluída em sociedade, e possam se reconhecer enquanto parte de uma história, dentro de um processo de luta e saberes. “Por que não há escolas do campo sem formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e que lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (Idem, p. 110).

Consoante a isso, pensa-se na educação do campo, que traga metodologias em seus planos, que seja também a identidade dos sujeitos do campo, e não apenas políticas compensatórias para suprir as necessidades básicas de um determinado contexto histórico social. Ou seja, pensa na educação protagonizada pelo coletivo dos sujeitos do campo (HAGE 2011 p. 8). E por isso, idealiza-se um sob concepções de cunho político e pedagógica, em que os educandos do campo possam ter uma escola que lhe dê direitos à vida ao pensar criticamente sobre ela e ter a oportunidade de poder transformá-la.

4. Considerações finais

Neste texto fizeram-se algumas reflexões sobre o campo e das ralações de classe nesse espaço bem como da educação do campo, partindo de uma perspectiva do materialismo histórico dialético, que subsidiou no entendimento das leituras e discussões traçadas nos embates de uma sociedade historicamente classista, em que o campo se encontra enquanto palco de disputa de classe e tem se

tornado alvo de interesse e ambição do capital monopolista, e também de um espaço de luta e resistência por parte dos trabalhadores, contra as imposições do sistema.

Sistema esse, que ideologicamente, tem criado uma dicotomia entre campo e cidade, no qual se evidenciou que nessa separação há duas forças ideológicas que expulsam os sujeitos do campo e põem a cidade em sobreposição ao campo, tais discursos de bases puramente sustentados por ideal capitalistas, onde o primeiro põe o campo como espaço da ruralização e do atraso tornando-o precarizado das mais diversas formas possíveis, onde se aliena pelas relações de trabalho e através deste também se explora. A segunda é o falso discurso de melhoria de vida via escolarização, em que a educação é tida como capital humano e embasado nisso, os sujeitos principalmente os mais jovens, buscam sair do campo para ter acesso a mais escolarização, ou a escolas melhores. Isso em efeito dialético causa transformações do no campo enquanto território, uma vez que vai ficando vazio, e ocasiona também o inchaço das cidades.

Nessa lógica, podemos afirmar que há duas vertentes de desenvolvimento e duas classes, de um lado a expansão do capitalismo no campo via aumento de latifúndio e expansão do agronegócio tendo a exploração dos sujeitos do campo como uma sustentação dessa. De outro os camponeses lutam para defender suas terras e nela poder trabalhar na base da agricultura familiar e de um desenvolvimento sustentável, ajustado na organização dos sujeitos do campo.

Nessa lógica, o Estado tem um papel fundamental na perpetuação do capitalismo que agora sob as amarras do neoliberalismo tem se feito minimamente presente no que diz respeito a oferta e garantia de políticas públicas para o campo, dentre essas formas está oferta da educação interessada ao capitalismo. E por ser esta uma representação da classe dominante essa educação ainda é ofertada de forma precária, classista e excludente, por não atender aos anseios e necessidades da classe trabalhadora.

Percebe-se então, que nesse embate quando os trabalhadores se organizam tomando consciência de sua classe esses passam a lutar pela melhoria de seus direitos, e por melhores condições de vida assim, como pelo direito a escola do campo, dessa forma eles

abrangem forças necessárias para a constituição e o fortalecimento de um movimento, como é o caso do “movimento por uma educação do campo” que busca não quer apenas uma representação de escola urbanocêntrica e desarticulada de seu cotidiano.

A defesa de melhorias na escola do campo, não é para que os jovens possam fixar-se eternamente no campo, mais sim, para que eles possam compreender essas relações, e ter o direito de escolher consciente se devem ou não sair, e não ter que sair por um processo de exclusão e entrar em uma outra realidade também excludente.

O ideal de escola que se pretende alcançar para os trabalhadores do campo parte de princípios de vidas desses, e que esteja atrela sobre do em seus saberes, suas identidades, culturas, que possibilite as crianças uma educação dialógica, que possa superar a ideia de escola como o espaço apenas de instrumentalização para as letras e números, e formadora apenas de mão de obra barata para atender as necessidades do mercado. Superando isso, pode-se alcançar a materialidade de uma escola do campo pensado no coletivo dos sujeitos, no interior dos movimentos sociais, levando-os a emancipação de um capital excludente.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

_____. A escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. Minayo [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**- 6ª ed.- São Paulo: Cortez 2012.

CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli dos; GEMALQUE, Rosana Aria Oliveira. **Educação do campo: concepções e teorias contra hegemônica**. *MARGENS - Revista Interdisciplinar Do-siê: Formação Docente Versão Digital* – ISSN: 1982-5374 VOL.10. N.

14. Jun 2016. (p. 149-167).

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese de doutorado- universidade federal da Bahia. Faculdade de educação, salvador 2011.

FERNANDES, Bernardo M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice aparecida dos. **Educação do campo: campo-políticas públicas- educação** – Brasília: INCRA, MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo M; MOLINA, Mônica C. O campo da educação do campo In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação doo campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed- Rio de Janeiro: Paz e terra 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**- 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. **Por uma educação do campo na amazônia: Currículo e diversidade cultural em debate**. Setembro de 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amazonia> . Acessado 10 de julho 2018.

HAGE, Salomão A. Mufarrej; CRUZ, Renilton. **Educação como um direito humano: a escola do campo forjada na tensão entre o protagonismo, a precarização e a transgressão**. S/d.

Marx, Karl; ENGELS, Friedrich. 1818- 1883. **O manifesto do partido comunista**; tradução de Sérgio Tellaroli. 1ª ed. – São Paulo Companhia das letras 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** [tradução Isa Tavares].- 2ª ed.-São Paulo: Boitempo, 2008.- (Mundo do trabalho).

NOSELLA, Paolo- **A escola de Gramsci**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis filho. – 3 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAPÍTULO 10

A política de financiamento da educação pública básica no Brasil e o regime de colaboração

Adriana Viana Valente Cardoso¹
adrianavalente09@gmail.com

Ariel Feldman²
aridu18@yahoo.br
Campus de Cametá-UFPA

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins – UFPA e professora da Rede Municipal de Ensino de Cametá/PA.

² Orientador.

1. Introdução

A temática do financiamento da educação pública no Brasil tem assumido importante papel na compreensão da organização e da gestão da educação, particularmente a partir de estudos e análises que exploram a relação entre o financiamento, as políticas educacionais e o Estado brasileiro, ganhando destaque também no subcampo da economia da educação, Gemaque (2011), Martins (2010).

Esse debate constitui-se em tarefa complexa, tendo em vista das condições materiais em que o financiamento se efetiva no país, envolvendo os diferentes entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e a esfera privada. Apesar da complexidade da temática, a compreensão de como está estruturada as bases do financiamento da educação e o caráter ideológico implícito nas entrelinhas dos discursos, coloca-se como uma necessidade para a academia e toda a sociedade, devendo envolver, especialmente, os gestores educacionais, os profissionais da educação, e a comunidade local.

A organização do sistema educacional brasileiro, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), caracteriza-se pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, os Estados e Municípios, o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino.

Nesse sentido, compreender o financiamento da educação básica no Brasil implica conhecer o processo orçamentário e sua execução, analisar a responsabilidade dos entes federados, o regime de colaboração e o papel desempenhado pelos fundos destinados à educação básica, assim como as fontes adicionais de recursos.

1. Questões legais sobre o financiamento no Brasil

Segundo Martins (2010), a questão do financiamento da educação ingressou na agenda das políticas públicas pela ação da Escola Nova, em consonância com o ideário do Manifesto dos Pioneiros que em 1932 já propugnavam que a educação fosse essencialmente pública e reivindicavam autonomia e meios para realizá-la.

Embora a proposta de vinculação de recursos à educação já fosse discutida desde a década de 1920, com a Conferencia Interstadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro em 1921, por convocação do Ministério da Justiça, foi a Escola Nova que assumiu o papel de, no dizer de Martins (2010), “empreendedor político” para viabilizar propostas e obter sua positividade na Carta Magna de 1934.

Com a Constituição Federal de 1934, iniciou-se a vinculação constitucional de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. No artigo 156 ficou disposto, pela primeira vez, que a “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”.

Essa vinculação quase não se concretizou de fato, pois com a implantação do Estado Novo, a Constituição de 1937 a ignorou. Após intensos debates, 1945, a sociedade brasileira se reorganiza em defesa da democracia e a partir da Constituição de 1946 e postulada a vinculação de recursos para a educação, conforme disposto no artigo 169 “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, por sua vez, elevou o percentual da união, de 10%, estabelecido pela constituição, para 12% de aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Após o golpe de 1964, foi elaborada a Constituição de 1967, a qual vai revelar o verdadeiro descompromisso do Estado para com a educação pública. Essa Carta Magna, por sua vez, suprimiu os percentuais a serem aplicados em educação pela União, Estados e Distrito Federal e mantém a obrigatoriedade da aplicação somente para os municípios.

Já a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, conhecida como a reforma do ensino de 1º e 2º graus, seguindo as determinações constitucionais, não deixou claro os percentuais a serem aplicados pela União e Estados na educação. De acordo com Germano (2005), essa Lei ampliou o princípio privatista ao admitir amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e omitiu os percentuais mínimos que a União deveria destinar obrigatoriamente à educação.

Na década de 80, com o processo de abertura política, o congresso nacional aprovou a Emenda Constitucional 24/83, conhecida como emenda Calmon, que estabeleceu a seguinte vinculação: União 13%, Estados, Distrito Federal e Municípios 25%. No entanto, essa emenda só se efetivou em 1986. A constituição de 1988, por sua vez, estabeleceu novos percentuais: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Essa Constituição Federal preceitua ainda que compete a todos os entes federativos legislar sobre a educação, conforme o (artigo 24, IX). À União cabe, privativamente legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (artigo, 22, XXIV). O artigo 211, por sua vez, estabelece as competências entre os entes federativos no que concerne a responsabilidade pelos níveis e etapas da educação escolar: § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Corroborando com o dispositivo legal mencionado no parágrafo anterior, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 salienta em seu artigo 69, § 5º que o repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos: I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia; II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia; III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente. O § 6º dispõe ainda que o atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Diante do exposto, verifica-se que a necessidade de se com-

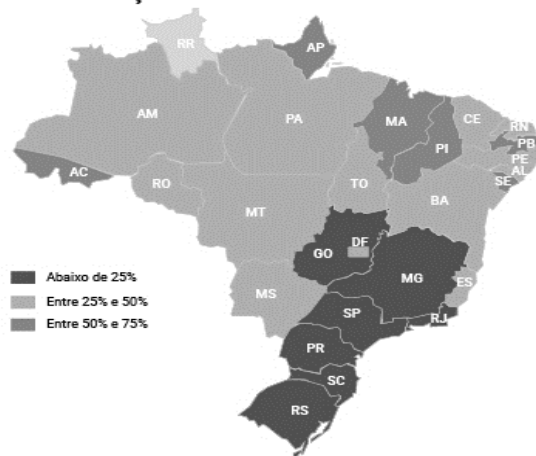
preender trajetória do financiamento da educação, de onde partimos, onde chegamos e para onde pretendemos ir. Entender como isso ocorre ao longo do tempo, os interesses econômico, político e ideológico que se escondem nas entrelinhas do debate, é um exercício indispensável para futuras análises sobre o tema em questão.

2. Sobre as transferências estaduais e federais para os municípios

Segundo uma pesquisa realizada pelo Tesouro Nacional em 2016, grande parte dos municípios brasileiros possuem uma ampla dependência dos estados e do governo federal para fechar as suas contas. As transferências estaduais e federais representam aproximadamente 60% do total de recursos disponíveis para as prefeituras. De acordo com esse mesmo estudo, em 2016, essas transferências corresponderam a mais de três quartos do orçamento dos municípios em 82% dos casos, conforme demonstra o quadro abaixo:

Mapa 1: nível de dependência dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal referente às receitas orçamentárias de transferências.

Nível de dependência dos estados brasileiros e do Distrito Federal referente às receitas orçamentárias de transferências



Fonte: Tesouro Nacional, Balanço do Setor Público Nacional de 2016

Nessa perspectiva, torna-se de suma importância compreender como acontecem as transferências estaduais e federais para os municípios e quais os critérios utilizados para a distribuição.

De acordo com a legislação brasileira, temos basicamente dois tipos de transferências: as transferências obrigatórias e as transferências voluntárias. Dentre as obrigatórias temos uma subdivisão em: constitucionais e legais. As transferências Constitucionais são aquelas que não exigem nenhum condicionante, ou seja, o beneficiário não necessita de nenhuma formalidade ou contrapartida para auferir este recurso. Como exemplo é o Fundo de Participação dos Municípios – FPM³.

As transferências Legais, por sua vez, podem ser condicionadas ou não, ou seja, dependendo da legislação o beneficiário precisa cumprir algum requisito legal para acessar o recurso. A título de exemplo, temos: O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Salário Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Já nas Transferências Voluntárias o cenário é outro, por natureza essas transferências são condicionais, pois exigem contrapartida dos municípios, além de ter que cumprir algum requisito legal para formalizar essa transferência via contrato, ou algum tipo de convenio entre os entes federados. Um grande exemplo de transferência voluntária é o Plano de Ações Articuladas- PAR.

No que tange a captação de recurso, as transferências mais relevantes para os municípios ocorrem através de diversos programas e linhas, sendo que os mais relevantes são: a cota parte ICMS⁴,

³ O Fundo de Participação dos Municípios (FPM) é uma modalidade de transferência de recursos financeiros da União para os municípios, previsto no art. 159, inciso I, alínea “b”, da Constituição Federal, que dispõe: Art. 159. A União entregará: I - do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, quarenta e sete por cento, na seguinte forma: b) vinte e dois inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Municípios.

⁴ A Constituição federal estabelece que 25% da receita de ICMS de um Estado - usualmente conhecida como cota-parte do ICMS - deve ser transferida aos municípios daquele Estado. A Constituição estabelece também que 75% da

o Fundo de Participação dos Municípios - FPM e o FUNDEB. Neste momento, pretende-se dar maior ênfase ao último.

1. FUNDEB: limites e possibilidades

Antes de iniciarmos qualquer discussão sobre o Fundeb, faz-se necessário explicitar alguns elementos importantes sobre o Fundo que lhe deu origem, o Fundef.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Fundef caracterizou-se como um Fundo de natureza contábil, com o mesmo tratamento dispensado ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Isso significa que seus recursos seriam repassados automaticamente aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deveriam estar previstas no orçamento e a execução, contabilizada de forma específica.

O Fundo constituiu-se, basicamente, por recursos dos próprios Estados e Municípios, originários de fontes já existentes, acrescidos de uma parcela de recursos novos, originários da União. A Lei nº 9.424/96 estabelece no § 1º (art. 1º) que o fundo se compunha de 15% dos seguintes recursos: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp. Além da parcela a título de compensação financeira decorrente da Lei Kandir/1996.

De acordo com Martins (2010), o Fundef teve um impacto importante para a universalização do ensino fundamental e introduziu a preocupação com a equidade, ao nivelar as disponibilidades de recursos para serem despendidos para os alunos das redes

cota-parte deve ser distribuída proporcionalmente ao valor adicionado no município e 25% com base em critérios estabelecidos em lei estadual.

estaduais e municipais no âmbito de cada Estado, porém deixou a desejar em outros aspectos.

Cuidou-se, assim, das desigualdades intraestaduais, mas não das interestaduais, que poderiam ter sido minimizadas se fosse cumprida a regra referente ao valor mínimo nacional por aluno equivalente à *média nacional*, que implicaria em maior aporte de recursos via complementação da União. Não dotou as demais etapas da educação básica de mecanismo de financiamento. (MARTINS 2010, p. 507).

Essa questão do valor mínimo por aluno trouxe à tona, recentemente, o tão comentado precatório do Fundef. Os municípios alegaram que o cálculo deveria ser feito com base em todos os alunos do país e não apenas os de seus estados, conforme o entendimento do autor acima citado.

Algumas prefeituras, então, resolveram entrar com processo contra o Governo Federal pedindo a diferença de repasse de verbas. Com isso iniciou-se uma batalha jurídica que perdurou por cerca de 10 anos, desde o final do programa até a decisão final. Em setembro de 2017 o Supremo Tribunal Federal entendeu da mesma forma que os municípios e condenou a União a indenizar os estados e municípios prejudicados.

Gemaque (2011), salienta que o Fundef foi criado com a promessa de que revolucionaria a educação ao promover justiça social, equidade no gasto aluno, descentralização do ensino e redução das disparidades regionais. Porém, de acordo com a mesma, esse fundo caracterizou-se:

[...] como uma política focalizada, visto que priorizou exclusivamente uma etapa da educação básica - o ensino fundamental. Ancorou-se na lógica de que o problema central do financiamento da educação residia no seu gerenciamento, decorrente da incompatibilidade entre o atendimento às matrículas e a capacidade fiscal dos entes federados. Caracterizou-se, portanto, como um Fundo de gerenciamento e não de captação de novos recursos para financiar “novos” programas implementados no Ensino Fundamental, pois era constituído da subvinculação dos recursos já vinculados a educação (GEMAQUE, p. 92, 2011).

Nesse sentido, muito embora o argumento justificador da institucionalização do Fundef tenha sido o de universalizar o ensino fundamental e valorizar o magistério, a real intensão da União, no dizer de Gutierrez e Rolim (2016) foi:

[...] promover a municipalização das matrículas, adotando o recurso financeiro como estratégia para atrair adesão dos municípios, haja vista que a autonomia política passa também como pela não intervenção e pelo respeito nas relações intergovernamentais. A carência de recursos financeiros e as possibilidades de aumentar as receitas municipais foram as principais motivações para se vivenciar um processo acelerado de municipalização das matrículas (p. 155).

O Fundef teve vigência durante o período de dez anos (1996-2006), após esse período estudos que avaliaram os impactos desse fundo na educação, apontam que o cenário permaneceu praticamente o mesmo:

[...] o atendimento do Ensino Fundamental não foi universalizado; os professores não foram valorizados e a qualidade do ensino ficou ainda mais comprometida, as possibilidades restringiam-se aos limites orçamentários dos estados e municípios. Os desafios e responsabilidades dos municípios foram ampliados visto que o maior *déficit* de atendimento escolar é na Educação Infantil – etapa de ensino que demanda maiores aportes de recursos financeiros. Além disso os municípios assumiram o compromisso de valorizar o magistério, por meio do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) e de assegurar remunerações condignas (GUTIERRES E ROLIM, 2016, p. 155).

Gouveia e Souza (2015) concluem que:

[...] como o fundo não era nacional, a diminuição da desigualdade entre os Estados da Federação só ocorreu muito precariamente com a complementação da União aos cinco estados que ficavam, em média, abaixo do valor mínimo anual decretado pela Presidência da República. Isto é, o Fundef provocou uma redistribuição de recursos internamente a cada estado e seus

municípios, distribuindo a riqueza ou a pobreza ali presente, e sendo, raramente, alavancado pelos recursos federais somente quando a condição de redistribuição era de extrema pobreza (p.53-54).

Conforme esse autor, parte desses problemas foi tematizada durante a tramitação do novo fundo, o Fundeb, como a necessidade de maior participação financeira da União nos fundos estaduais e a inclusão de todas as etapas e modalidades da educação básica, entre outros fatores, como veremos a seguir.

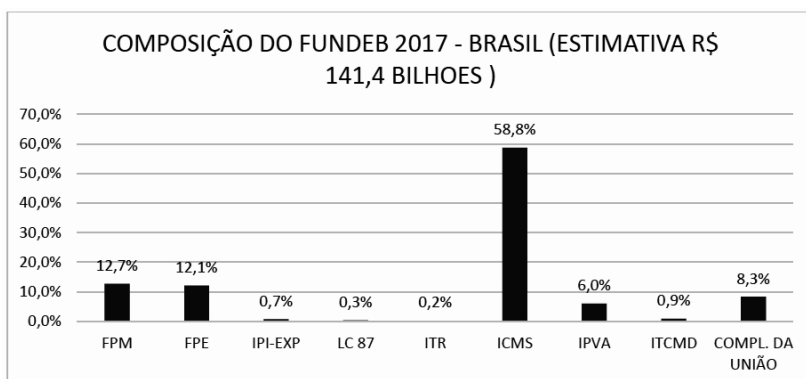
O FUNDEB foi aprovado por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 20 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. As principais modificações constituíram-se na ampliação da abrangência do fundo para toda a educação básica; dos percentuais de vinculação de recursos, de 15 para 20%; no volume de recursos; na participação da União para o equivalente a 10% do total do Fundo; dentre outras.

De acordo com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, trata-se de um fundo de natureza contábil, âmbito estadual, onde existem 27 fundos que se destinam a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observando o disposto nessa lei (BRASIL, 2007).

Desse modo o Fundeb é composto por 20% das seguintes fontes de receita: I- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); II - Imposto sobre operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), incluindo os recursos relativos à desoneração de exportação de que trata a Lei Complementar nº 87/96; III - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores; (IPVA) IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída; V - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios (ITR); VI - parcela do produto da arrecadação do

imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal; – (FPE) VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios; – (FPM) VIII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal (IPI) e IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

Gráfico 1: composição do Fundeb 2017 – Brasil (estimativa).



Fonte: FNDE/MEC.

O gráfico acima apresenta uma estimativa da composição do Fundeb para o ano de 2017, onde fica evidente que o seu principal financiador é o ICMS. Outro ponto que merece destaque, diz respeito a complementação da União, como se pode perceber, se comparamos as demais fontes, trata-se de um valor pouco significativo.

Conforme o art. 4º da Lei de criação desse Fundo, a União complementarará os recursos dos Fundos sempre que, no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio ponderado por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§ 1º O valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente constitui-se em valor de referência relativo aos anos iniciais do

ensino fundamental urbano e será determinado contabilmente em função da complementação da União. § 2º O valor anual mínimo por aluno será definido nacionalmente, considerando-se a complementação da União após a dedução da parcela de que trata o art. 7º desta Lei, relativa a programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Os estados que recebem essa complementação estão, automaticamente, sujeitos a fiscalização do Ministério Público Federal e do Tribunal de contas da União. Conforme Gemaque (2011), além da complementação da União ser limitada a 10% do total do Fundo, esse valor não pode exceder os 30% dos 18% destinados a manutenção e desenvolvimento da educação básica. Com isso, avalia-se que:

[...] as possibilidades de garantir qualidade de ensino por meio do Fundeb são reduzidas, tendo em vista que atualmente os maiores gastos efetivados com educação básica, neste país, são praticados pelos estados e municípios e estes últimos vêm se destacando nos gastos em função do processo de municipalização do ensino (GEMAUQUE 2011, p. 104).

Diante disso, questiona-se sobre como garantir o direito à qualidade do ensino, considerando-se que as matrículas da educação básica estão concentradas nas redes municipais, por conseguinte, no ente federado menos beneficiado financeiramente, uma vez que a complementação da União já estabeleceu seu limite máximo.

No que concerne a distribuição dos recursos vinculados ao Fundo, esta é feita com base no número de alunos matriculados na educação básica pública presencial, conforme os dados do Censo Escolar do ano imediatamente anterior. Um ponto importante e que merece ser destacado, trata-se sobre o fato de que na distribuição dos recursos são consideradas as matrículas efetivadas no âmbito de atuação dos entes federados. Desse modo, os municípios recebem os recursos de acordo com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os estados com base nas matrículas do ensino fundamental e médio efetivadas na rede estadual, observando os fatores de ponderação. Esses são fixados

anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, instituída pela Lei do Fundeb conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Evolução das ponderações – 2007 a 2018

Evolução das ponderações do Fundeb – 2007 a 2018												
19 Etapas e modalidades e segmentos	2007 (Resolução nº 01, de 16/02/2007)	2008 (Portaria nº 42, de 27/12/2007)	2009 (Portaria nº 52, de 06/07/2008)	2010 (Portaria nº 77, de 06/06/2009)	2011 (Portaria nº 87, de 04/07/2010)	2012 (Portaria nº 522, de 21/06/2011)	2013 (Resolução nº 8, de 24/07/2012)	2014 (Resolução nº 1, de 11/01/2013)	2015 (Resolução nº 1, de 11/01/2014)	2016 (Resolução nº 01, de 26/07/2015)	2017 (Resolução nº 01, de 26/07/2016)	2018 (Resolução nº 01, de 26/11/2017)
1. Creche pública de tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1. Creche conveniada de tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
1. Creche pública de tempo integral	-	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
1. Creche conveniada de tempo integral	-	0,85	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
2. Pré-escola parcial	-	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2. Pré-escola integral	-	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
3. Anos iniciais – ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3. Anos iniciais – ensino fundamental no campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
3. Anos finais – ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
3. Anos finais – ensino fundamental no campo	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
3. Ensino fundamental integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
4. Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25
4. Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
4. Ensino médio integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
4. Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
5. Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
6. Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
7. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
8. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70	1,00	1,00	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: FNDE/MEC. Elaboração CNM

Fonte: FNDE.

Conforme os dados da tabela acima, verifica-se que há uma estabilidade nos valores de cada etapa e modalidade de ensino, revelando uma lenta evolução nos valores dos fatores de ponderação desde a criação do fundo até o ano atual. De acordo com Gemaque 2011 os fatores de ponderação não são definidos com base em estudos que informem sobre os gastos reais que se efetivam com o tipo de ensino, embora isso seja estabelecido em lei.

Outro aspecto importante que merece ser mencionado, trata-se sobre a forma como é realizado o cálculo para a distribuição da complementação da União, contida em nota explicativa da Lei nº 11.494/07, o que o diferenciara este fundo do Fundef. O cálculo é realizado em quatro etapas:

1) cálculo do valor anual por aluno do Fundo, no âmbito de

cada Estado e do Distrito Federal, obtido pela razão entre o total de recursos de cada Fundo e o número de matrículas presenciais efetivas nos âmbitos de atuação prioritária, multiplicado pelos fatores de ponderações aplicáveis;

2) dedução da parcela da complementação da União de que trata o art. 7º da Lei;

3) distribuição da complementação da União, conforme os seguintes procedimentos:

3.1) ordenação decrescente dos valores anuais por aluno obtidos nos Fundos de cada Estado e do Distrito Federal; 3.2) complementação do último Fundo até que seu valor anual por aluno se iguale ao valor anual por aluno do Fundo imediatamente superior;

3.3) uma vez equalizados os valores anuais por aluno dos Fundos, conforme operação 3.2, a complementação da União será distribuída a esses 2 (dois) Fundos até que seu valor anual por aluno se iguale ao valor anual por aluno do Fundo imediatamente superior;

3.4) as operações 3.2 e 3.3 são repetidas tantas vezes quantas forem necessárias até que a complementação da União tenha sido integralmente distribuída, de forma que o valor anual mínimo por aluno resulte definido nacionalmente em função dessa complementação;

4) verificação, em cada Estado e no Distrito Federal, da observância do disposto no § 1º do art. 32 (ensino fundamental) e no art. 11 (educação de jovens e adultos) desta Lei, procedendo-se aos eventuais ajustes em cada Fundo.

Segundo Gemaque 2011, com esse mecanismo têm-se a materialização do argumento utilizado na criação do Fundef, a viabilização do possível. No dizer dessa autora, parece que o possível é determinado pela disponibilidade da União em colaborar financeiramente com a manutenção e desenvolvimento da educação básica, em detrimento do que é disponibilizado para o pagamento da dívida pública e também para salvaguardar o capital privado.

Quanto a utilização dos recursos, a Lei estabelece que 100% dos recursos devem ser aplicados a Educação Básica Pública, observada a responsabilidade de atuação do ente governamental, onde pelo menos 60% deve ser aplicado na remuneração dos profissio-

nais do magistério e da educação básica em efetivo exercício na rede pública e até 40% em outras ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE (previsto no art. 70 e 71 da LDB).

De acordo com Martins 2010, o Fundeb:

Amplia os níveis de ensino a serem atendidos, compromete a União com recursos para o financiamento da educação básica, estabelece coeficiente de diferenciação para a destinação de recursos entre os diferentes níveis e modalidades de ensino – complementa aspectos do fundo para o ensino fundamental, respondendo a críticas que haviam sido feitas na década anterior. Mas a qualidade da educação, embora anunciada por seus formuladores, continua submetida à razão contábil instituída pelo FUNDEF (p. 11).

Corroborando com esse autor, Gemaque 2011 afirma que:

No que concerne ao Fundeb avaliamos que apresenta alguns avanços em relação ao Fundef no que concerne à ampliação do atendimento para toda a educação básica; aumento do gasto-aluno ano; e, ao aumento de recursos financeiros advindos da União. Todavia, o limite em assegurar o direito à educação passa também pelo quantitativo de recursos disponibilizados (p.110).

Segundo essa autora a política de fundos na educação não consiste na ampliação dos recursos financeiros. Todavia, não se pode negar a importância desse fundo, principalmente, no que tange aos municípios pequenos e de muita pobreza, pois, embora a amplitude dos recursos mobilizados nos fundos estaduais seja definida pela capacidade fiscal dos mesmos e a “complementação da União”, não seja o bastante, de certa forma, pode-se dizer que ameniza os problemas educacionais, porém não resolve.

Em relação aos dois fundos mencionados, uma característica específica frequente é preocupante é a provisoriedade, trata-se de

um fundo que vigorou por 10 anos – Fundef – e foi substituído por outro fundo – Fundeb –, que vigorará por 14 anos, ou seja, a cada década temos que reinventar a regra. Ainda que possa haver um aspecto positivo de se fazer um balanço dos

limites da política, essa provisoriedade tem efeitos perversos em termos de instabilidade para definir planos de carreira do magistério, por exemplo, que exigem previsão a longo prazo de um patamar de recursos suficiente à valorização dos trabalhadores, questão central no desenvolvimento dos sistemas de ensino (GOUVEIA E SOUZA 2015, p.60).

Desse modo, uma questão central que merece ser destacada, tem relação com a insuficiência de recursos financeiros para a educação.

[...] mesmo com a redistribuição dos recursos vinculados sendo necessária – e, ao que parece, o Brasil não tem como sobreviver sem ela, pelo menos até a aprovação de uma grande reforma tributária –, o País ainda carece de mais dinheiro para a educação pública. Temos uma dívida social elevadíssima para com a educação, tanto no que tange à ampliação do acesso e às condições de permanência quanto em relação à qualidade educacional (GOUVEIA E SOUZA, 2015, p. 59).

De acordo com o exposto, a literatura aponta que ainda que melhorando a gestão dos recursos disponíveis e, com isso, ampliando o seu potencial de uso, o salto educacional que o País precisa dar transcende enormemente os valores redistribuídos pelo Fundeb. Em suma, analisar a trajetória do financiamento da educação no Brasil evidencia um processo de rupturas e continuidades que refletem uma intensa luta social pela materialidade do direito à educação.

Considerações finais

O financiamento da educação básica auxilia-nos na compreensão do tratamento que é dado a educação pública no Brasil. No que se refere a política de fundos, Gouveia e Souza 2015 apontam que Fundef e Fundeb são um contínuo: a forma contábil, automática e que se sustenta em uma redistribuição de recursos entre entes federados subnacionais instituiu-se em 1996 e é vigorosa no desenho do Fundeb que operará até 2020. De modo geral, observa-se que a política de fundos via Fundef e Fundeb tem impacta-

do significativamente na educação, principalmente, no que tange a municípios de pequeno porte. Entretanto, verifica-se que no que concerne a estrutura dos mesmos, predomina-se a focalização na sua aplicação, uma vez que o Fundef se direcionou ao ensino fundamental e o Fundeb na educação básica. De acordo com Gemaque 2011, não se trata de fundos canalizadores de novos recursos e sim de gerenciamento, cuja a tarefa foi concedida a União que o criou e o gerencia.

Não obstante, faltando pouco mais de dois anos para o término da vigência do Fundeb, um dos grandes questionamentos no campo da pesquisa tem sido em relação a qualidade no ensino. Outro aspecto tensionado trata-se da complementação da União, no sentido do risco de se manter as desigualdades ou indução de práticas de gestão que responsabilizam estados e municípios a custear a educação. Atualmente, tramitam duas propostas de Emenda à Constituição (PEC) no Congresso Nacional – uma no Senado Federal e outra na Câmara dos Deputados- de forma a regulamentar um novo Fundeb, que seja permanente e cuja a complementação da União passe dos 10% atualmente previstos pelo fundo. Quais os pressupostos desse novo fundo?

Referências

BRASIL. Congresso. Lei 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www.senado.gov.br>. Acesso em jul.2018.

_____. Constituições do Brasil (de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações). Brasília: senado federal, subsecretaria de edições técnicas. 3ª edição. Brasília. 2012.

_____. Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm

_____. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

GEMAQUE. Rosana Maria Oliveira. **Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb**. In. Ser Social, Brasília, v.13, n. 29, p. 90-112, jul/dez. 2011.

GERMANO. José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVEIA. Andréia Barbosa e SOUZA. Ângelo Ricardo de. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb**. In. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan. /Jun. 2015.

GUTIERRES. Dalva Valente Guimaraes e ROLIM. Rosana Gemaque. **O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração?** In. RBPAE – v. 32, n. 1, p. 151-169. Jan/abr. 2016.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. In: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19795/11533>. Acesso em 20/07/20178.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **As políticas de financiamento da educação básica na última década: do FUNDEF ao FUNDEB**. In: <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC10.pdf>. Acesso em 20/07/20178.

VELLOSO, Jaques. **Finaciamento das Politicas Publicas**. A Educação. In Políticas públicas e educação. Brasília: INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: UNICAMP, 1987. 136p. — (Encontros e debates; 1).

Sites consultados:

<http://www.fnde.gov.br>

<http://www.planalto.gov.br>

CAPÍTULO 11

O currículo e sua influência na formação do educador do campo

Hélio Vasconcelos França Góes¹

heliovgoes@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Ana Paula Vilhena Pinheiro²

paulansfatima@hotmail.com

Universidade Federal do Pará

¹ Mestre em educação (2017) pelo PPGEDUC da UFPA, Especialista em Libras (2015) pela Uniasselvi e Graduado em Licenciatura em Pedagogia (2013) pela UFPA.

² Graduanda de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais com ênfase em Ciências Agrárias.

1. Introdução

O processo de aprendizagem deve constituir-se a partir das experiências vividas pelos educandos, porém como realizá-la de forma satisfatória se a formação do currículo promovido pela escola é centrada basicamente no desenvolvimento cognitivo da criança aliada apenas a situações específicas de aprendizagem? Nessa perspectiva uma força alternativa seria conhecer a realidade dos educandos, procurar compreender a respeito de sua vida, suas experiências, sua história, sua família e assim identificar os conhecimentos prévios que os cerca diariamente.

Segundo Delizoicov (apud MIRANDA, BRAIBRANTE; PAZINATO, 2015 p. 103), a inserção de situações significativas como ponto de partida para a elaboração de programas escolares pode possibilitar que o aluno construa seu próprio conhecimento, e assim favoreça sua percepção crítica dos problemas relativos ao contexto no qual estão inseridos. Desse modo a prática pedagógica torna-se mais que eficiente, significativa.

Precisa-se ultrapassar o comum, o convencional, e fazer-se compreender de modo que o conhecimento ali exposto faça sentido ao público ao que é voltado, impedindo sua real contribuição. Portanto promover práticas educacionais de liberdade, ou libertadoras, em sua dialogicidade não começa apenas quando os educandos-educadores em simples contato no ambiente escolar tradicional, mas quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE apud FURLAN et al., 2017 p. 03)

Costuma-se incorporar culpados, mais comumente os docentes, por desistências ou reprovações de alunos em sua formação, porém como atribuir causa local se o que conteúdo é estipulado para esse profissional é algo comum a nível nacional. Deste modo como podemos tornar os conteúdos de forma significativa. Nessa concepção crítica e progressiva da educação, resulta num processo de ensino-aprendizagem pouco significativo tanto a educandos quanto a educadores. (FURLAN et al., 2017)

Para favorecer as abordagens Furlan (2017 p. 7) propõem que selecione-se elementos da estrutura social e cultural que melhor explicam a problemática local, os quais são classificados simbólica e estruturalmente na rede temática em aspectos físicos (ou

materiais), aspectos socioculturais e aspectos de organização social em âmbitos local, regional e macro social. Desse modo deve-se ouvir, ver e sentir o que cerca a prática educacional e assim buscar favorecer, tanto o processo educacional quanto a vida social dos educando.

A busca dessa abordagem diferenciada e circundante fomenta a concepção da Licenciatura em Educação do Campo de forma a proporcionar a formação tendo em vista as diferenciadas características sociais, ambientais e culturais em que os mesmos estão inseridos. Vai então contra à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido é urgente analisarmos, no contexto histórico e das perspectivas e ações curriculares que os educadores atuam, de que se forma e constitui-se o currículo. Como os educadores lidam com esses e suas complexas e interessadas dinâmicas, que hoje definem de forma potente a qualidade e a natureza das opções formativas e educacionais.

2. Currículo como provedor de hegemonia e liberdade

Antes de pensarmos em como o currículo pode ser melhor organizado de forma a atender as necessidades atuais é necessário, porém entendermos como o mesmo se desenvolveu e como este foi e é utilizado nas escolas e, deste modo, conceituar o mesmo. O currículo, como o conhecemos, foi entendido por muito tempo como algo fixo/imutável, apegado o método que fazia dos educando meros espectadores, receptores desprovidos de quaisquer saber e mantendo o tradicional método, lousa-giz-livro. (MORENO, 2014)

Na década de 1970 na visão de Apple, segundo Gandim (201, p. 18), a escola era vista como uma mera instância de ideologia dominante. Desse modo a mesma não recolhesse o papel que os sujeitos (e não meros objetos) tem na mediação e luta contra a dominação ideológica e material. Porém, mesmo estando em meio a muitos conflitos locais, um conhecimento se estabeleceu como ofi-

cial, relegando todas as outras formas de conhecimento à periferia.

Para cada situação de aprendizagem, contudo, é importante fazer o resgate das concepções prévias, problematização, sistematização do conhecimento, síntese, prática e verificação do conhecimento, estratégia que favorece a aprendizagem por torná-la próxima dos educandos. Possibilitando assim a aplicação do conhecimento e avaliação, e criando categorias específicas que servirão de suporte para a análise e discussão social dos mesmos. (MIRANDA, BRAIBRANTE; PAZINATO, 2015 p. 107)

Na época em que Apple escreveu suas primeiras obras, a ênfase era dada à formação de hábitos e práticas automatizadas e não conscientes, que pouco ou nada tinham a ver com o conhecimento trabalhado nas escolas. Contudo, é preciso, para entender as dinâmicas de reprodução e produção da escola, prestar atenção à construção de estratégias de ajuste. O pesquisador mostrar que é fundamental examinar a intersecção das dinâmicas de classe social e gênero e inovou construindo um referencial teórico mais complexo que dá conta das múltiplas dimensões do controle do trabalho da profissão docente. (GANDIN, 2017 p. 22)

As orientações curriculares concebidas baseiam-se nas demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática. Os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado. O argumento que logo é apresentado é que qualquer tentativa de repensar os currículos superando essas supostas desigualdades será rebaixar a qualidade da docência e da escola. (ARROYO, 2007)

Raymond William (apud GANDIM, 2017 p. 22) trata a “tradição seletiva”, de modo que o currículo oculto não é apenas um fenômeno presente na geração de comportamentos, mas também na reprodução não questionada de conhecimentos escolares declarados como universalmente válidos e neutros. Currículo oculto pode também ser entendido como os valores e as atitudes que os educandos e educadores trazem para a sala de aula, e o modo de como esse influencia o relacionamento afetivo, a formação de atitudes e aprendizado. (MORENO, 2014)

De acordo com Silva (2010, p. 12) o currículo é supostamente a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Esse exerce, de forma quase indetectável um controle maior do Estado com a elaboração de um currículo nacional que congregue o país como em torno de uma pretensa cultura comum. Apple aponta a modernização conservadora um processo que “moderniza” o social, mas não para torná-lo mais justo e igualitário, mas sim para torná-lo mais conservador e reproduzidor do status. (GANDIN, 2017 p. 24)

Desse modo afirma que os conhecimentos de educandos com diferenças geográficas, sociais e ambientais terão os mesmos graus de conhecimento após dado período de tempo, algo que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) somente enfatiza. As chamadas teorias do currículo estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser, porém não as interpõem sobre a realidade. O currículo almejado, portanto, deve ser aquele que está inextricavelmente, centralmente e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010, p.15)

Segundo as orientações curriculares para o Ensino Médio (Brasil apud MIRANDA, BRAIBRANTE; PAZINATO, 2015 p. 99) os conteúdos escolares devem ser relacionados com o contexto social dos alunos. Desse modo deve ser promovido um processo de construção curricular, que atue como instrumento de reprodução cultural e social e provocador de processos emancipatórios. Construir coletivamente uma visão diferenciada e, por que não dizer renovada, sobre a realidade local, tendo em vista o que se pretende alcançar com a escolarização das pessoas. (MORENO, 2014)

Arroyo (2007) afirma que a organização dos conteúdos, os critérios de enturmação, as provas, as hierarquias não são inventos nossos, e sim, apenas a confirmação de que a capacidade mentais dos seres humanos são realmente desiguais. Ainda segundo este os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo ser humano tem direito. Sendo assim, optar por uma abordagem qualitativa apoiada nos princípios do curso que assim alcançar a singularidade, dinamicidade e abrangência da prática educativa, compreendida como processo de criação, num con-

texto intersubjetivo de múltiplas inter-relações entre nosso grupo de docentes e a proposta político-pedagógica do curso. (MORENO, 2014)

O currículo assume uma posição de centralidade, em função de seus atributos envolverem as disputas pelos saberes e experiências que são relacionados e legitimadas para a formação dos seres humanos. Busca-se portanto contrapor a ideia de algo estático e passando a apresentar um ensino interessante aos educandos. Não apenas apresentar conceitos mas proporcionar aos alunos práticas de contato com o conteúdo ensinado. Ora, se estamos falando da composição orgânica dos alimentos por que não levar para a sala de aula espécies nativas que os representam e abordar de modo que os educando reconheçam esses em seu cotidiano e a aprendizagem se torne significativa. (MORENO, 2014; HAGE, 2006)

Nesse caminho de mudanças a serem difundidas um personagem essencial é o professor, que em meio ao seu trabalho atuar para além das salas, mas como? O curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere a componentes curriculares na interfase das Ciências Agrárias e Naturais, está pautado em conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos do campo. (MORENO, 2014)

Deste modo, a formação promovida por este buscar membros de comunidades tradicionais/camponesas para formar-se academicamente na perspectiva de valorização dos saberes que esses adquiriram no decorrer de suas rotinas diárias. Essa formação busca repercutir na ação educadora quando esses regressam para suas localidades de origem e atuam nesta.

3. Atuação e formação dos educadores

Para ocorrer a revolução social que o país tanto necessita é preciso que o processo tenha na educação seu ponto de partida e nesse sentido o professor torna-se um dos principais agentes desse processo. Um aspecto que deve ser considerado em meio a atuação do educador é que, para atuar de modo mais abrangente, os mesmos precisam esforçar-se para atuar de forma interdisciplinar em uma organização curricular diferenciada. Porém ocorre a depreciação da profissão docente, uma vez que da condição de sujeitos de

sua própria prática professores são convertidos a meros executores de manuais. (FURLAN et al., 2017 p. 2; MIRANDA, 2015 p. 103)

Segundo Silva (2010, p.21) os educadores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, como o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos com tal. Há, porém, um conjunto de obstáculos, como dificuldades e falta de tempo necessário para o planejamento coletivo entre os diferentes educadores do curso, a formação disciplinar e especializada desses mesmos profissionais e a própria incerteza presente na implementação de novos processos. (MORENO, 2014)

Arroyo (2007) defende que é preciso repensar os currículos pois os educadores perdem autonomia e ficam à mercê das habilidades que o mercado impõem e ao repasse de aquisições e competências que o pragmatismo do mercado valoriza, bem como a eficácia no fazer. Busca-se, portanto, relativizar o papel das demandas do mercado na hora de indagar e orientar currículos. Reconhecer que a sociedade cria desiguais e, não obstante, como profissionais do conhecimento e dos processos mentais de aprendizagem, partir de onde as ciências partem: de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender.

Nesse ambiente turbulento os profissionais são vistos por muitos, inclusive em nosso estado, como vagabundo por pedir melhorias estruturais nas escolas que atuam, transporte e merenda escolar. Muitos defendem o aumento da responsabilidade dos professores e professoras, onde os grupos dominantes contribuem para um processo que gera o contrário da profissionalização, a desqualificação intelectual. Onde, sem tempo para planejarem suas aulas nem individualmente, muito menos coletivamente, muitas professoras acolhem os currículos prontos e acabados, que funcionam como verdadeiros roteiros da ação na sala de aula. (GANDIN, 2017 p. 21)

Para Moreno (2014) contribuir na construção e afirmação de valores e da cultura, das autoimagens e das identidades, da diversidade que hoje compõem os povos brasileiros do campo, bem como e suas cultura e valores, sua maneira de ver de se relacionar com o tempo, terra, o meio ambiente, seus modos de organizar as famílias

e o trabalho. Deve-se, assim, negar o padrão que é utilizado nas escolas urbanas e não os copiar, pois, dessa forma, iremos garantir educação digna e com qualidade aos sujeitos do campo.

Marques (1999) relata a observação de um viajante acerca de um garoto camponês que, aparentemente sabia de tudo que o cercava, mais por algum motivo havia perdido a convicção da fala. Imediatamente passa na mente deste observador que, em algum momento, aquele garoto havia aprendido uma forma quieta e submissa de relacionar-se e, ao mesmo tempo, desconhecendo o próprio lugar onde morava. De algum modo a escola presente naquela localidade, mas que silenciosa era silenciadora da vida, emudecendo quem era sábio de histórias, aquietando a mente, silenciando e negando culturas.

Para Arroyo (2007) tudo na escola é pensado para um padrão de normalidade ou de aluno desejado. Tem por base a visão dos alunos como empregáveis sendo, portanto, os docentes treinadores e preparadores de mão-de-obra habilitada nas exigências do mercado. Porém não haveria conhecimento científico sem os saberes tradicionais, sem fomentar reflexões, educação contextualizada, transmissão e sistematização dos saberes e da cultura regional e local. (MORENO, 2014)

Pautas de reivindicações dos movimentos sociais, como: reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; formação diferenciada de professores; possibilidade de diferentes formas de organização do espaço escolar; adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; difusão por intermédio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso a bens econômicos, sociais e culturais. (MORENO, 2014)

Quando a formação escolar se torna significativa a sociedade modifica-se e os conhecimentos se tornam vivos no meio do povo de forma visível. Os educandos passam a considerar e aceitar a realidade, a cultura, os saberes, as identidades, os modos de produção e as histórias que ali existem e até mesmo a observar suas necessidades e a planejar projetos de futuro. (MORENO, 2014)

Difícilmente os profissionais já atuantes conseguem visualizar tais prática em seu cotidiano, assim sendo a formação dos fu-

turos profissionais é de suma importância para que se flexibilize-se ou adapte-se os currículos de forma que favoreça cada aluno dentro de sua realidade. O curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere a componentes curriculares na interfase das Ciências Agrárias e Naturais, está pautado em conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos do campo. (MORENO, 2014)

As práticas escolares cotidianas notavelmente aprisionam o professor em uma prática repetitiva e pouco significativa para o estudante. Essa realidade deve ser mudada com uma diferenciada formação do educador que, por conseguinte, atuará de modo favorecer não apenas seus alunos passarem de ano, mas transformarem a realidade de si mesmos por intermédio da educação.

4. Educação do campo enquanto abordagem curricular

A Educação do Campo propõe uma educação que tem como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que vivem no campo, dentre eles índios, caboclos, quilombolas etc. Um ponto inicial para a sua realização é a necessidade de reconhecimento que esses, de forma que se reconheçam em seu território e em suas práticas cotidianas para que possam primeiramente reconhecer-se como sujeitos de direitos, depois como protagonistas de seus processos educacionais.

Apple (apud GANDIN, 2017 p. 17) incorpora conceitos como o de ideologia, hegemonia e senso comum para o campo da reflexão sobre a educação. Relações culturais econômicas determinam diretamente e sem mediações a esfera da cultura. Essas populações são ricamente ensinadas através de suas práticas diárias e transmissões orais, como por exemplo, as camponesas sustentam-se nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de desova das espécies e o período de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, técnicas e racionalidade produtiva. (HAGE, 2006)

Segundo Arroyo (2007) durante décadas, as inovações curriculares vêm incorporando novos saberes nos currículos, nas áreas e disciplinas, porém mantendo intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenado curricular se estru-

tura. Portanto é necessário rever a avaliação, seus critérios, chegando a modelos de aprovação contínua e automática. Propõem-se um levantamento preliminar da realidade conversas informais com familiares e estudantes, fontes documentais em órgãos governamentais, visitas e entrevistas com representantes e lideranças locais, postos de saúde e comércio da localidade. (MIRANDA, BRAIBRANTE; PAZINATO, 2015 p. 99-100)

Moreno (2014) afirma que essa proposta formativa do campo representa uma grande salto no conhecimento do homem do campo que, por muito tempo, esteve silenciado e/ou esquecido a até mesmo sofrendo o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais. A mesma é inovadora pois apresenta uma interligação direta, ampliando suas práticas, aumentando as oportunidades e avançando na produtividade ancorados em uma vida mais digna que reconheça e respeite os limites da natureza. Uma formação transformadora que recusa uma visão única, pois dialoga com uma diversidade de pontos de vista existentes e pauta-se pela discussão de identidade de classe. As ideias que fizeram parte do senso comum não estão aí porque alguém simplesmente forçou a sua entrada, mas porque elas fazem sentido para as pessoas nas suas vidas cotidianas. (GANDIN, 2017 p. 19)

Para Hage (2010) reconhecer o valor das populações amazônicas como protagonistas no diálogo com outros povos, para edificação de novos paradigmas de educação produção e de desenvolvimento no Pará, na região e no Brasil. É, portanto, inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a serem elaboradas e materializadas apartadas das especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia. Sendo assim todos, sem exceção, podem e devem se envolver na construção das políticas e práticas curriculares para a região.

Objetiva-se uma educação dialógica que inter-relaciona sujeitos, saberes e intencionalidades e que busca o bem comum. Que considera as diferenças sociais e as volta a favor de suas práticas. Tendo como ponto de partida a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, bem como as etapas da investigação temática desenvolvidas para a emersão do tema gerador, apresenta e analisa uma proposta metodológica para o ensino interdisciplinar. (MIRANDA, BRAIBRANTE; PAZINATO, 2015 p. 100)

A Amazônia possui heterogeneidades que precisam ser consideradas por ocasião da elaboração de políticas e práticas curriculares. Portanto é necessário proporcionar visibilidade à dinâmica e às tensões que envolvem as populações e movimentos sociais existentes no meio rural, especialmente, seus interesses, suas lutas, paradoxos e intencionalidades. Além disso formular e interpretar políticas e práticas curriculares que, quando assumidas como tarefas, propõem políticas e práticas ao lugar dos sujeitos e populações da Amazônia. (HAGE, 2006)

Moreno (2014) afirma que o maior desafio do curso é garantir que os educandos, com perspectiva inovadora de formação, estejam sensibilizados para as questões de especificidades do curso e não tratam o currículo das escolas como algo estático que não possa ser acrescentado com conteúdos e metodologias instigadoras que façam os educandos se interessarem e não se evadirem da escola por ela não representar algo importante do universo de pertença deles.

Mais que isso, reconheçam a heterogeneidade dos povos do campo (ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas etc.), que inclui diversidade de culturas, identidades, saberes, modos de produção e ecossistemas existentes no espaço rural por muito tempo tratados como categorias sociais invisíveis pela sociedade.

5. Observação de caso: Escola Benedita Lima Araújo

Não é sempre que apenas uma estatística basta para dar um bom panorama da realidade, especialmente em localidade distantes dos centros urbanos. Quem observa o ensino médio brasileiro se depara com uma única estatística que parece sintetizar, de forma clara, a desastrosa situação desta etapa da educação com, dentre outras coisas, elevada taxa de evasão escolar. Nessa perspectiva há a necessidade de analisar situações e escolher codificações pautadas em um círculo de investigação temática e o levantamento preliminar das realidades. (MIRANDA, BRAIBRANTE; PAZINATO, 2015 p. 100)

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Campo Professora Benedita de Lima Araújo localiza-se na comunidade

de do Murutinga, a qual faz parte da Zona Rural de Abaetetuba, localizada na PA 151 em direção ao município de Igarapé-Miri. Os moradores são, em sua maioria, agricultores, com exceção de poucos comerciantes e funcionários públicos, dentre os quais professores de ensino infantil. Para atuar na escola o governo atribui, em sua maioria, profissionais de outras localidades do município, principalmente o centro urbano, quando não, de outro município.

Observou-se durante o período de dois anos que as práticas pedagógicas da referida escola, apesar de intitulada, não configura-se como voltada para as especificidades da localidade, confirmando-se apenas como um título diferente. Entre indagações feitas aos professores constatou-se que os mesmos não possuíam conhecimento acerca do tema.

Segundo Moreno (2014), a proposta curricular para a Educação do Campo, pautada no reconhecimento das suas necessidades específicas como espaço social com características próprias, na qual os componentes curriculares estejam estreitamente ligados com a realidade dos sujeitos. Portanto a Educação do Campo tem práticas de ensinar diferentes dos outros cursos.

A partir de uma roda de conversa com uma turma de alunos do 1º ano do turno da tarde da referida escola levantou-se questões acerca da realidade a qual pertencem. Quando interrogados a respeito das vantagens de viver no campo os alunos citaram características boas como ar puro, contato constante com a natureza e valorização dos relacionamentos familiares, dentre outros. Quanto a aspectos negativos mencionou-se o difícil acesso à educação, o atendimento de saúde, que é precário, e em alguns locais até inexistente.

Comentou-se com orgulho que a vida no campo pode ser caracterizada pela liberdade, afinal não há a preocupação que é comum nas cidades como incidências de roubos e outras coisas. A liberdade é uma grande característica da vida no campo. A boa alimentação também é uma marca registrada, afinal, pelo menos na época, comíamos aquilo que hoje eles chamam de produtos orgânicos, ou seja, produzidos sem agrotóxicos, bebíamos água da mina e respirávamos ar puro. Para completar, no fator saúde, é quase inevitável que vivendo no campo não tenha um programa regular de exercícios físicos diários, afinal as atividades rurais são na maioria

voltadas para as ações físicas que envolvem caminhadas e movimentações o dia inteiro.

O êxodo rural que é um processo de migração em massa das pessoas que viviam no campo para as cidades, processo que o Brasil viveu e ainda vive. Muitos jovens são criados em sítios e depois migram para a cidade por circunstâncias diversas porém, infelizmente, bem conhecidas. Quanto aos problemas ou dificuldades enfrentadas pelos moradores do campo citou-se a carência de atendimento de saúde, a distância e dificuldade de locomoção para estudar, falta de atividades de lazer, quase não há comunicação (como sinal de telefonia e internet) além de pouca perspectiva de desenvolvimento profissional e humano.

Algumas famílias concentraram grandes propriedades rurais, e os pequenos proprietários passaram a trabalhar como empregados para os detentores de terra em cultivos de dendê ou criação de gado. É consenso entre os estudantes que a permanência no campo é muito difícil de se realizar, pois oferece poucas perspectivas e para os jovens e para o desenvolvimento familiar.

Segundo Hage (2006) os camponeses tornam-se as vítimas mas afetadas pela ação de grandes empresas capitalistas. Contudo a convivência com a diversidade de sujeitos do meio rural, conhecendo melhor seus saberes, culturas, tradições, histórias e condições precárias de trabalho, saúde e educação que vivenciam pode e deve favorecer a prática educativa para além dos muros da escola.

Na perspectiva futurista aponta-se a necessidade de escolha extrema que os alunos vislumbrem na conclusão do ensino médio, primeiramente de sair do campo para buscar continuidade para seus estudos, seja para o ensino superior ou técnico, outra alternativa é ficar e colaborar com a família em seus cultivos. Nessa perspectiva, Apple (apud GANDIN, 2017 p. 26) insiste que um dos papéis cruciais da pedagogia crítica é transformar a educação e não apenas analisá-la. Ideologia torna-se então a parte da cultura vivida, encharcada de senso comum.

Uma escola precisa ser conhecedora das realidades que seus alunos enfrentam diariamente para melhor atuarem de forma a auxiliar os mesmos a almejam o que de melhor possam atingir. Aplicar seus conhecimentos na realidade local e, sempre que possível,

modificá-la. Infelizmente no Brasil, apenas o ensino fundamental e médio não prepara o jovem para o mundo competitivo do mercado, que segue um padrão mínimo exigido pelas empresas, o que acarreta dificuldades até a idade adulta. Esse diagnóstico, portanto, é de suma importância para melhor observar a realidade local e favorecer a atuação do professor dentro das especificidades locais.

6. Considerações finais

Abordar a realidade circundante e atuar sobre ela por intermédio das práticas do educador é o desafio da educação na sociedade atual. Deste modo favorece-se os conhecimentos incorporados aos educandos ao longo de suas atividades diárias e faz com que os mesmos sejam conhecedores dos fundamentos teóricos que permeiam esses, tornando a aprendizagem significativa e colaborativa no âmbito social.

Vale ressaltar, por fim, a importância da contribuição de Apple para o campo da educação por uma sociedade e uma educação mais justa. As abordagens de Hage, Arroyo e Moreno proporcionando uma visão educacional voltada as especificidades que permeiam os educandos e educadores. As ideias difundidas devem fazer sentido, desse modo produzirão ações e melhorias de forma naturalizadas a partir dos conhecimentos obtidos e as relações sociais que se desenvolve.

Referências

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo; org. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 52.

FURLAN, A. B.S.; RICCI, E. C.; GOMES, C. G. S.; SILVA, A. F. G. **Abordagem temática no currículo de ciências: a perspectiva étnico-crítica na concepção de lixo como condição humana**. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Campos Sorocaba, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0412-1.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2017.

GANDIM, Luís Armando. **Michael Apple**: A educação sob a ótica da análise relacional, *in* Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional. Editora Segmento. p. 13-27. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf> Acesso em: 21 nov. 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In **A educação, o currículo e a formação de professores**. Paulo Sérgio Almeida Corrêa (org.) – Belém: EDUFPA, 2006.

LOES, João. **O maior problema da educação do Brasil**. Revista Isto é. Disponível em <http://istoe.com.br/326686_O+MAIOR+PROBLEMA+DA+EDUCACAO+DO+BRASIL/>. Acesso em 21 de novembro de 2017.

MARQUÊS, Maria O. da Silveira. Saberes escolares: para além da escola; IN: OSOWSKI, Cecília Irene (org.). **Provocação da Sala de Aula**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 41-60.

MIRANDA, A. C. G.; BRAIBRANTE, M. E. F.; PAZINATO, M. S. Tema gerador como estratégia metodológica para a construção do conhecimento em química e biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, nº 1, 2015, p. 98 – 113.

MORENO, Glaucia de Sousa. Reflexões sobre a organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na Educação do Campo. In: SILVA, Idelma Santiago; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito. **Práticas contra hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Brasília: NEAD, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. ed.3ª.

CAPÍTULO 12

Materializando o projeto de formação para plataforma de sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas (Sigaa) UFPA Polo/Cametá-PA

Emelly de Nazaré Baia Corrêa¹
emellyenzobaia@gmail.com

Bruno Henrique Silva da Silva²
rick_@outlook.com.br

Benilda Miranda Veloso Silva³

¹ Discente da UFPA-Campus Universitário do Tocantins/Cametá, graduando do curso de Pedagogia Extensivo, Bolsista PROBOLSA – laboratório de informática INFOCENTRO, coordenadora do projeto de instrução acadêmica da plataforma Sigaa.

² Discente da UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, graduando do curso de Pedagogia, Bolsista Proex – Conexão de Saberes, voluntário no Grupo de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, Auxiliar na Assistência Estudantil.

³ Docente da Faculdade, Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (2012), Especialista em Informática e Educação pela Universidade do Estado do Pará (2004) e Graduada em Pedagogia pela UFPA (2003). Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Estadual (SEDUC-PA). Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Educação, Cultura, Tecnologia Educacionais, Cultura Ribeirinha, Coordenação Pedagógica, formação de professores e Educação a distância.

Introdução

O objetivo deste trabalho é de Informar e capacitar cada participante, trazendo a tecnologia como sua ferramenta de ensino aprendizagem contribuindo para a formação acadêmica do discente; melhoria nas relações interpessoais; reconhecimento e valorização das plataformas; desenvolvimento de habilidades e experiências profissionais; inclusão social e digital; valorização do papel social da instituição que lhe serve. Ensinar os discentes a saberem utilizar as ferramentas necessárias que possibilita a informação com relação ao seu curso e faculdades, ocorrendo uma troca de informação necessária e diálogo entre aluno e instituição; Levar informação sobre o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), aos novos discentes e aos discentes que já fazem parte do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que por algum motivo ainda não tem familiaridade com a plataforma digital do Campus, com o intuito de levar a inclusão na plataforma do SIGAA para os discentes ativos. Tendo como finalidade pedagógica o ensino aprendizagem, informação e tecnologia.

A temática foi pensada com o intuito de possibilitar esclarecimentos aos discentes da Universidade Federal do Pará - Campus/Cametá, sobre a plataforma digital que dá acesso às informações acadêmicas, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que os alunos precisam para se manter ativo e informado em relação a sua faculdade e demais atividades do Campus Universitário do Tocantins. Esta plataforma digital é o que dá acesso às inscrições nas disciplinas, manifestar interesse em bolsas de pesquisas, conceitos, índice acadêmico e demais informações do próprio aluno em relação ao seu curso e das faculdades. Este projeto tem o objetivo de fazer com que, os discentes conheçam o sistema e tenham clareza sobre ele, para que assim, possa ter mais assiduidade com a sua formação enquanto acadêmico saiba utilizar a tecnologia ao seu favor e tendo assim mais acesso as informações.

O texto está estruturado de forma simples e linguagem acessível, contendo um abreve explicação sobre o que é o SIGAA, os objetivos e metodologias usadas no projeto, além das experiências dos discentes do curso de Pedagogia 2018 extensivo matutino do Campus Universitário do Tocantins Cametá-Pa com relação ao pro-

jeto, esta que foi a primeira turma a participar do projeto e segundo seus relatos, foi de suma importância se apropriar dessas informações e que vão fazer uso delas durante a trajetória acadêmica. Seguindo de algumas imagens (prints) das páginas de acesso da plataforma para que fiquem bem ilustrativas as explicações e tenha uma didática diferenciada.

Sabemos das dificuldades enfrentadas das secretarias dos cursos, pois a demanda é muito grande de discentes e o quadro de funcionário é pequeno com relação a isso, por exemplo, a secretaria da Faculdade de Educação (FAED), pois a mesma tem um Coordenador, a qual somos muito gratos que nos ajudou com a materialização do projeto, o Vice coordenador Prof. Dr. Eraldo Souza e o secretário Robson para dar conta da instrução e demais tarefas da faculdade sendo que, atualmente estudam cinco turmas de Pedagogia somente no Polo de Cametá, e dar conta dessa demanda é uma tarefa árdua e necessária. E assim a faculdade vem cumprindo seu papel.

Justificativa

Atualmente o Campus Universitário do Tocantins, conta com cerca de três mil discentes, esses que são distribuídos em cinco Polos sendo: Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará e Cametá. Tendo turmas nas modalidades intensivas e extensivas. De primeira mão o projeto é voltado para os discentes do Polo de Cametá com as turmas do ano de 2018, até o momento iniciaram três turmas Pedagogia, História e Sistemas de Informações. Sabemos que o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, hoje, está crescendo significativamente no que diz respeito aos alunos vindo das comunidades menos favorecidas, isso é muito importante, por que, se vê que a universidade está cumprindo seu papel no processo de interiorização, por outro lado, por esses novos alunos virem de um contexto de poucas oportunidades e uma carência no que diz respeito às novas tecnologias, estes sentem dificuldades de se relacionar nas plataformas digitais da universidade, sendo que, uma boa parte dos estudantes vem de uma classe média baixa da sociedade, filhos e filhas de trabalhadores rurais, ribeirinhos que por diversos motivos, como: rede de escola que possivelmente não

oferecer recursos tecnológicos não tiveram oportunidade de acesso à tecnologia, e muitas vezes se sentem incapazes de permanecer nos cursos. O projeto tem a possibilidade de se expandir aos demais polos e turmas do Campus Universitário do Tocantins.

Problemática

Este tema a ser debatido visa levar informação sobre o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), aos novos discentes e aos discentes que já fazem parte do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que por algum motivo ainda não tem familiaridade com a plataforma digital do Campus, com o intuito de levar a inclusão na plataforma do SIGAA para os discentes ativos. Tendo como finalidade pedagógica o ensino aprendizagem, informação e tecnologia. Segundo Albuquerque (2009).

Hoje vivemos em um mundo globalizado onde a tecnologia se faz presente em todos os momentos de nossas vidas e nos meios de comunicação, o estudante universitário precisa caminhar lado a lado com a informação, e para que isso aconteça precisa de portas abertas para levar e receber as devidas informações sobre a inclusão digital está confirmado que nos dias atuais o estudante precisa sintonizar-se com novas tecnologias, pois é uma necessidade diária para conseguir minimamente desempenhar suas atividades acadêmicas, sem depender da ajuda dos outros. (ALBUQUERQUE, 2009 pág. 15)

De acordo com autor, é necessária a interação de aluno e tecnologia, pois é fundamental para sua formação, tanto acadêmica quanto cultural, fazendo uma introdução com um olhar pedagógico, o presente projeto irá ter uma influência positiva e significativa na vida acadêmica dos universitários de acordo com Kenski (2007).

Podemos também ver a relação entre educação e tecnologia de outro ângulo, o da socialização da inovação. Para serem assumidas e utilizadas pelas demais pessoas, além de seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada. A forma de utilização de alguma inovação seja ela um tipo de novo processo, produto, serviço ou comportamento precisa ser informada e aprendida. Todos nós sabemos que a simples divulgação de um produ-

to novo pelos meios publicitários não mostra como o usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos. Um computador, por exemplo. Não basta adquirir a máquina, precisa de um auxílio nas necessidades de seus usuários – Essas novas aprendizagens, quando colocadas em práticas, reorientam todos nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos (KENSKI, 2007 pág. 43)

O Campus tem uma demanda alta de alunos que vem de uma classe média baixa, e os mesmos, não tiveram acesso às diversidades tecnológicas como: computadores, notebooks, celular, internet entre outros. Por motivos de não ter condições de obter os mesmos. A universidade tem o papel fundamental para ofertar esses meios de comunicação para os alunos, pois, a Universidade dispõe de um amplo acesso a computadores e demais matérias de cunho tecnológicos de boa qualidade. O minicurso vem tratar esta alfabetização em informação deve criar aprendizes ao longo da vida, Le Coadic (2004) lembra que:

O montante de informação na internet leva a que se proponham questões sobre as habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar, sobre onde adquirir a informação e chama a atenção de que essa aprendizagem é totalmente inexistente no sistema de ensino. (LE COADIS, 2004 p. 23-24).

Com isso, os discentes participantes do projeto, irão saber utilizar o sistema e utilizar os recursos que a universidade disponibiliza para os alunos, tendo assim, mais acesso às informações.

Referencial teórico metodológico

Ao fazermos a pesquisa envolvendo tecnologia percebemos como pesquisadores do campo tecnológico que os autores citados em nossas problemáticas e discussões tem tudo haver com o que querem defender. ALBURQUERQUE (2009) nos trouxe a percepção de inclusão tecnológica e a relação que a universitária precisam ter com a tecnologia, pois sabendo usar de maneira adequada ela se torna uma grande aliada no processo de formação social enquanto universitários críticos e pesquisadores. KENSKI (2007) vem reafir-

ma a discussão de ALBUQUERQUE (2009) quando ressalta da inclusão digital, as metodologias inovadoras sempre precisam interligar em um espaço universitário, nós enquanto pesquisadores foram de imensa satisfação trabalhar tecnologias educacionais na visão de autores renomados no assunto que tem tudo haver com nossa discussão. LE COADIS (2004) nos faz entender a importância que a internet quanto um fator transmissor de conhecimentos bons tem habilidades competentes de adquirir informação e ser aliada no processo de formação do acadêmico. A pesquisa nos trouxe uma percepção de tecnologia totalmente diferente de nossa forma de conhecimento sobre ela e aprimorou ainda mais nossas habilidades nos recursos tecnológicos que a universidade nos dispõe enquanto alunos e pesquisadores.

Metodologia

A metodologia se dará da seguinte maneira: levar as faculdades informações sobre os minicursos e a realização e programação do minicurso, avisos para que os universitários fiquem cientes do acontecimento do projeto.

O minicurso será realizado no laboratório de informática e “INFOCENTRO”, tendo capacidade de comportar 27 (vinte e sete) alunos, portanto uma parte da turma terá aulas em um horário e logo em seguida outra metade dará continuidade da turma com a finalização prática do minicurso da mesma.

Aproveitando assim, os espaços que a Universidade tem uma boa internet, computadores, salas climatizadas uso isso proporciona aos envolvidos uma disponibilidade é um prazer em realizar projetos como este.

As implicações do minicurso para os alunos participantes

Foram criados a partir do prints, para explicar quais foi o passo a passo do trabalho, fotos, as falas dos alunos. Na tarde do dia 22 de março de 2018, foi aplicada a primeira etapa do Projeto de instrução do SIGAA/UFGA, que tem o objetivo de informar os discentes do Campus Universitário do Tocantins sobre o sistema SIGAA para Emissão de histórico, consultar notas fazer suas matrículas.

culas, etc. Tendo como turma inaugural a Pedagogia 2018 que desempenharam um papel excelente em aprender a usar a plataforma e colaboram com a dinâmica do minicurso.

Ao entrevistar alguns discentes do curso de pedagogia 2018, percebe-se que o minicurso interferiu no processo de ensino aprendido dos participantes, pois houve uma interação com as discussões abordadas no projeto e tornou a plataforma SIGAA mais explorada tendo em vista que o minicurso trouxe na práxis maneiras viáveis de informação e capacitação dos discentes como veremos na fala de alguns.

Fala (01) Discente

O minicurso me trouxe experiências e conhecimentos sobre o SIGAA, me deu a possibilidade de conhecer e aprender a me comunicar com as tecnologias que a universidade me dispõe, me passou transparência quando preciso ver alguma coisa que está relacionada ao sistema SIGAA me lembro de tudo o que foi repassado e que aprendi na prática com o minicurso.

Ao analisar a fala de um participante do minicurso percebemos então que o projeto está trazendo bons resultados para os acadêmicos do campus.

Fala (02): Discente

Ponho em prática tudo o que eu aprendi na palestra e serviu muito para meu desempenho acadêmico foi dito coisas bem aproveitáveis em relação a minha participação enquanto estudante meus direitos e deveres sobre o SIGAA aprenderam a manusear a plataforma se não fosse por meio de minicurso como esse eu não teria conhecimento sobre a plataforma.

Foi abordado na segunda fala afirmativas que o projeto em si contribui com o processo de formação dos discentes participantes, tendo êxito no projeto.

Resultados e discussões

O minicurso ministrado para as turmas extensivas e intensivas que iniciaram no ano de 2018 do Campus de Cametá iniciou-se

com a turma de Pedagogia 2018 no dia 22 de março de 2018 das 15h às 18h no INFOCENTRO que disponibiliza uma sala climatizada com um total de 27 computadores com acesso à internet e a partir de então se ampliou a formação para as demais turmas calouras 2018. Durante o percurso da pesquisa, várias problemáticas apareceram para serem solucionadas através da busca constante pela aprendizagem e conhecimento e uma delas foram algumas modificações na plataforma de Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) a presente ferramenta de pesquisa, contudo houve um reconhecimento por parte da organização do projeto onde pode ser repassando esses ajustes dando continuidade ao projeto para as demais turmas. O projeto acontece da seguinte maneira: os representantes envolvidos com o mesmo apresentam nas faculdades uma breve introdução de como se dá a materialização das oficinas e a importância de tal para a comunidade acadêmica a partir de então com a autorização das faculdades os organizadores apresentam para a turma (público alvo a ser atendido) para com que seja marcado o dia e a hora exata do minicurso, daí em diante são feitos os memorandos para pedir a solicitação formal do INFOCENTRO ou laboratório de informática, o próximo passo é a materialização do minicurso sendo discutidas e tirar dúvidas da problemática em questão o último passo é a emissão dos certificados enviados para o e-mail de todos os participantes.

Com a implantação do projeto obteve-se êxito, pois, foram feitas perguntas para discentes participantes das oficinas ofertadas e 90% se mostram satisfeitos com o que foi repassado e relataram que não sentem dificuldades para manusear o SIGAA.

No decorrer do ano as aulas de minicurso se expandiram para as turmas que o projeto tem como meta e todas foram assistidas com as oficinas assim tendo um bom uso e aproveitamento do planejamento.

Explorando as ferramentas

Segundo o site do SIGAA (2018) , o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) é o sistema que os discentes acessam para efetuarem suas matrículas, funcionando da seguinte forma: A Secretaria, de posse de toda a documentação pes-

soal do discente, realiza o cadastro do mesmo no SIGAA e disponibiliza o número de matrícula, para que o (a) discente cadastre-se no seguinte endereço eletrônico: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/cadastro/discente.jsf> Após esse procedimento, o(a) discente poderá, em outros acessos, digitar seus dados de login e senha. Após a inclusão dos dados, o SIGAA mostrará o vínculo do (a) discente com a Instituição, caso seja aluno desde a graduação, aparecerão todos os cadastros realizados que tenham vínculo com o número de CPF.

Logo de início o site do sistema (SIGAA), pode ser encontrado a sua primeira interface, que contém as informações da instituição, é importante ressaltar que o discente tem a base de informações necessárias que lhe servirão bem durante o processo de formação acadêmica. Podemos ver na imagem abaixo.



Fonte: <https://sigaa.ufpa.br>

Podemos observar que, temos um leque de informações institucionais que vai desde as informações de docentes, calendário acadêmico, e biblioteca virtual até o atendimento de ouvidoria entre outros.

Após isso, o discente poderá fazer seu cadastro, criando uma conta de usuário e uma senha de entrada no sistema.

Fonte: <https://sigaa.ufpa.br/login>

Os alunos que já tem cadastro e só entrar com o nome de usuário e a senha, aos que ainda não possuem esse cadastro bastam clicar no link “cadastro” e efetuar com algumas informações necessárias. Como veremos a seguir.

Fonte: <https://sigaa.ufpa.br/cadastro>

Disponibilizando essas informações o aluno cria o seu acesso à plataforma do SIGAA, e fica por dentro das informações necessárias o site é bem simples de fácil acesso e linguagem, ressaltando que o número de matrícula o aluno poderá solicitar na secretaria da faculdade, e a primeira matrícula é feita automaticamente pela faculdade.

O SIGAA permite que você tenha acesso as suas notas, possa realizar a matrícula on-line no nosso programa ou em outros programas de pós-graduação da UFPA, além de poder imprimir seu atestado de matrícula, fazer a consulta de seu histórico e declaração de vínculo entre outras atividades, conforme tela a seguir. Os discentes, após o cadastro no SIGAA, são convidados a explorar o site, visando absorver todas as funcionalidades do sistema, as quais facilitarão sua vida acadêmica na UFPA, como mostra o print abaixo.

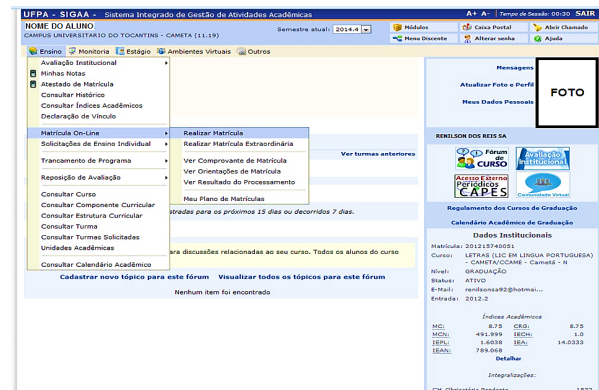
The screenshot displays the UFPA SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) interface. The header shows the user's name (NOME DO ALUNO), campus (CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS - CAMETA (11.19)), and the current semester (Semestre atual: 2014.4). The interface is divided into several sections:

- Top Navigation:** Includes links for Módulos, Caixa Postal, Alterar senha, and Ajuda.
- Left Sidebar:** Contains navigation links for Ensino, Monitoria, Estágio, Ambientes Virtuais, and Outros.
- Main Content Area:**
 - Notícias:** A message stating "Não há notícias cadastradas."
 - TURMAS DO SEMESTRE:** A section showing "Nenhuma turma neste semestre" with a link to "Ver turmas anteriores".
 - COMUNIDADES VIRTUAIS QUE PARTICIPA ATUALMENTE:** A section for virtual communities.
 - MINHAS ATIVIDADES:** A section showing "Não há atividades cadastradas para os próximos 15 dias ou decorridos 7 dias."
 - FÓRUM DE CURSOS:** A section for course forums, including a description and links to "Cadastrar novo tópico" and "Visualizar todos os tópicos".
- Right Sidebar:**
 - Mensagens:** Includes a link to "Atualizar Foto e Perfil" and a "FOTO" placeholder.
 - RENILSON DOS REIS SA:** A section for the student's profile, including logos for "Fórum de CURSO", "Acesso Externo Periódicos CAPES", and "Instituição Institucional".
 - Regulamento dos Cursos de Graduação:** A link to the graduation regulation.
 - Calendário Acadêmico de Graduação:** A link to the academic calendar.
 - Dados Institucionais:** A table showing institutional data for the student.

Dados Institucionais			
Matrícula:	201215740091		
Curso:	LETRAS (LIC EM LINGUA PORTUGUESA) - CAMETA/CCAME - Cameta - PA		
Nível:	GRADUAÇÃO		
Status:	ATIVO		
E-Mail:	renilsonsa92@hotmail...		
Entrada:	2012.2		
Índices Acadêmicos			
MC:	8.75	CRG:	8.75
MCN:	491.999	IECH:	1.0
IEPL:	1.6038	IEAI:	14.0333
IEAN:	789.048		
Integralizações:			
CH Obrigatória Pendente	1832		

Fonte: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/portais/discente/discente>.

Nessa página contém todos os dados do discente com seu nome e dados inseridos o campo que o discente tem mais acesso e o que fica na margem superior a direita no campo do Ensino, nessa aba estará todo os recursos que farão parte da sua trajetória acadêmica, pois através dessa aba permite uma série de informações como: consultar as notas, emitir declarações de vínculo, emitir históricos, ver índice acadêmicos entre outros recursos necessários



Fonte: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/portais/discnte/discnte>.

Através dessa aba de ensino que o aluno tem acesso às informações mais referentes ao seu percurso acadêmico, como podemos ver que vai desde as informações de notas até a consulta do calendário acadêmico.

No quanto inferior à direita podemos observar os dados institucional que os discentes podem ver seu número de matrícula, o curso, índice acadêmico e a integralização em porcentagem. É um sistema bem simples até mesmo para os que têm um menor domínio de computadores.

Segundo os relatos das discentes que participaram do evento, destacaram a importância de estarem fazendo um minicurso sobre o sistema SIGAA, pois, muitos ainda não tinham conhecimento desse sistema, achavam que tudo eram feitos nas faculdades, e que hoje eles já vão saber usar as ferramentas do sistema a seu favor.

Desafios enfrentados e superados

Como tudo o que é novo nos remete a encarar desafios para que possamos dar significado a algo que queremos criar e não seria diferente com a implantação do minicurso voltado para o público alvo da pesquisa, enfrentamos barreiras que foram superadas no decorrer das atividades. Dificuldade está que nos remeteu a pensarmos que lidamos constantemente com pessoas nessa instituição

que não tem acesso a tecnologia em sua volta a não ser a Universidade Federal do Pará, com o impacto do projeto na vida desses indivíduos e então abriu um leque de informações de dados importantes não só a respeito da plataforma SIGAA e sim desde o simples manuseio correto de como ligar um computador a entrar em um e-mail já foram de grande utilidade acadêmica e social.

É gratificante observar que um projeto por mais técnico e instrumental, teve um retorno por parte da informação didática pedagógica e pode interferir no processo de construção de pesquisadores dando liberdade para explorar as ferramentas da plataforma e ajudando na inclusão digital de cada participante envolvido que tinha a tecnologia como algo inexplorado sem saber a real utilização de suas ferramentas.

Considerações finais

A relação dos Pesquisadores com objeto, enquanto alunos do curso de pedagogia perceberam a dificuldades de acesso a partir da nossa própria experiência nas turmas. E como bolsistas e voluntários nos propomos a elaborar este projeto, pensar em uma forma de ajudar é sem dúvidas uma possibilidade social, dar informações necessárias que levarão outros a terem um caminho diferenciado é de suma importância para esse processo de humanização. Sendo que, o que nos permitiu ao longo do minicurso aprender um pouco mais sobre o próprio sistema, em muitos momentos teve dúvidas também, que nos permitiu procurar solucioná-las da melhor forma possível aos alunos.

Da mesma forma em que ensinamos aprendemos muito nessa troca de informações que é extremamente necessária, a satisfação em cumprir com toda a etapa do projeto nos diferencia enquanto estudantes e que, implicará em uma boa formação acadêmica. De certa forma não poderíamos esquecer-nos de citar a práxis na formação do projeto, pois é um dos pilares para uma formação de qualidade que almejamos repassar com a relação de nossa pesquisa.

Com a materialização do projeto, muitos alunos tornaram-se atuantes no que diz respeito às informações e na plataforma do SIGAA, e que, sendo assim o objetivo de superar o congestionamento nas faculdades no período de inscrições, emissão de histórico aca-

dêmico e as demais funções que podem ser utilizadas pelo SIGAA poderão ser niveladas na medida em que o projeto se ampliou. A meta a ser obtida é que cada discente saiba seu dever enquanto acadêmico referente às plataformas digitais do Campus.

Referencial

ALMEIDA, Fernando J. de. Educação e Informática: Os computadores na escola. São

Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 19).

ALBUQUERQUE, Daniela Perri Bandeira de. **Trajetórias de estudantes Universitários de meios Populares em Busca de Letramento Digital**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Artigo apresentado no 17 Congresso de Letras (COLE) em 2009.

CASTELLS, Manuel (2006). A sociedade em rede. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: O novo ritmo da informação, SP: Papirus, 2007. –(Coleção Papirus Educação).

LE COADIC, Yves-François (2004). **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos.

UFPA/Cametá, plataforma do SIGAA disponível em: <http://proder-na.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20acessar%20o%20SIGAA.pdf> , acesso no dia 19 de fevereiro de 2018 as 22:51.

CAPÍTULO 13

Trabalho e Universidade

*Análise do perfil de trabalhadores universitários egressos
da Universidade Aberta do Brasil (UAB-Cametá)*

Marlanje Solene Ferreira¹
marlanje.solene@hotmail.com

Cheliane Estumano Gaia

João Batista do Carmo Silva²
jbatista@ufpa.br

¹ Discente de graduação do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e Bolsista de IC.

Discente de graduação do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e Bolsista de IC.

² Professor doutor da UFPA/CUNTINS/Cametá e Diretor da Faculdade de Educação - FAED.

Introdução

As Universidades têm se constituído ao longo de sua história em instrumentos propulsores de desenvolvimento, e também enquanto um espaço extremamente distante da maioria da população brasileira. O primeiro nível de distanciamento se dá através da dificuldade de acesso e permanência aos cursos de graduação, resultado, dentre outros fatores, da precariedade das Escolas de Educação Básica oferecidas à população em geral e, também, do pequeno e decrescente número de vagas disponíveis nas universidades públicas. Outro nível de distanciamento relaciona-se com o anterior, gerando uma realidade cruel, pois a maioria dos conhecimentos produzidos pela academia sequer são disponibilizados para o povo em geral. Assim, os conhecimentos produzidos na academia não são fertilizados na realidade dura e difícil da cotidianidade de quem mais precisa.

Essa triste realidade educacional, aliada a esse paradigma de produção do conhecimento que dissocia completamente teoria e prática como se fossem dois campos totalmente opostos, constitui-se em um grande empecilho para a formação humana dos jovens brasileiros. Pois, através de uma visão analítica da dinâmica econômica e social, percebe-se o cenário de carência de políticas públicas, principalmente para a área da educação, minimizado pela presença da universidade que atua por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso, diferentes governos sucedem-se no poder, ignorando em suas políticas os conhecimentos produzidos pelas universidades. Por outro lado, os filhos dos trabalhadores, oriundos das condições econômicas desfavorecidas, veem na universidade uma alternativa para a sua formação científica e profissional, a fim de atuarem na perspectiva de mudança dessa realidade.

Por isso, que uma universidade não pode ser considerada democrática ou popular apenas pelas suas políticas de acesso, mas principalmente pela sua concepção diante das necessidades do trabalhador. É possível afirmar então que a Universidade se constitui em um instrumento fundamental para a consolidação do desenvolvimento, entendido aqui da forma mais ampla possível englobando a economia, a cultura em suas diversas matizes, a política e o

social. Daí sua importância no processo de formação profissional dos universitários.

A universidade precisa apresentar para os jovens brasileiros uma possibilidade de formação que negue essa formação técnica e instrumental que se hegemoniza, caminhando em perspectiva de uma formação cada vez mais humanizadora. Portanto, buscar-se-á analisar o perfil socioeconômico de universitários egressos dos cursos de licenciatura, com intuito de compreender a inserção profissional destes no mundo do trabalho.

Justificativa

A Constituição Federal de 1988 destaca em seu Art. 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Essa prerrogativa legal de *autonomia* e da *indissociabilidade*, constitui-se como condição imprescindível para a produção do conhecimento em uma sociedade capitalista. A Universidade brasileira, assim como as universidades do mundo inteiro, vive crises internas e externas no seu processo de expansão e consolidação enquanto instituição autônoma. Faz-se necessário, portanto destacar as mudanças pelas quais a universidade passa nesse contexto de crise do capitalismo, e seus desafios em viver essa dualidade gerada pela ruptura entre trabalho e educação, pois ao passo que o trabalho está subjugado aos interesses do capital, os sistemas educativos passam a operar um processo formativo estreito, “interessado” nas necessidades do capital, como diria Gramsci (2000).

E também de acordo com a Constituição Federal em seu Art. 205, que trata da educação explicitamente, a mesma afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Existe, portanto, na legislação brasileira uma concepção de educação, em tese, voltada para o *pleno desenvolvimento da pessoa com a qualificação para o trabalho*, condição essa que não se apresenta concretamente nas experiências educacionais brasileiras.

Indicadores de escolaridade em nível de graduação e pós-graduação no Brasil são extremamente inferiores de outros países, inclusive alguns Latino-americanos. E a Região Amazônica possui os piores índices entre as regiões brasileiras. Na realidade específica do município de Cametá, o maior número de alunos está nos cursos de licenciatura, tanto na universidade pública quanto na universidade privada. Por isso, tomamos como exemplo uma universidade pública, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de Ensino Superior na modalidade Educação à distância (EAD) como educação formal, em que educador e educando encontram-se separados espacial ou temporariamente e são mediados pelas tecnologias de informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem. Entre os cursos, escolhemos os de licenciatura, por lidar com um número significativo de alunos de diversas origens sociais, faixa etária e posições no mundo do trabalho.

Trabalho e universidade

Diferentes concepções de trabalho produzirão diferentes concepções de universidade e, portanto, diferentes funções sociais para a mesma. Pois, a universidade constitui-se historicamente como a instituição responsável pela formação de profissionais para o mundo do trabalho e, simultaneamente, pela produção de conhecimento. Moll e Sevegnani (2006), afirmam que:

O mundo do trabalho, como temática e campo social, atravessa a vida universitária e a interpela, seja pela função social que a universidade desempenha e pelas necessidades prementes de alunos e alunas, seja pelas mudanças vividas neste campo em função da revolução tecnológica ou pelos próprios processos vividos pelos docentes como trabalhadores de instituições de ensino (MOLL; SEVEGNANI, 2006, p. 7).

Entendemos o trabalho enquanto produtor de cultura e, portanto, de humanização do homem. Nessa perspectiva marxista o trabalho constitui-se categoria fundamental no processo de formação. A cultura seria, assim, o resultado da ação humana na natureza, com objetivo de atender suas necessidades, por meio do trabalho. Segundo Saviani (2007):

À educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem (SAVIANI, 2007, p. 161).

A universidade é a protagonista do desenvolvimento social, devido ao conhecimento que produz e o progresso cultural, histórico, humanístico e científico gerado no seu interior. Entretanto, a universidade brasileira encontra-se em um cenário de forte influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, e com isso, a educação superior deixou de ser vista como dever do Estado e direito do cidadão. Neste cenário, ganharam destaque os controles de gestão, as parcerias público-privadas, a diversidade de fontes de financiamento, enfim, existe uma hegemonização da concepção de universidade academicista, que vem afastando a mesma dos processos de luta pela transformação social, empreendida pelos trabalhadores em contexto de crise do capital. Os reflexos desses desmontes da educação se mostram presentes na formação profissional, com a desconstrução do tripé ensino, pesquisa e extensão, cujas universidades fortalecem apenas o ensino, resultando em uma formação incompleta e em um perfil profissional tecnicista e imediatista. Romano (2006) destaca que a universidade possui uma grande função social.

A universidade forma indivíduos para as mais diversas áreas de pensamento. O universo humano é o seu horizonte. Ela serve às comunidades locais no mesmo impulso em que serve a comunidade nacional e internacional, e vice-versa. Toda universidade digna deste nome não se limita ao tempo e ao espaço da imediatez. Ela realiza a passagem do singular ao universal e permite aos cidadãos de uma cidade perceber seus problemas e esperanças em nível cósmico. Para isso, o requisito é a plena liberdade, a força crítica assegurada para mestre, pesquisadores, alunos [...] (ROMANO, 2006, p. 20-1).

Essa luta pela *liberdade* e pela *força crítica* de seus alunos, citada acima por Romano (2006), constitui-se como o grande desafio das universidades brasileiras. O desafio de efetivar a sua função social, de absorver as demandas da sociedade e dar-lhes resposta

por meio das suas atividades acadêmicas, torna-se cada vez mais difícil. A universidade, por não se constituir em uma ilha, apesar da defesa da autonomia, sofre as interferências dos interesses do capital perpassando suas práticas.

Segundo Del Roio (2005) o “conhecimento científico é apropriado e convertido em tecnologia segundo os interesses privados do capital e não do trabalho e da humanidade”. Portanto, pode-se dizer que nesse contexto de *crise da ciência*, produzida pela *crise do capital*, as universidades se deparam com o desafio de reinventar-se, de inserir-se no centro dessa dualidade construída pelo capital entre trabalho e educação, como um elo fundamental no processo de reconstrução dessa relação, através da produção do conhecimento científico na sociedade contemporânea. A universidade caminha assim, em um contexto complexo de cumprir a sua função social de formação para o trabalho sem atender estreitamente às prerrogativas do mercado de trabalho, que busca subjugar a universidade ao pragmatismo e ao imediatismo em que o *fazer* está em detrimento do *saber*.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em pesquisa, foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação, e tem como principal objetivo articular e integrar “um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (ZUIN, 2006). Através de uma metodologia de educação a distância com foco no educando, a UAB tem o grande desafio de levar a educação superior de qualidade a todos os espaços, mesmo os mais remotos e afastados dos grandes centros, ajudando a promover a emancipação social e econômica do povo através da educação. Esse modelo de educação à distância foi anunciado pelo Art. 80 da Lei nº 9.394/96, LDBEN, e regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que define em seu Art. 1º:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Faz-se necessário, portanto, pesquisar os egressos dos cursos de graduação, para compreender o impacto das ações da instituição, assim como o modelo de educação à distância na formação desses universitários, as fragilidades da formação oferecida em comparação às exigências do mercado e também as competências desenvolvidas com a formação ou mesmo as que deveriam ser desenvolvidas.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral, realizar o levantamento do perfil socioeconômico de trabalhadores universitários egressos da Universidade Aberta do Brasil (UAB - Cametá).

Complementando o objetivo geral, colocam-se outras questões mais específicas: Analisar as contribuições da Educação a Distância e o impacto das ações da universidade para a formação dos trabalhadores universitários egressos; identificar o número de alunos formados no período de 2015 a 2017; identificar como sua formação contribuiu para a inserção no mundo do trabalho; analisar a situação laboral dos egressos e investigar o grau de satisfação com a área de inserção laboral em relação a sua área de formação.

Metodologia

A pesquisa sobre o perfil socioeconômico de trabalhadores universitários egressos da Universidade Aberta do Brasil (UAB - Cametá) será desenvolvida em três fases que englobarão levantamento bibliográfico e sessões de estudo, pesquisa documental e pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico terá como finalidade de identificar os debates que vem sendo realizados em torno da temática da pesquisa a partir de teses, dissertações, artigos, jornais, revistas científicas, bibliotecas, periódicos e na internet. A pesquisa bibliográfica terá como finalidade a formação da base teórico-conceitual do objeto da pesquisa. Essa fase é de extrema importância, pois tem como objetivo fazer com que o pesquisador tenha ao seu alcance um arcabouço de material sobre determinado assunto e que possa servir de referencial nas análises.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), “abrange toda a bi-

bliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses [...]”. A análise documental será de extrema importância onde serão analisadas legislações, documentos oficiais, projeto pedagógico dos cursos, que auxiliarão na compreensão do objeto da pesquisa. Para Ludke e André (1986) os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

A pesquisa de campo adotará como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários. A técnica possui vantagens e desvantagens como advertem Marconi e Lakatos (2003), pois se por um lado pode economizar tempo, atingir um maior número de pessoas simultaneamente e abranger uma área geográfica mais ampla, por outro, possui a desvantagem de apenas 25% dos instrumentos aplicados retornarem ao autor. No entanto, optou-se por realizar diretamente a aplicação dos questionários como estratégia para garantir a participação dos sujeitos uma vez que é característico nessa forma de coleta de dados, ser enviado um grande número de instrumento e a devolução serem em menor proporção.

O questionário será utilizado com a intencionalidade de averiguar no primeiro momento o perfil dos trabalhadores universitários egressos (coeficiente de rendimento acadêmico, moradia, renda) e depois identificar como sua formação contribuiu para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho. Serão analisadas as turmas dos cursos de licenciatura referentes ao período de 2015 a 2017. Serão aplicados questionários fechados com trabalhadores universitários sendo que o quantitativo de alunos será definido após levantamento, a princípio pretende-se trabalhar com 40% dos alunos. Os dados e informações coletados serão analisados com o apoio do referencial teórico acumulado durante a pesquisa bibliográfica e documental tendo como base a técnica da análise do conteúdo.

Resultados esperados

A universidade brasileira é uma instituição recente, se considerarmos que as mais antigas do mundo têm mais de um milênio

e as mais velhas do nosso país têm um pouco mais de um século. Contudo, a universidade carrega uma enorme responsabilidade, contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, que ajudarão a construir um país mais desenvolvido, justo e democrático.

E devemos recordar que vivemos num contexto de rápida evolução tecnológica, de elevada integração entre corporações, bem como do acirramento da concorrência pelos mercados, aspectos que têm contribuído para dificultar a inserção dos egressos universitários no mundo do trabalho. Este novo cenário social justifica e acentua a relevância de estudos sistemáticos dos egressos dos cursos de graduação, posto que o mercado demande profissionais com perfis adequados a uma nova sistemática produtiva. Portanto, a pesquisa em andamento se faz extremamente importante para compreensão dessa temática.

Busca-se construir os seguintes resultados: explicar as contribuições da Educação a Distância e o impacto das ações da universidade para a formação dos trabalhadores universitários egressos; Demonstrar o número de alunos formados no período de 2015 a 2017; Mostrar a contribuição da UAB para a inserção dos jovens universitários trabalhadores no mundo do trabalho; Explicitar a situação laboral dos egressos, assim como, o grau de satisfação com a área de inserção laboral.

Referências

BRASIL. (Constituição 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

DEL ROIO, M. (org.). *A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências*. Marília, SP: Unesp-Marília-Publicações, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Os Intelectuais. O Princípio

Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. V.2.

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

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

MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Universidade e mundo do trabalho*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 323 p. (Coleção Educacional Superior em Debate; 3)

ROMANO, R. Reflexões sobre a Universidade. In: SILVA, Maria Abadia; SILVA, Ronalda Barreto (org.). *A ideia de universidade: rumos e desafios*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

ZUIN, Antonio A. S. Educação à distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>. Acesso em: 7 set. 2018.

CAPÍTULO 14

Educação e transformações recentes no capitalismo

A questão do PROEMI/JF

Fabricia Alfaia Rodrigues

fabriciaalfaia@yahoo.com.br

PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ

João Paulo da Conceição Alves

jpaulochee@gmail.com

PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ

Daniela Santos Furtado

dansantosfurtado@gmail.com

PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ

1. Introdução

Este artigo é uma reflexão sobre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro e busca discutir as implicações do capitalismo na educação brasileira, os ideais neoliberais e a constituição e seus reflexos na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio.

Com relação ao Projeto Jovem de Futuro, ele foi elaborado em 2006 e executado a partir de 2007 pelo Instituto Unibanco¹, já o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI² foi desenvolvido e oferecido pelo MEC para as escolas de ensino médio brasileiro.

Em 2011, o então, Ministro da Educação, Fernando Haddad, propôs uma parceria ao Instituto Unibanco para financiar o PJF por intermédio do ProEMI, com o intuito de universalizar o atendimento às escolas dos cinco estados, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, já envolvidos com tais programas. Esta parceria deu origem à política pública Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

No Pará, o ProEMI/JF foi lançado em 2012, por meio de uma parceria entre o Governo do Estado, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal e Instituto Unibanco, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série, reforçar o currículo escolar nas disciplinas de Português e Matemática e na formação de professores, considerando, ainda, o aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2. As implicações do capitalismo na educação brasileira

Na década de 1970, o capitalismo sofreu mais uma crise econômica: inflação elevada, baixas taxas de crescimento econômico,

¹ O Instituto Unibanco foi criado em 1982 para investimento social do então Unibanco, conglomerado financeiro que, em meados de 2008, foi fundido ao Banco Itaú, tornando-se uma das organizações sociais do conglomerado Itaú-Unibanco.

² No ano de 2009, é encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação o texto que dá origem ao Parecer CNE/CP nº 11/2009 que institui o PROEMI.

pouca atratividade econômica. Como afirma Anderson (1995, p. 10): “A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo”.

Atribuía-se ao Estado as causas dessa crise devido ao controle sobre as questões econômicas e o principal responsável pelas políticas de proteção social. Então, o neoliberalismo se apresenta como uma estratégia de superação da crise do modo de produção capitalista e ainda, como uma corrente teórica com fortes críticas ao Estado de bem-estar social. O neoliberalismo trazia em seu bojo a concepção neoliberal de “menos estado, mais mercado”, apreendendo a privatização de bens e serviços públicos e trazendo para o mercado atribuições do Estado de bem-estar social. A recuperação econômica mundial viria via reforma política tendo por base a ideologia do Estado mínimo. Sobre isso, Montañó (2008, p. 26) garante que:

O “projeto/processo neoliberal” representa, portanto, a atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital, face a crise, ao avanço tecnológico, a reorganização geopolítica a às lutas de classes que se desenvolvem no pós-70, e que se desdobra basicamente em três frentes articuladas: o combate ao trabalho (às leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva” e “reforma do estado.

Assim sendo, o Brasil, a partir dos anos de 1990, sofre as influências da reestruturação do modo de produção capitalista e da redefinição do papel do Estado mediante a política da reforma do Estado brasileiro alinhada ao documento denominado *Consenso de Washington*.

Esse documento fomenta um marco importante desse novo paradigma político-econômico durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). De acordo com o projeto, a “reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado,

que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. (BRASIL, 1995, p. 12)

Essa reorientação para o Estado tem sustentação em ideais do capitalismo, observa-se que as mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado, em que algumas parcerias na educação materializam a proposta da Terceira Via. A Terceira Via apresenta-se como uma alternativa ao neoliberalismo e à antiga social democracia. Para Giddens (2001, p. 36):

[...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.

Tal afirmação é asseverada por Adrião e Peroni quando citam que na Terceira via há “uma transferência das responsabilidades sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc.” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.142) e ainda no que se refere ao conceito de quase-mercado, ressaltam que é “a introdução da concepção de gestão privada nas instituições públicas, mas sem alterar propriedade das mesmas”. (IBID)

No Plano Diretor da Reforma do Aparelho, as políticas sociais não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico. Segundo este Plano, a saída para a superação da crise seria a reforma do Estado, como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade para o país, com base nas seguintes estratégias: privatização – transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; descentralização – transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e publicização – transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 61).

Ressalta-se que, a publicização está ancorada a ideia de mudança da Administração pública de um modelo burocrático para um modelo gerencial e eficiente. Há uma ruptura dos monopólios estatais com o escopo de tornar competitivas as atividades que antes eram exercidas somente pelo Poder público. Para isso, criam-se parcerias entre o público e privado a partir de consórcios, convênios e contrato de gestão.

A lei 9637/98 em sua seção III, artigo 5º trata do contrato de gestão como sendo um instrumento entre poder público e as organizações sociais³ para fomento e execução de atividades que passaram a ser tratadas como atividades não exclusivas do Estado.

Nessa conjuntura, o Estado sob as orientações da Terceira Via faz parcerias com instituições do terceiro setor para a execução das políticas sociais. E as instituições estatais tem seus processos de gestão reorganizados a partir da lógica de mercado dada a sua eficiência. Daí o que se tem é “uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (GIDDENS, 2001b, p. 109).

Entende-se, portanto, a viabilidade de uma reforma gerencial a cargo das organizações da sociedade civil que acaba tendo um duplo papel: prover serviços sociais e científicos em bases competitivas e exercer o controle social. E sendo assim, cabe ao Estado transferir ao setor público não estatal (ou setor não-lucrativo) a execução de serviços sociais e científicos (escolas, hospitais, institutos de pesquisa), mantendo, no entanto, o seu papel social democrata de principal provedor de fundos (financiamento) para essas atividades.

3. Ideais neoliberais e a nossa legislação

A década de 1990 apresentou mudanças significativas ao contexto educacional brasileiro. Essas mudanças foram orquestra-

³ Descreve-se Organização social, segundo a Lei 9637/98, artigo 1º: “[...] pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei”.

das pela reestruturação da organização do trabalho capitalista que relacionava inovação tecnológica, educação e qualificação profissional. Toma-se como parâmetros do ensino e da aprendizagem a eficiência, a eficácia, a produtividade, tendo como fim a preparação para o mercado de trabalho. A LDB nº 9.394/96 sustenta esse ideal vinculando a educação escolar à prática social e ao mercado:

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.

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante disso, a escola inserida em uma formação social capitalista sofre as imposições curriculares, pois a reorganização mundial da economia baseada em processos flexíveis de produção demanda, agora, o desenvolvimento de competências cognitivas complexas para formação do trabalhador. Nesse contexto, a educação é vista como um bem mercadológico a ser consumido, organizado e dirigido de forma economicista, assim, “as reformas educacionais acopladas às reformas economicistas têm caráter notoriamente economicista em que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico.” (LIBÂNEO, 2004, p. 242)

Nesse sentido, o ensino deve produzir sujeitos capazes de produzir com flexibilidade e eficiência num pensamento individualista e competitivo de que a ascensão social depende dos seus próprios esforços no mundo do trabalho.

Ainda, em consulta a LDB nº 9.394/ 96, pode-se notar que, no art. 22, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhe fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nessa mesma lei, observa-se em seu art. 35, o Ensino Médio como etapa final da educação básica com duração de três anos e

as finalidades do mesmo que consistem na: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação para o mercado de trabalho e cidadania; preparação do indivíduo como pessoa humana; e, por fim, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

Esse parâmetro de educação que se destina a classe trabalhadora encontra ainda sustentação no artigo 3º da LDB nº 9.394/96 em que se afirma que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...]”.

A ideia de pluralismo abre espaço para a reprodução do intento capitalista, pois é garantida a possibilidade de se instalar nas escolas uma educação com os parâmetros do mercado, imersos no leque de concepções pedagógicas que podem permear a formação do educando.

O Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014, aponta em suas metas a universalização do atendimento escolar aos indivíduos de quinze a dezessete anos, elevando até o fim do período de validade deste plano, conforme a meta três, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Assim, o PNE demonstra em suas estratégias para o cumprimento desta meta: a institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio; a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos de ensino médio de modo a garantir a fruição de bens e espaços culturais; a ampliação de programas de correção de fluxo do ensino fundamental, universalização do Exame Nacional do Ensino Médio; e por fim a estruturação e o fortalecimento do acesso e permanência dos jovens nas instituições.

As legislações acima descritas alinham-se aos objetivos das grandes agências financiadoras como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), visto que, no contexto de criação dessas leis, são essas agências que definem as diretrizes, as quais servem de base na elaboração de políticas públicas educacionais. Sendo assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade. De acordo com Miranda (1997), o BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão

economicista. Segundo a CEPAL, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo.

Desta maneira, constata-se nos dispositivos legais ideias como de universalização do ensino e preparação para o trabalho, o que supõe também, uma consonância de interesses com essas organizações internacionais; já que o ensino médio traz como missão capacitar os cidadãos à vida em sociedade, nas relações políticas, na atividade de produção e para suas próprias experiências.

Para a definição das políticas públicas são reunidos representantes do empresariado deixando à margem os movimentos vinculados às lutas sociais. Cabe ressaltar ainda que, para Pires e Peroni (2010), a gestão dá-se fortemente no campo político e não no técnico, uma vez que ela está pautada nos parâmetros de qualidade e eficiência com a lógica do mercado na gestão pública.

Tendo em vista, o cumprimento das normas legais prescritas na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996 muitos estados brasileiros responsáveis pela oferta do ensino médio buscaram, por meio de parcerias, alternativas no terceiro setor para execução de políticas educacionais no sentido de: atender as suas demandas, superar os problemas educacionais e, principalmente, modernizar a gestão escolar.

Nesse momento de redefinição do papel do Estado, a adoção de parcerias entre o setor público e a esfera privada traz para o espaço escolar direcionamentos pautados nas demandas do sistema capitalista. A prática pedagógica ao fazer parte desse contexto torna-se alvo de objetivos técnicos.

Nesse momento de redefinição do papel do Estado, inserido em um movimento de crise do capitalismo, percebeu-se que a adoção de parcerias entre o setor público e a esfera privada não alteram o contexto social, pois uma minoria que detém o capital permanecerá a deter os bens, dentre eles o conhecimento.

Com isso, as parcerias público/privadas não irão alterar este cenário de dominação nem muito menos promover uma educação democrática, uma vez que,

[...] uma política educacional que expressasse a democracia enquanto participação política, no sentido de que as contradições engendradas no âmbito econômico, político e social pudessem ser postas em sua desconstrução, à medida que tal participação fosse articuladora de lutas sociais, definitivamente, não compõe a agenda da política societária hegemônica. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.773).

Nessa direção em que as políticas educacionais apontam para a reprodução de uma sociedade alinhada às demandas do mercado se vê com pouco destaque a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. Educação como um canal possível de reconstrução de participação política, quando estaria sendo trabalhada por sistemas e unidades escolares a possibilidade de o ensino contribuir tanto com a construção de uma esfera pública, quanto com o alcance de um Estado de direito democrático social.

4. Uma reflexão sobre o PROEMI/JF

Dentro desse contexto, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro - ProEMI/JF. Esse programa surge da parceria, em 2011, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com o Projeto Jovem de Futuro (PJF). O ProEMI foi instituído pela portaria 971/2009 e implementado pelo Governo Federal e Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital numa tentativa de fomentar a reestruturação dos currículos do ensino médio brasileiro. Já o PJF é um projeto que começou a ser executado nas escolas a partir de 2007 pelo Instituto Unibanco. Tem duração de três anos em cada escola e está focado no fortalecimento da gestão escolar; na melhoria significativa do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e na diminuição dos índices de evasão. Para isso, dispõe de investimento e monitoramento de recursos técnicos e financeiros em escolas públicas de ensino médio regular.

Segundo o MEC (2014), o ProEMI visa atender à necessidade de melhor formar e preparar o aluno que está saindo do ensino básico reestruturando o currículo do ensino médio, com vistas a um currículo mais flexível e dinâmico que contemple as diversas

áreas de conhecimento e a realidade dos alunos, visando ampliar e melhorar as ações de formação continuada dos professores e de suas atividades diferenciadas, assim como ampliação do tempo dos alunos na escola.

Destaca-se ainda que, o ProEMI foi apresentado como alternativa, segundo seus precursores, para uma formação adequada e interessante aos jovens e adultos estudantes, sobretudo para mantê-los na escola e diminuir os enormes índices de distorção idade-série, evasão e reprovação desta etapa que vem encontrando grandes dificuldades no enfrentamento dos baixos índices de progressão dos alunos.

Em seu primeiro documento base, o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) estabeleceu um referencial de tratamento curricular dentre os quais expôs principalmente: carga horária mínima de 3.000 horas (sendo inicialmente 2.400 horas obrigatórias e 600 horas sendo gradativamente acrescidas), o currículo organizado a partir dos eixos Trabalho; Ciência; Tecnologia e Cultura, o foco em ações voltadas para as áreas de conhecimento que são orientadoras do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, em leitura e letramento, em atividades que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, em ações que articulem a vida dos alunos, os seus contextos e realidades, levando em consideração as especificidades de cada povo ou nação.

O projeto Jovem de Futuro prevê o desenvolvimento de um trabalho de gestão escolar voltado para a alcance de resultados predefinidos, que estão distribuídos em três eixos centrais: aluno, professor e gestão. Para tanto, propõe a elaboração e implementação de um “Plano de Ação” que prevê a participação de toda a comunidade escolar, estando à frente “grupo gestor”⁴, bem como um acompanhamento a ser realizado por supervisores externos à escola. Esses supervisores são responsáveis pela supervisão, pela orientação técnica e administrativa do projeto junto às escolas, além de acompanharem a execução do “Plano de Ação”.

⁴ O Grupo Gestor é um órgão consultivo que deverá existir dentro da escola para apoiar o desenvolvimento do ProEMI/PJF, ou seja, é a equipe responsável por fazer que as atividades e intervenções previstas no Plano ProEMI/PJF se concretizem no dia a dia da escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2012b, p. 12).

É importante salientar que, o PJF (INSTITUTO UNIBANCO, 2010) passou por fases: concepção, validação e disseminação. Havendo diferenças no formato da parceria estabelecida entre o Instituto Unibanco e as Secretarias de Estado de Educação, no que diz respeito aos papéis e responsabilidades de cada agente envolvido na parceria. Cabe, portanto, a descrição destas fases, mais precisamente da validação e disseminação para que possamos ter maior entendimento do PROEMI/JF.

Segundo Mofacto, (2014, p. 37-38):

A validação é a fase piloto em que o Instituto Unibanco faz a gestão direta do projeto e o repasse de recursos financeiros, advindos do próprio Instituto, para a execução do projeto nas escolas. Com apoio e consentimento das secretarias de educação dos estados, o Instituto, na figura dos seus supervisores, realiza visitas técnicas às escolas e reuniões de monitoramento e orientação de ações com as mesmas, para orientação e suporte técnico, acompanhamento das ações e dos recursos financeiros recebidos pela escola. Além disso, os supervisores ministram, ao longo de três anos, o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” aos gestores escolares.

Ao que se refere a disseminação:

[...] é a fase em que as secretarias de estado de educação se encarregam da gestão direta do projeto nos estados, sendo os recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o repasse dos recursos de responsabilidade do MEC, que o faz através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). [...] O papel do Instituto Unibanco na disseminação é realizar a orientação técnica e a formação das equipes responsáveis pela organização, orientação e execução do projeto no estado (Coordenador do ProEMI/JF no estado, Supervisores do ProEMI/JF do estado, Técnicos de apoio à gestão e Gestores escolares). (IBID, p. 38)

A parceria entre Ministério da Educação com o projeto Jovem de Futuro fez possível a disseminação do projeto nos estados que o aderiram, ganhando, ainda, a denominação de PROEMI/PJF. É importante destacar que esta parceria não alterou o foco das duas

propostas e ambas passaram a ter caráter complementar. E ainda, frisar que o PROEMI/PJF é um projeto que tem duração de um ciclo de três anos. Após isso, o Instituto encerra as suas ações de intervenção no estado, permanecendo apenas o PROEMI, pois o mesmo é um programa do MEC que tem tempo indeterminado de duração.

Diante do exposto, destaca-se o papel do Instituto Unibanco para a orientação técnica e formação das equipes para organização e execução do PJF. Esta orientação técnica consiste em três eixos: gestão, professor e aluno. O presente projeto dará ênfase à orientação técnica para os professores, no sentido de conhecer a influência em suas práticas pedagógicas.

A prática pedagógica no PROEMI/JF carece ser investigada, pois apresenta objetivos e resultados que incentivam à mudanças e redefinições da prática docente. Evidencia-se isso, ao focar na redefinição curricular dando ênfase à Língua portuguesa e Matemática, induzindo os professores a buscarem resultados nestas disciplinas, deixando em segundo plano outros aspectos formativos como a construção da cidadania, por exemplo.

Outro aspecto, que merece investigação são as diversidades de práticas pedagógicas padronizadas, denominadas “metodologias Jovem de Futuro”, que são oferecidas. E ainda, a gestão para resultados que se baseia em três eixos: aluno, professor e gestão. Sendo que para o professor se tem dois resultados principais: professores com alto índice de frequência e práticas pedagógicas melhoradas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013).

Desta forma, afirma Peroni e Adrião (2005) que a interferência na prática pedagógica como a disposição de metodologias “prontas” acaba fragilizando a autonomia do trabalho docente e ainda submetendo o ensino a propostas distantes e descomprometidas com contexto local abandonando o sentido político das políticas educacionais e primando pela competência técnica.

Já Freitas (1995), em crítica ao modelo educacional capitalista, assinala que podemos exercitar formas de superação na prática escolar a partir de um projeto histórico alternativo, que permita novas formas de lidar com a questão de formulação dos objetivos de ensino, dos métodos, conteúdos, na relação professor/aluno e a

própria gestão escolar para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico vigente.

Considerações finais

Percebe-se em nossas legislações a presença dos ideais de Terceira Via e dos neoliberais nas concepções pedagógicas, na privatização do ensino, na qualidade de educação. Em que a Terceira Via valoriza a parceria público-privado de modo a induzir a rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado e a competir, em nome da qualidade e eficiência.

A prática pedagógica dos professores também tem sofrido influências dos modos de produção capitalista. O professor deve ser criativo e flexível conforme os moldes toyotista para então formar seus alunos para a manutenção deste modelo de organização administrativa. Todavia, a escola pode ser um espaço de transformação social, visando desenvolver, principalmente as classes desfavorecidas e a redefinição da organização do trabalho pedagógico é um viés dessa transformação.

Referências

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público não-estatal; estratégia para o setor educacional brasileiro**. In: ADRIÃO, T.; PERONI, Vera. (Org.). O público e o privado na educação. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137- 154.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei n. 9.637 de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Progra-

ma Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador**. Set. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/03.documentoorientador_versaofinal%20(2).pdf>. Acesso em 12 de jun. 2017.

_____. **Portaria 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 12 de jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – **O Plano Nacional de Educação**. Disponível em:<<http://www.mec.gob.br>>. Acesso em 28 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2014.

BRESSER PEREIRA, L.C. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social - democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades, 2010. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. Relatório de Atividades, 2013. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 13 set. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MIRANDA, M.G. **Novo paradigma e políticas educacionais na América Latina**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 49-46, mar. 1997.

MOFACTO, Elisabete Santos. **Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados: uma análise a luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. In: ADRIÃO, T.; PERONI, Vera. Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008. p.111 - 127

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. In: Educação e Sociedade. Campinas: v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PIRES, Daniela, PERONI Vera. **Terceira via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira**. *Revista Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2010.

CAPÍTULO 15

Contribuições dos estudos culturais nas pesquisas em educação, cultura e currículo: uma leitura pós-crítica

Higor Marçal Leitão Costa¹

higormarcallc@yahoo.com.br

PPGEDUC/UFPA

José Valdinei Albuquerque Miranda²

jneimiranda@gmail.com

PPGEDUC/UFPA

¹ Mestrando em Educação, Cultura e Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA/CAMETÁ. Especialista em Educação e Cultura: confluências e Licenciado em Pedagogia pela mesma instituição.

² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do CUNTINS (PPGEDUC/UFPA).

1. Introdução

É consenso entre os estudiosos afirmar que a emergência histórica dos Estudos Culturais na Europa é configurada em meados do século XX, mais especificamente a década de 1950. Como berço de criação, teve a Inglaterra como palco para tal feito e, seus representantes Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward E. P. Thompson marcaram por meio de seus estudos, pesquisas e obras a constituição de um novo campo de estudo trazendo com isso uma nova perspectiva de análise das questões referentes à história e as relações entre cultura e sociedade.

Foi a partir do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), que seu surgimento aconteceu, sendo fundado em 1964, por Richard Hoggart, tendo como principal eixo de observação e estudo, “as relações entre cultura contemporânea e a sociedade”. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 27). Gradativamente o CCCS constituiu-se como sendo um centro de pesquisa de Pós-Graduação da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, onde os Estudos Culturais foram se fortalecendo cada vez mais por meio de seu modo singular de análise da cultura contemporânea.

Três textos dos referidos autores foram fundamentais e que demarcaram de forma decisiva os primeiros passos para a criação dos Estudos Culturais, a saber: *A utilização da Cultura* de Richard Hoggart (1957); *Cultura e Sociedade* de Raymond Williams (1958); *A formação da classe operária inglesa* de Edward E. P. Thompson (1964). As análises desenvolvidas nesses estudos inauguram um novo olhar sobre a relação entre história, cultura e sociedade na perspectiva dos estudos culturais.

Conjugados aos estudos acadêmicos, os Estudos Culturais tiveram seu surgimento em meio aos anseios de grupos sociais à margem da Sociedade, tidos como excluídos por carregarem um tipo de cultura não condizente com o modelo vigente de alta cultura. Nesse sentido, a contraposição entre alta cultura e baixa cultura mostra uma perspectiva por parte dos Estudos Culturais de garantir uma distinção de favorecimento das classes excluídas na sociedade.

Para Escosteguy (2010), os Estudos Culturais não configuraram como sendo uma disciplina acadêmica, mas, como uma área de observação e interação de conhecimentos que se entrecruzam pelas

diversas disciplinas e buscam através de seus estudos a compreensão de vários aspectos da sociedade e se propõe em trazer para a cena acadêmica e cultural uma nova forma de perceber e analisar a realidade e seus sujeitos.

É preciso considerar, então, que as pesquisas realizadas pelos Estudos Culturais abarcam outro olhar voltado para os sujeitos e suas formações no âmbito social e cultural, desmitificando conceitos até então martirizados pelo domínio de culturas nacionais e hegemônicas, onde o sujeito cultural é marginalizado. Quando do seu início na Inglaterra, em meados do século XX, apresentou um discurso totalmente voltado para as esferas social, cultural e histórica da classe trabalhadora, principalmente aquelas observadas por Hoggart em seus estudos por meio de materiais culturais.

Historicamente os Estudos Culturais se expandem e penetram outros territórios. Com isso mudanças ocorrem em meio a desestabilização de identidades, onde o indivíduo se vê em um conflito interno assumindo várias personalidades e em um deslocamento constante. Hall denominou isso de crise de identidade e se constituiu por ocasião do processo acelerado de expansão da Globalização a qual possibilitou a criação de novas identidades mutáveis, descontínuas e conflitantes.

De sua parte os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamentos pré-determinados ou fixas, mas sim, como um meio de discussão de formações instáveis e descentradas de objetos e identidades descontínuas, onde há a frequência de problematizações e reflexões pertinentes ligadas às áreas de humanidades, artes, ciências sociais, dentre outras.

2. Os estudos culturais e suas contribuições para a educação e cultura

Há de se pensar nas possibilidades teóricas enfrentadas e as fronteiras ultrapassadas por esse campo de estudo na medida em que o mesmo impera perpassar pelo campo educacional como um instigador e provedor de análises temáticas com vistas a formação de perspectivas conceituais uma vez inserido neste. Com o propósito de compreender a existência de uma possível relação entre es-

tudos culturais e educação, alguns questionamentos nortearão essa breve discussão: Quais as contribuições dos estudos culturais para o campo educacional e quais as suas implicações?

Na década de 1960 os Estudos Culturais tomaram projeção na Inglaterra e logo se expandiram para outros territórios como a América Latina. Sua multiplicidade de temáticas abordadas chamou a atenção nas diferentes áreas do conhecimento tendo influenciadas inclusive as discussões no campo educacional. No entanto, as primeiras manifestações neste campo só ocorreram a partir da década de 1990, onde produções de caráter acadêmico puderam ser consolidadas, tendo como objetivo principal de estudo a “análise das diferentes dimensões da cultura na contemporaneidade e a forma como elas repercutem no campo da educação”. (MUNARETO, s/a, p. 10).

As reflexões para o campo da educação advêm de uma série de abordagens e diálogos traçados com várias correntes de pensamento e áreas do conhecimento. Desde a sua sistematização, as discussões em âmbito educacional vem passando por mudanças influenciadas pelo que se chama de Tendências Pedagógicas, a qual conduz o trabalho docente, possibilitando uma prática educativa transformadora.

O caráter político da educação traz uma aproximação dos Estudos Culturais para o interior das discussões educacionais, pois para a perspectiva dos EC se atribui como um projeto de caráter político e cultural. É a esse respeito que:

Se pensarmos o quanto a educação, a partir das contribuições da teoria crítica, vem se configurando como uma área de militância, de atuação política, vê-se quase como inevitável esta aproximação com os EC, já que estes também, em sua constituição e desenvolvimentos, têm uma face histórica de imbricações com a atividade política e crítica. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Assim como em outras áreas do conhecimento, os Estudos Culturais buscam discutir problematizações pedagógicas numa perspectiva política. No entanto, cabe ressaltar que ainda são poucas, mas não inexistentes, as contribuições teóricas dos estudos culturais para o campo educacional. A escassez dos trabalhos sobre a temática evidencia que o trajeto ainda é longo e que os debates ainda caminham a passos largos. Nesse sentido:

Não podemos, entretanto, cair na cilada de que nada tenha sido dito ou feito nessa direção. Por um lado, temos esporádicas – mas não banais – reflexões sobre o papel e as características da escola dentro desse novo mundo híbrido, vista como um espaço em mudança nas novas configurações culturais. Por outro lado, é forçoso reconhecer a existência de estudos na área educacional que – principalmente através da influência dos olhares foucaultianos, da visão cultural e outros da pós-modernidade – aproximam-se grandemente do que se tem pensado no Brasil como Estudos Culturais em Educação. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 55).

A inserção dos estudos culturais na área da educação permite analisar, compreender e ampliar os debates tanto no campo político, como no cultural. Questões como identidade, cultura, diferença, gênero, ganham projeção e ultrapassam as fronteiras discursivas indo para além dos muros da escola. É por isso que os Estudos culturais rompem fronteiras do conhecimento, da investigação, sendo uma perspectiva hibridizada de pesquisa. Desse modo, é possível pensar que a própria educação seja alvo de investigação dos estudos culturais.

Outro importante evento o qual contribuiu para os avanços dos Estudos Culturais em educação foi o Seminário de Estudos Culturais em Educação que é realizado desde o ano de 2004, na cidade de Canoas no Rio Grande do Sul. A ocasião é oportuna, pois, reúne vários pesquisadores de vários estados brasileiros com interesse comum para discutirem temáticas relacionadas a identidades, gênero, culturas populares, raça e etnia, pedagogias culturais, etc.

As ideias e objetivos norteadores das edições deste evento transparecem a preocupação dos campos em entender e apro-

fundar discussões sobre a contemporaneidade e modos como a cultura opera neste contexto, incidindo na constituição das identidades e subjetividades, moldando maneiras de ser, pensar, viver e regulando fatores materiais e simbólicos nas sociedades atuais (MUNARETO, s/a, p. 11).

Podemos observar que os estudos culturais e sua relação com a educação se firma em um projeto de comprometimento político e cultural, onde diversas categorias como a cultura e mesmo a educação são pautadas como objetos de investigações. No contexto escolar os Estudos Culturais configuram-se de acordo com Praxedes (2003) citada por Munareto (s/a), em “ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas”.

Para que esse objetivo seja alcançado é preciso de acordo com Candau (2008, p. 13), “reinventar a educação escolar para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para o contexto sociopolítico e culturais atuais”. Desta forma, uma vez que a prática escolar possui nas entrelinhas um condicionante sociopolítico que regula as concepções tanto de homem quanto de sociedade e reflete diretamente no papel e função que a escola assume, o trabalho pedagógico do professor deve ser pautado em perspectivas que almejem esse objetivo de redemocratizar a escola.

3. Estudos culturais: temas e objetos de investigação

Desde o seu surgimento os Estudos Culturais discutem temas mais comuns que tem relação com o seu campo de estudo, uma vez que o mesmo não se limita a estudar unicamente a cultura, mas, se lança ao desafio de desbravar os mais desconhecidos territórios.

Em primeira instância os Estudos Culturais tiveram como problematização teórica e prática a questão da cultura popular e tudo o que ela produz. Como aporte metodológico para o desenvolvimento das pesquisas, estas tiveram como base a etnografia de um lado e as interpretações textuais de outro. De acordo com Silva (2017, p. 132), “a etnografia é utilizada, sobretudo nos estudos das chamadas subculturas urbanas, enquanto a interpretação textual é

reservada para a análise dos programas de televisão e dos textos ditos de certas obras literárias consideradas populares”.

É importante notar que os Estudos Culturais foram fortemente marcados por transições desde a década de 1950 até os dias atuais. Enfoques conceituais são deslocados para subsidiar e fundamentar suas perspectivas teóricas a fim de conciliar as problemáticas vigentes com os contextos demarcados em tempos antigo e atual. Uma dessas transições refere-se a passagem do marxismo para o pós-estruturalismo. “Enquanto algumas perspectivas continuam marcadamente marxistas, outras claramente abandonaram o marxismo em favor de algumas das versões do pós-estruturalismo” (SILVA, 2017, p. 133).

Isso nos permite pensar que as tradições e correntes de pensamentos situam e fundamentam o campo de estudo dos Estudos Culturais, visto que há a necessidade de se compreender o que eles são e quais mecanismos de análises o norteiam, uma vez que “eles são muitas coisas ao mesmo tempo, tensionando os panoramas intelectuais e acadêmicos como os movimentos políticos, práticas acadêmicas e modos de investigação tais como o marxismo, o pós-colonialismo, o feminismo, o pós-estruturalismo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Inicialmente as primeiras pesquisas foram embasadas nos referenciais dos primórdios emergenciais deste campo de estudo, onde as primeiras preocupações e análises de temas se mostraram relevantes para a época e se manifestaram em temáticas timidamente abordadas com um enfoque bastante limitado nas questões populares. Por isso, os Estudos Culturais se focaram conforme Escosteguy (1998, p. 91), em pesquisas referentes as “subculturas, as condutas desviantes, as sociabilidades operárias, a escola, a música e a linguagem”. Posteriormente, outros destaques se juntaram a esse conjunto de temas, como as discussões sobre gênero e também questões ligadas à raça e etnia.

O ponto de partida para as discussões recaiu sobre as estruturas sociais das camadas populares, uma vez que a dualidade existente entre a alta e a baixa cultura determinava a relação de poderes entre as classes dominantes e dominadas da sociedade resultando, portanto, na ruptura com a ideia elitista da cultura.

A resistência das subculturas ao poder dominante demarcou uma das principais temáticas de interesse dos Estudos Culturais no contexto da década de 1970, juntamente com questões ligadas às diferenças de gênero, ao movimento feminista e aos meios de comunicação de massa. De acordo com Escosteguy (1998), alguns deslocamentos foram fundamentais para que os Estudos Culturais alavancassem suas problematizações teóricas. Autores marxistas como Althusser e Gramsci e suas contribuições conceituais sobre a Ideologia e a Hegemonia, respectivamente, determinaram este processo. Essa questão despertou o interesse dos pesquisadores do Centre for Contemporary Cultural Studies e provocou neles inquietações motivadas após a publicação em 1973, do texto intitulado “*Encoding e decoding in television discourse*” de autoria de Stuart Hall.

É importante ressaltar que dois momentos de influências externas irromperam os Estudos Culturais. Tais momentos ocorreram como interrupções ou rupturas teóricas que deslocaram as estruturas ideológicas desse campo de estudo e da sociedade. O primeiro deles, a saber, foi o surgimento do movimento feminista no contexto dos anos 60 e 70. A força com que surgiu foi avassaladora, causando impactos de grandes proporções para as investigações de cunho cultural, político e ideológico, pois, até então, não se tinha debates frente a esse movimento.

Hall (2014) apresentou essa ruptura como um dos principais descentramentos responsável pela fragmentação das identidades culturais na modernidade tardia. Novos ideais surgiram a partir dessa ruptura e com um grupo de mulheres inseridas no CCCS, novos horizontes de investigação dos Estudos Culturais foram reconfigurados e conjugados com os ideais feministas. Debates sobre o papel da mulher na sociedade e suas políticas de representação social, além das conturbadas questões de gênero, fizeram parte do rol de discussões do grupo feminista vinculado ao CCCS em Birmingham, onde a força desse movimento intensificou os debates dessa categoria analisados em suas dimensões subjetivas e simbólicas.

As feministas que compunham o CCCS contribuíram proficuamente para as investigações dos estudos culturais onde a “crítica feminista tem produzido parte significativa das análises culturais que afetam os modos como as mulheres vêm ocupando espaços e

sendo reposicionadas nas políticas culturais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 42). As primeiras demandas teóricas apresentadas por elas se ocupavam basicamente desse produto. Influências desta categoria possibilitaram:

A abertura para o entendimento do âmbito pessoal como político e suas consequências na construção do objeto de estudo dos Estudos Culturais; a expansão da noção de poder, que, embora bastante desenvolvida, tinha sido apenas trabalhada no espaço da esfera pública; a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão da própria categoria “poder”; a inclusão de questões em torno do subjetivo e do sujeito e, por último, a “reabertura” da fronteira entre teoria social e teoria do inconsciente - psicanálise. (ESCOUTEGUY, 2010, p. 37).

Com a entrada das feministas no CCCS, houve certo tipo de revolução nas investigações culturais e nos trâmites dos objetos de estudo dos EC. Esse redirecionamento investigativo resultou em mudanças significativas nas análises pesquisadas, até então, pelos componentes do Centro. Dentre as principais alterações no processo investigativo está:

A valorização da esfera privada e das esferas públicas alternativas (estas mais frequentadas por mulheres, principalmente das “subculturas” de jovens adolescentes das classes trabalhadoras); o deslocamento da categoria de classe como mecanismo primário de dominação (o que abriria espaço para outros vetores de subordinação social); e maior preocupação com questões sobre subjetividade, identidade, sexualidade, desejo e emoção, possibilitando maior compreensão da dominação/subordinação em nível subjetivo. (COSTA, 2014, p. 85).

Além dessas alterações, Hall (2014), apresenta outras, como as que seguem:

O feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade — uma identidade para cada movimento; ele questionou

a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e “público”; ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.; ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos genericados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas); o feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual. (HALL, 2014, pp. 27-28).

As circunstâncias teóricas e políticas desse movimento alteraram o cenário político da época e conduziram os trabalhos de pesquisa desse grupo, elencando as principais problemáticas que referenciavam a mulher naquele período.

Além do feminismo, como primeira ruptura nos estudos culturais, a questão racial foi um segundo momento que adentrou para os debates dos estudos culturais. Sem tecer grandes comentários sobre essa importante ruptura nos limitamos a não nos estender no debate, entendendo a necessidade apenas de citá-la como uma das principais interrupções teóricas que não passaram despercebidas pelos EC. Hall (2014) a define como “categoria discursiva e não uma categoria biológica”. Como ele mesmo argumentou:

Ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas -cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2014, p. 37).

A partir desse panorama, novos questionamentos sobre a questão da identidade surgiram e possibilitaram novas condições de constituição de identidades sociais.

Numa busca por temáticas de interesse dos Estudos Culturais nos vem como inquietação a reflexão de quais percursos e indaga-

ções possibilitam adentrar aos objetos de investigação e abstrair destes, significados coerentes e condizentes que produziram sentido para a realidade concreta onde sujeitos sociais são interligados por uma rede de significação, na qual o trabalho do investigador é interpretar as entrelinhas contidas nessa rede. Por isso:

A multiplicidade de objetos de investigação também caracteriza os estudos culturais. Resulta da convicção de que é impossível abstrair a análise da cultura das relações de poder e das estratégias de mudança social. A ausência de uma síntese completa sobre os períodos, enfrentamentos políticos e deslocamentos teóricos contínuos de método e objeto faz com que, de forma geral e abrangente, o terreno de sua investigação circunscreva-se aos temas vinculados às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, posteriormente, a temáticas relacionadas com as identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas, geracionais, etc. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 35).

Um estranhamento à primeira vista, quando em contato com o seu objeto de estudo, por parte do pesquisador o deixa irrequieto, insatisfeito. Então, uma bipolaridade de aproximação-afastamento se faz presente e um objeto desconhecido se torna alvo de investigação onde o sujeito que se lança ao desafio de conhecê-lo vai-se amadurecendo cientificamente e consolidando sua aventura enquanto pesquisador.

Uma série de abordagens tipicamente características deste território, tais como diferenças culturais e étnicas, hibridação, etc., conduzem os trabalhos realizados por aqui. Como a multiplicidade de variantes culturais são extensas, não faltam pesquisas relevantes desenvolvidas com aspectos multiculturais, interculturais e transculturais.

Dentre os trabalhos realizados, estão os do argentino Néstor Garcia Canclini, abordando o que ele denominou de híbrido, hibridação ou hibridização. Seu livro intitulado *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*, mostra de forma plausível artefatos e dispositivos culturais, bem como práticas culturais de povos e comunidades populares latino-americanas.

A relação bipolar quanto a dualidade popular e erudito é levado a sério nesta obra, buscando enaltecer a encenação do popular

frente a um cenário tomado pelas culturas de massa, pelo o que é considerado culto em um contexto da modernidade.

A marginalização e banalização da cultura popular, do que é do povo, é associado a tudo o que esteja à margem da sociedade, da cultura dominante. Massas populares viraram sinônimo de inferioridade, subalternidade. Além da hibridação, outras temáticas fizeram parte do repertório de estudos latino americanos, tais como:

As identidades e sua fragmentação, as redes de dependências, as relações entre tradição e modernidade, as transformações das culturas populares, os consumos culturais são alguns dos núcleos temáticos mais poderosos que deram e dão fôlego ao pensamento latino-americano. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 47).

Considerando essas temáticas de investigação, uma série de acontecimentos e mudanças associadas a esses temas consolidaram as pesquisas em solo latino-americano e serviram como contextos onde puderam se fundamentar. A própria Globalização foi decisiva para este processo de construção teórica quanto ao que seria pesquisado, uma vez que, desestruturou as identidades e o cenário político cultural e social nas últimas décadas.

Tais transformações determinaram os rumos das pesquisas culturais neste território, quando estavam em jogo as identidades nacionais sob o perigo de uma “homogeneização cultural”, como bem disse Hall (2014). Ele argumenta que as identidades sofrem o impacto da globalização pelo o que se denomina como a “compreensão do espaço-tempo”, além da “tensão entre o global e o local na transformação” dessas mesmas identidades. As distâncias se tornam cada vez mais reduzidas ao ponto de fronteiras serem quebradas e “os eventos em determinado lugar terem um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2014, pp. 40-44).

Outro ponto importante trata-se da questão da identidade como hibridismo, ou seja, as identidades culturais assumem um caráter não puro, todas elas são constituídas na pós modernidade por uma mistura de várias representações simbólicas, resultando, assim, no sujeito hibridizado culturalmente ou sujeito pós moderno.

As manifestações artísticas e culturais de povos e grupos locais revelam um lado de um território multifacetado por culturas distintas que abarcam a representatividade social e cultural de um país. No Brasil, por exemplo, são vários os coletivos culturais, onde suas raízes são tidas no Folclore brasileiro, juntamente com as tradições da cultura popular. Brandão (1984) ressalta que:

A cultura do folclore não é apenas “culturalmente” ativa. Ela é também politicamente ativa. É um codificador de identidade, de reprodução dos símbolos que consagram um modo de vida de classe. Só a partir daí é que tem sentido pensar a questão da tradicionalidade. Daquilo que pode ser “antiquado” e “conservador” do ponto de vista externo das classes eruditas, mas que é vivo e atual para as classes produtoras e useiras de sua própria cultura (grifos do autor) (BRANDÃO, 1984, pp. 40-41).

As representações folclóricas, como mostra Brandão, são carregadas de um simbolismo que condiz com a realidade vivida por um povo e pela sua história. Saberes e práticas que por gerações são transmitidas levam adiante a cultura popular, tornando assim, uma tradição. No entanto, não é uma cultura considerada de massa, cuja nomenclatura se refere ao que é da baixa cultura. Não cai no gosto da mídia, tão pouco são propagadas por meios massivos e agências de caráter formal.

Por outro lado, o folclore apresenta um valor social imensurável. Resgata valores e, ao mesmo tempo, representa um coletivo que vive à margem da sociedade, onde são denunciadas a resistência e opressão recebidas por uma cultura dominante e erudita.

A busca por reconhecimento, convivência e respeito com as demais formas de cultura, constitui um objetivo a ser alcançado e superado, pois, “o folclore é vivo. Ele existe *existente*, em processo. No interior da cultura, no meio da vida e dos sonhos de vida das pessoas, grupos e classes que o produzem, o folclore é um momento de cultura”. (BRANDÃO, 1984, p. 48).

4. As influências dos estudos culturais sobre o currículo numa leitura pós-crítica

De acordo com Lopes (2013, p. 09), “no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas”. Ao deslocar a sua vertente teórica do marxismo para o pós-estruturalismo, os Estudos Culturais alteram sua concepção de cultura de uma concepção estática para uma concepção dinâmica de cultura. Para Silva (2017, p. 132), “nos anos 80, o predomínio do marxismo nos Estudos Culturais tais como delineado pelo Centro de Birmingham iria ceder lugar ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida”.

Nesse momento, as noções de cultura e consequentemente de currículo são alteradas e passam a ser vistas como práticas de significação e de produção de sentido mediadas por representações simbólicas e atravessadas por relações de poder. Nessa concepção a cultura e o currículo são vistas como um território contestado de conflitos e interesses de grupos pela manutenção de sua hegemonia. Deste modo, “assumir a perspectiva pós-estrutural implica aceitar que todo e qualquer sentido somente poder ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação. Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202).

O pós-estruturalismo questiona o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valoriza a linguagem como constituinte do social e considera a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo, dentre muitos outros – são compreendidos como sistemas de códigos. Partilha uma postura antirrealista e anti-positivista, na medida em que entende toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente expressa interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades (LOPES, 2013, p. 12).

Para Silva (2017, p. 134), “os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade”. Ao produzir identidades tanto individuais quanto coletivas, o currículo forja, à sua maneira, o tipo de homem que se quer constituir. Para isso, utiliza-se de discursos e retóricas carregadas de intencionalidades imbricadas em seu território. O currículo ao selecionar que conhecimentos farão parte do seu componente, emprega mecanismos que privilegiam determinados tipos de conhecimentos em detrimento de outros. “A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” e manter a ordem imposta (Ibid., 2017, pp. 134-135). Uma menção dos Estudos Culturais sobre o currículo o descreveria:

O resultado de um processo de um processo de construção social. Nessa perspectiva o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o conteúdo do currículo é uma construção. Sob a influência do pós-estruturalismo, uma análise do caráter construído do currículo baseada nos estudos culturais enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. Uma análise cultural não deixaria de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais. Uma perspectiva culturalista sobre currículo também procuraria descrever as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como o resultado de um processo de construção social. essa perspectiva procuraria incorporar ao currículo as diversas pesquisas e teorizações feitas no âmbito dos Estudos Culturais (Ibid., 2017, p. 135).

Se considerarmos que o tipo de homem forjado pelo currículo é o reflexo de um determinado projeto social hegemônico, vivemos um momento onde esse tipo de homem se constitui enquanto um sujeito produtivo sob o domínio das relações de produção capitalista e pela nova ordem social vigente. As atuais reformas educativas preconizam esse tipo de sujeito e são atravessadas pela lógica de mercado que dita retóricas agenciadas pela racionalidade e eficiência. “O currículo, então, está centralmente envolvido naquilo

que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

Nesse entendimento, a tradição curricular nos mostra que o currículo não é apenas um mero transmissor de conhecimentos, ele também produz o tipo de sujeito necessário ao tipo de sociedade que se quer formar. Ou seja, ele é capaz de formar identidades a partir de determinados tipos de conhecimentos selecionados.

Nesse sentido, o ato de selecionar o que ensinar não se configura em uma escolha meramente técnica. Ela está carregada por intenções de ordem política. Isto significa dizer que o currículo é um artefato politizado e de seleção de conhecimento intencional. Ele é um poderoso instrumento formador de identidades sociais, isto é, aquelas características que constituem o nosso eu particular. Atravessadas nessa formação de identidades estão discursos e relações de poder imbricadas nesse processo.

O que percebemos é que o currículo é um assunto que há muito tempo ocupa lugar central nas discussões acadêmicas no âmbito da educação. A história nos mostra que uma vasta literatura na área foi produzida por diversos autores de diferentes matizes ideológicas e como resultado disso é que vemos teorias, concepções, correntes de pensamento, etc., tentando explicar a natureza do que vem a ser currículo. Passaram-se várias décadas após os primeiros estudos na área e ainda percebemos que o assunto é atual e continua presente em conferências, simpósios, congressos e encontros de professores e comunidade acadêmica. Os debates são atuais e apontam para velhas e novas preocupações que cercam o seio da escola.

5. Considerações finais

A perspectiva dos Estudos Culturais nas pesquisas em educação, cultura e currículo, a partir de uma visão pós-crítica, nos permite lançar outro olhar aos objetos de investigação. Constituem-se enquanto um campo de pesquisa objetivando refletir questões referentes à história e as relações entre cultura e sociedade culminando assim, em uma possibilidade de perspectiva de análise cultural.

O processo percorreu um caminho que buscou articular os aspectos históricos e conceituais dos Estudos Culturais e desse

modo pensar as possibilidades de articulação com várias categorias de análise tomando a vertente pós-estruturalista como ponto de análise da educação, cultura e currículo. Desse modo, as categorias de investigação por esse viés tomam os sujeitos como dinâmicos e em constante deslocamento. É importante ressaltar que do ponto de vista da análise cultural, as culturas e os sujeitos que a compõem, assumem esse caráter, não porque o querem, mas porque nas relações sociais as identidades se movem e se cruzam criando outras formas de representação culturais.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. Coleção primeiros passos. São Paulo. Ed: Brasiliense, 1984.

CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: Multiculturalismo - Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Mariza; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luís. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. In: Revista brasileira de educação. Maio, 2003, nº 23.

COSTA, Cláudia de Lima. **Os estudos culturais na encruzilhada dos feminismos materiais e descoloniais**. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea, nº 44, p. 79-103, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a05n44.pdf>

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos Estudos Culturais - uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Uma introdução aos estudos culturais**. In: Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 9. Dezembro -1998.

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

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. In: Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MUNARETO, Júlia. **Estudos culturais e educação: uma relação de complementaridade**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/educom-sul/anais/perspectivas/MUNARETO.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – 1 ed., 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. – 3. ed; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

As políticas educacionais e os tensionamentos no cenário educacional no Brasil e na Amazônia

A obra é resultado de produções apresentadas no evento integrado do "V Encontro de Educação e os desafios da contemporaneidade; do I Colóquio Nacional de Educação, Políticas e Sociedades e I Encontro sobre Trabalho, Educação e perspectivas de integração".