

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMAPAENSE: diagnósticos e desafios

**André Rodrigues Guimarães
Antonia Costa Andrade
Arthane Menezes Figueirêdo
(Organizadores)**



André Rodrigues Guimarães
Antonia Costa Andrade
Arthane Menezes Figueirêdo
(Organizadores)

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMAPAENSE: diagnósticos e desafios

Anais do II Encontro Estadual Amapaense da ANPAE e
III Seminário Estado e Política Educacional

ANPAE

2022

Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE

A Biblioteca Virtual da ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)

G963p

Política e gestão da educação amapaense: diagnósticos e desafios / André Rodrigues Guimarães, Antonia Costa Andrade, Arthane Menezes Figueirêdo (Organizadores) - [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

Livro Digital: il biog.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 374 páginas

ISBN: 978-65-87561-29-5

1. Educação. 2. Gestão. 3. Amapá. 4. Gestão. I. Guimarães, André Rodrigues. II. Andrade, Antonia Costa. III. Figueirêdo, Arthane Menezes. IV. Título.

CDU 37.014.5(811.6)/49

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Distribuição gratuita

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

- Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

- Itamar Mendes da Silva (Sudeste)
- Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)
- Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)
- Gisele Msson (Sul)
- Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Diretores

- Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva
- Pedro Ganzeli - Diretor Secretário
- Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais
- Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações
- Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa
- Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional
- Marcia Angela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
- Juca Gil - Diretora de Formação e Desenvolvimento
- Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Editores

- Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editora
- Sabrina Moehlecke - Editora Associada

Conselho Fiscal

- Maria Couto Cunha
- Erasto Fortes Mendonça
- Maria Beatriz Moreira Luce

Conselho Editorial

- Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
- Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
- Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
- Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
- Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
- Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
- João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
- João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
- João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

- Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
- Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
- Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
- Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
- Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
- Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
- Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
- Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
- Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
- Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
- Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900

anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

Serviços Editoriais - Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar. - carlosaguiar48@gmail.com

Revisão

Vera Lúcia Bazzo

INTRODUÇÃO

- ❖ *André Rodrigues Guimarães*
- ❖ *Antonia Costa Andrade*
- ❖ *Arthane Menezes Figueirêdo*

9

1. DESIGUALDADES E EXCLUSÃO EDUCACIONAL

CAPÍTULO 1 - DISCURSOS GLOBAIS E A GESTÃO DOS ESPAÇOS LINGUÍSTICOS: influências de organismos na política educacional e na educação da Amazônia Amapaense

- ❖ *Jaqueline Nascimento da Silva Reis e*
- ❖ *Ilma de Andrade Barleta*

20

CAPÍTULO 2 - DESNÍVEIS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS ENTRE AS ESCOLAS RURAIS E URBANAS NO ESTADO DO AMAPÁ: A importância da implementação de políticas de gestão efetivas para a redução das desigualdades

- ❖ *Jamile Cantuária de Souza e*
- ❖ *Tadeu Lopes Machado*

37

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA EM TEMPOS DE COVID-19: estratégias adotadas pela rede pública de ensino do estado do Amapá

- ❖ *Regiane Guedes Rodrigues,*
- ❖ *Marcio da Paixão Barros e*
- ❖ *Carina Baia Rodrigues.*

58

2. PRIVATIZAÇÃO E MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 4 - O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: organização e estratégias na rede de ensino amapaense

- ❖ *Suzinalda de Souza Freitas e*
- ❖ *Antonia Costa Andrade*

77

CAPÍTULO 5 - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: nicho do *edunegócio* na educação pública amapaense

- ❖ *Kátia de Nazaré Santos Fonsêca,*
- ❖ *Meriam Santos de Farias e*
- ❖ *Norma Iracema de Barros Ferreira*

90

CAPÍTULO 6 - A ONDA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS CIVIS PÚBLICAS: violação de direitos sociais e resultados do ENEM pouco animadores no Amapá

- ❖ *Zenilda Rodrigues Dias e*
- ❖ *Adalberto Carvalho Ribeiro*

106

3. CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

CAPÍTULO 7 - PARA ONDE O CURRÍCULO QUER NOS LEVAR? Refletindo sobre a educação na Amazônia Amapaense a partir da BNCC e do RCA

- ❖ *Luane Santos Coelho e*
- ❖ *Arthane Menezes Figueirêdo*

122

CAPÍTULO 8 - A "PARTICIPAÇÃO CRÍTICA" NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

- ❖ *Judinete do Socorro Alves de Souza e*
- ❖ *Arthane Menezes Figueirêdo*

140

CAPÍTULO 9 - OS MARCOS LEGAIS DE INCENTIVO A EJA À DISTÂNCIA NO BRASIL E NO AMAPÁ

- ❖ *Luiz Cunha de Miranda e*
- ❖ *Valéria Silva de Moraes Novais*

157

4. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 10 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: implicação no Sofrimento Psíquico de docentes da rede estadual de ensino - Macapá/AP (2005-2020)

- ❖ *Hilary Thayná da Silva Valente,*
- ❖ *Norma-Iracema de Barros Ferreira e*
- ❖ *Selma Gomes da Silva*

174

CAPÍTULO 11 - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: Uma análise da percepção dos professores sobre seu papel e as condições de trabalho na Amazônia Amapaense

- ❖ *Rosicleyton Barbosa dos Santos e*
- ❖ *Maria Lobato da Silva*

191

CAPÍTULO 12 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MACAPÁ

- ❖ *Ana Lucia Almeida Santos Cordovil e*
- ❖ *Dilene Kátia Costa da Silva*

208

5. EDUCAÇÃO INDÍGENA

CAPÍTULO 13 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: análise parcial da produção acadêmica

- ❖ *Igor Barros Santos e*
- ❖ *Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões*

227

CAPÍTULO 14 - CULTURA INDÍGENA E PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL AMAPAENSE

- ❖ *Douriellys Ranges Silva de Souza Brito e*
- ❖ *Cecília Maria Chaves Brito Bastos*

244

6. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 15 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TORNO DA TEMÁTICA DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

- ❖ *Jemina de Araújo Moraes Andrade e*
- ❖ *Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões*

263

CAPÍTULO 16 - ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA: uma questão de direitos humanos

- ❖ *Maria de Lourdes Sanches Vulcão;*
- ❖ *José Almir Viana Nunes e*
- ❖ *Norma-Iracema de Barros Ferreira*

279

CAPÍTULO 17 - A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO DO AMAPÁ/AMAZÔNIA/BRASIL

- ❖ *Carina Baia Rodrigues,*
- ❖ *Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões e*
- ❖ *Marcio da Paixão Barros*

295

7. EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 18 - EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ DE 2011 A 2019

- ❖ *André Rodrigues Guimarães,*
- ❖ *Leila Pio Mororó e*
- ❖ *Saulo Oliveira Miranda*

313

CAPÍTULO 19 - EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPOS DE COVID-19: repercussões nas ações de internacionalização da Universidade Federal do Amapá

- ❖ *Antonia Costa Andrade,*
- ❖ *Manuela Santana Görtz e*
- ❖ *Orleans Silva Sousa*

328

CAPÍTULO 20 - ARRANJOS PERFORMÁTICOS NA AVALIAÇÃO DO SINAES: um estudo de caso

- ❖ *Margareth Guerra dos Santos*

350

SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES

367

INTRODUÇÃO

O livro *Política e gestão da educação amapaense: diagnóstico e desafios* é uma coletânea composta por estudos apresentados no II Encontro Estadual Amapaense da ANPAE e no III Seminário Estado e Política Educacional. Realizados no período de 09 a 11 de fevereiro de 2021, esses eventos decorrem da articulação entre a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), especialmente com o envolvimento do Curso de Especialização em Política Educacional (CEPE) e da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais (LPE). Como objetivo comum das entidades organizadoras está o interesse pela compreensão das realidades educacionais, em especial, no campo da Política e Gestão, para ampliar o direito social à educação.

Os capítulos que compõem a obra elucidam pesquisas sobre política e gestão da educação no Amapá, em diferentes níveis e modalidades. A realidade educacional amapaense é estudada para a identificação das suas características específicas. No entanto, isso é feito sem abdicar da necessária análise da sua articulação com os determinantes estruturais do cenário nacional e global.

O livro foi organizado em sete partes que apresentam um cenário histórico-cultural-social da política educacional amapaense, destacando como principal argumento que a dinâmica local está enraizada mundialmente, gerando novos desafios para o cumprimento

do direito à educação na organização dos/as trabalhadores/as, bem como para o movimento social.

1. DESIGUALDADES E EXCLUSÃO EDUCACIONAL

Na primeira parte do livro apresentam-se três estudos que tratam das desigualdades e exclusões educacionais no Brasil, em especial, nos territórios das escolas rurais, bem como no contexto da pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19). Os estudos apontam para as influências advindas do processo de globalização e o cenário excludente nos espaços educativos.

O artigo DISCURSOS GLOBAIS E A GESTÃO DOS ESPAÇOS LINGUÍSTICOS: influências de organismos na política educacional e na educação da Amazônia amapaense, de *Jaqueline Nascimento da Silva Reis e Ilma de Andrade Barleta*, discute os/as possíveis vestígios/influências dos organismos internacionais nos programas de escolas bilíngues com línguas de prestígio em espaços públicos da Amazônia amapaense. As autoras fazem inferências que apontam para políticas implementadas com o discurso de inserção dos cidadãos no mundo globalizado, sem levar em consideração os contextos para a implantação de programas escolares na Amazônia Amapaense, sob a égide do capital para o favorecimento da sua atuação nos espaços formativos.

No estudo apresentado no artigo DESNÍVEIS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS ENTRE AS ESCOLAS RURAIS E URBANAS NO ESTADO DO AMAPÁ: A importância da implementação de políticas de gestão efetivas para a redução das desigualdades, *Jamile Cantuária de Souza e Tadeu Lopes Machado* demonstram alguns elementos sobre as desigualdades identificadas nas escolas da zona rural do Estado do Amapá, quando comparadas com as da zona urbana. O estudo

identificou evidências concretas desse desnivelamento, sobretudo pela falta de efetividade das políticas educacionais implementadas.

O livro encerra essa seção com o artigo A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA EM TEMPOS DE COVID-19: estratégias adotadas pela rede pública de ensino do estado do Amapá, de *Regiane Guedes Rodrigues, Marcio da Paixão Barros e Carina Baia Rodrigues*, no qual são apresentadas estratégias educacionais adotadas no estado do Amapá durante o período de pandemia causada pelo COVID-19. Os autores apontam dados referentes ao tipo de conteúdo ofertado, à periodicidade da sua disponibilização e ao seu monitoramento por parte da gestão educacional. Os resultados indicam a existência de desafios para as redes de ensino, as quais devem fornecer conteúdos pedagógicos mediante a utilização de ferramentas e instrumentos democráticos.

2. PRIVATIZAÇÃO E MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nesta segunda parte do livro apresentam-se investigações em Políticas Educacionais que apontam para as interfaces do processo educativo com a iniciativa privada e com a instituição de programas que retiram da ação do trabalho docente a autonomia e a liberdade no ensino e aprendizagem. Os estudos indicam que o Estado aparece como organizador da tentativa de instituição da hegemonia do capital, inserindo princípios e ações da atuação empresarial, bem como marcos regulatórios de escolas militarizadas.

As autoras *Suzinalda de Souza Freitas e Antonia Costa Andrade* apresentam, no artigo EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: organização e estratégias na rede de ensino amapaense, análises que evidenciam como o empreendedorismo vem se apresentando nas políticas educacionais do Estado, em vista de processos de transformações no mundo produtivo, e como ele se tornou elemento

de exigência curricular, de espaço privilegiado na política educacional do Estado. Como resultados da pesquisa, as autoras apontam para uma política educacional, refletida nos marcos regulatórios, associada aos conceitos de currículo flexível, autonomia, projeto de vida, competência, qualidade, e à eficiência do empreendedorismo aplicada ao ensino e aprendizagem.

No artigo ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: nicho do *edunegócio* na educação pública amapaense, *Kátia de Nazaré Santos Fonsêca, Meriam Santos de Farias e Norma Iracema de Barros Ferreira* trazem um estudo que versa sobre as medidas de implantação do novo Ensino Médio no Amapá. O objetivo foi o de detectar a estratégia pedagógica acionada pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) para fins de instalação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado e os seus corolários. Os resultados identificaram importantes facetas da pedagogia da hegemonia no funcionamento das escolas em foco.

No último artigo dessa segunda seção, A ONDA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS CIVIS PÚBLICAS: violação de direitos sociais e resultados do ENEM pouco animadores no Amapá, de *Zenilda Rodrigues Dias e Adalberto Carvalho Ribeiro*, os autores analisam os avanços da militarização das escolas públicas no Amapá, observando os índices de Aprendizagem, bem como a violação dos direitos sociais com esse “novo” modelo de escola. Os resultados apontam que, apesar de um crescente aumento de escolas militarizadas no Amapá e da ampla aceitação por parte de pais e da comunidade escolar, essas escolas possuem índice de aprendizagem insatisfatório mesmo quando ele é comparado com outras escolas públicas locais, além de diversas violações sociais que esse tipo de escola traz para a educação amapaense.

3.CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

A terceira parte do livro apresenta um retrato dos desafios postos, destacando o avanço da política em Educação a Distância (EaD) para Educação de Jovens e Adultos, bem como da política emanada de cima para baixo pelo Estado no esforço de padronização dos saberes, desenvolvendo a pedagogia da hegemonia, quando na instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro artigo da seção principia com a discussão contemporânea - e que tem gerado inúmeros debates - na organização da política, tanto da educação básica, quanto da superior. O artigo PARA ONDE O CURRÍCULO QUER NOS LEVAR? Refletindo sobre a educação na Amazônia Amapaense a partir da BNCC e do RCA, de *Luane Santos Coelho e Arthane Menezes Figueirêdo*, objetivou emitir reflexões sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amapaense (RCA) como políticas nacional e estadual, respectivamente, que vislumbram a padronização dos currículos para a educação brasileira. Os resultados indicados pelas autoras são os de que a BNCC e o RCA se pautam na Pedagogia das Competências com vistas à padronização de conhecimentos e à preparação para o mercado de trabalho, que não consideram a formação humana dos sujeitos e as suas características regionais.

Em seguida, o segundo artigo A "PARTICIPAÇÃO CRÍTICA" NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI, de *Judinete do Socorro Alves de Souza e Arthane Menezes Figueirêdo*, apresentou uma análise da participação de professores do município de Laranjal do Jari nas discussões para a construção da nova política curricular nacional, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As autoras apontam que as discussões para a construção da BNCC não privilegiaram tempos e espaços efetivos de participação, configurando em participacionismo dos professores.

O livro efetua o encerramento dessa seção com o artigo OS MARCOS LEGAIS DE INCENTIVO A EJA À DISTÂNCIA NO BRASIL E NO

AMAPÁ, de *Luiz Cunha de Miranda e Valéria Silva de Moraes Novais*, no qual os autores apresentam a educação de jovens e adultos nos últimos anos, a qual tem sido associada a outras modalidades de ensino, chamando a atenção da oferta da EJA à distância. O estudo trata dessa oferta que, recentemente, permitiu computar até 80% da carga horária da EJA ensino médio no formato EaD. Os resultados indicam que ainda há indefinições quanto à carga horária mínima presencial, principalmente, no ensino fundamental e no âmbito do Amapá.

4. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Esta parte do livro apresenta resultados de estudos fundamentais sobre a relação entre trabalho, formação docente e prática pedagógica. Os autores destacam o aprofundamento do processo de precarização, a intensificação e o adoecimento docente, advindos de uma política de desvalorização do trabalhador tanto na esfera pública como privada.

O artigo **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: implicação no Sofrimento Psíquico de docentes da rede estadual de ensino - Macapá/AP (2005-2020)**, de *Hilary Thayná da Silva Valente, Norma-Iracema de Barros Ferreira e Selma Gomes da Silva*, buscou compreender a influência da relação entre precarização do trabalho docente e sofrimento psíquico em professores indagando de que forma o sofrimento psíquico de professores da rede estadual de ensino tem sido encarado pelas Políticas Educacionais empreendidas em Macapá, capital do Estado do Amapá. Os resultados demonstram o agravamento do sofrimento psíquico nos sujeitos da pesquisa, os quais perderam o devido suporte com a ampliação do atendimento a discentes.

O artigo **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: Uma análise da percepção dos professores sobre seu papel**

e as condições de trabalho na Amazônia Amapaense, de *Rosicleyton Barbosa dos Santos e Maria Lobato da Silva*, apresenta uma análise do papel assumido pelos professores no contexto da pandemia, bem como identifica as mudanças na prática de ensino com professores de escolas públicas e de uma escola privada. Os resultados apontaram que, apesar dos seus esforços individuais, os professores sentem o impacto direto da intensificação do trabalho docente na pandemia.

O artigo *FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MACAPÁ*, das autoras *Ana Lucia Almeida Santos Cordovil e Dilene Katia Costa da Silva*, apresenta uma análise da Política Pública de Formação Continuada para docentes da Educação Infantil em uma escola municipal de Macapá. A pesquisa identificou que a Formação Continuada se realizou regularmente mediante cursos, oficinas, palestras e grupos de estudos, favorecendo mais conhecimentos teórico-práticos aos docentes, visando bons resultados no ato pedagógico.

5. EDUCAÇÃO INDÍGENA

Nesta parte do livro são apresentados estudos importantes sobre os povos originários da Amazônia, ressaltando discussões que envolvem a educação escolar indígena nos seus aspectos históricos, culturais e políticos e, ainda, o contexto da disciplina Educação Física do ensino fundamental e as práticas corporais que são voltados à cultura indígena.

A discussão inicia pelo artigo *POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise parcial da produção acadêmica*, dos autores *Igor Barros Santos e Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões*, que apresenta uma análise acerca das modificações das políticas que se voltam para a educação escolar indígena, buscando descobrir as tendências investigativas na Amazônia a partir de produções

desenvolvidas no período de 2009 a 2019. Os resultados revelaram que as pesquisas retratam, principalmente, o aspecto histórico da política educacional indígena, embora considerem as demandas atuais.

Na sequência é apresentado o artigo CULTURA INDÍGENA E PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL AMAPAENSE, das autoras *Douriellys Ranges Silva de Souza Brito e Cecília Maria Chaves Brito Bastos*, que objetivou elaborar e organizar conteúdos voltados à cultura indígena relacionada à cultura do movimento, na disciplina Educação Física, com vistas a efetivação da Lei n. 11.645/2008 em escolas não-indígenas. Como resultado, o estudo ressalta reflexões e conteúdos envolvendo cultura e práticas corporais indígenas para aulas de Educação Física.

6. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Esta parte do livro foi constituída por três artigos que enfocam uma discussão atual e necessária envolvendo as relações entre Educação e Direitos Humanos, tendo como perspectiva a discussão de temas voltados às minorias para compreender e analisar o avanço de políticas educacionais e das pesquisas que envolvem gênero, religiosidade e os processos formativos presentes em um curso de Direito.

O primeiro artigo, intitulado A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TORNO DA TEMÁTICA GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA AMAZÔNIA, das autoras *Jemina de Araújo Moraes Andrade e Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões*, teve por objetivo analisar as ações de extensão voltadas para a temática de gênero e diversidade sexual no âmbito da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no período de 2015 a 2018. Como resultados, as autoras perceberam que há uma incidência maior de ações ligadas a eventos e projetos para discussões sobre gênero, revelando a necessidade de ampliação e fortalecimento de ações, especialmente, para o campo da diversidade sexual.

O segundo artigo envolveu a questão da religiosidade, ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA: uma questão de direitos humanos, e foi escrito por *Maria de Lourdes Sanches Vulcão, José Almir Viana Nunes e Norma-Iracema de Barros Ferreira*. O texto tratou da história do Ensino Religioso na Amazônia, na perspectiva dos Direitos Humanos, e os seus resultados sinalizam contradições na legislação analisada, uma vez que a inclusão do componente Ensino Religioso na Escola não foi acompanhada da definição de conteúdo, de Ciência de referência e nem de quem deve ministrá-lo, e que apenas no ano de 2017 foi definido o seu papel em defesa dos Direitos Humanos.

Para finalizar essa parte, o artigo A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO DO AMAPÁ/AMAZÔNIA/BRASIL, das autoras *Carina Baia Rodrigues e Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões*, avaliou a inserção da disciplina de Direitos Humanos nos cursos jurídicos do estado do Amapá. Os resultados mostraram a inclusão da disciplina nos cursos avaliados, em períodos distintos e com nomenclaturas não idênticas, cuja oferta ainda é eletiva em alguns casos.

7. EDUCAÇÃO SUPERIOR

A última parte do livro contém três estudos voltados à Educação Superior, no contexto da historicidade e da materialidade presente no contexto da pandemia provocada pelo COVID-19, e, ainda, os processos que envolvem a avaliação do ensino superior no estado do Amapá.

O primeiro artigo, EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ DE 2011 A 2019, dos autores *André Rodrigues Guimarães, Leila Pio Mororó e Saulo Oliveira Miranda*, teve por objetivo analisar o processo de expansão das matrículas em cursos de graduação no Amapá no período 2011-2019. Nos resultados, os autores destacaram as consequências negativas desse processo para a efetivação da

educação enquanto direito social e comprometida com a formação humana.

Seguidamente, apresenta-se o trabalho intitulado EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPOS DE COVID-19: repercussões nas ações de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, escrito pelos autores *Antonia Costa Andrade, Manuela Santana Görtz e Orleans Silva Sousa*, que teve como objetivo a análise das repercussões do contexto de pandemia para a realização das ações de internacionalização da UNIFAP. Os resultados expressaram a necessidade de maiores incentivos a essa instituição, tendo em vista as assimetrias causadas pela pandemia e as desigualdades históricas em relação à região Norte, advindas da cooperação internacional solidária e dos processos de financiamento, concentrando esforços de superação dos problemas estruturais para o desenvolvimento da pesquisa na Instituição de Ensino Superior (IES), decorrentes da falta de investimento e da criação tardia da educação superior no Estado do Amapá.

Finalizando essa parte e o livro, apresentamos o artigo ARRANJOS PERFORMÁTICOS NA AVALIAÇÃO DO SINAES: um estudo de caso, da autora *Margareth Guerra dos Santos*, que tratou da análise sobre as representações performáticas captadas ou que surgem ao longo dos circuitos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as suas influências nos indicadores de qualidade de uma instituição privada. Como resultados, a autora observou que há intenções na construção de uma “dinâmica artificial”, característica do tempo da avaliação, envolvendo vários atores da comunidade acadêmica por ocasião das avaliações nacionais, quando os interlocutores revelaram assumir e interpretar múltiplos papéis necessários à constituição de interações com os avaliadores para atender indicadores de qualidade do SINAES.

Os organizadores.

1

DESIGUALDADES E EXCLUSÃO EDUCACIONAL



CAPÍTULO 1

DISCURSOS GLOBAIS E A GESTÃO DOS ESPAÇOS LINGUÍSTICOS: influências de organismos na política educacional e na educação da Amazônia Amapaense

Jaqueline Nascimento da Silva Reis

Ilma de Andrade Barleta

1 INTRODUÇÃO

A oferta de línguas estrangeiras no contexto escolar brasileiro apresenta um percurso marcado por escolhas e imposições de diferentes agentes públicos e privados. Muitas apontam para um alinhamento com discursos internacionais que visam favorecer a atuação do mercado sobre os espaços formativos. O programa mais recente em expansão é a adoção de modelos de ensino bilíngue com línguas de prestígio (inglês e francês) em escolas da rede pública.

Para inserir projetos que atendessem aos interesses do Capital a partir de uma agenda global, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) mencionam que uma vasta documentação internacional foi elaborada

e disseminada por Organismos Multilaterais destinada aos países da América Latina e Caribe, a qual imprimiu sua face nas Políticas Educacionais do Brasil. Dentre os eventos promovidos, pode-se citar a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (1990) e a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1993), os quais foram responsáveis pela produção de documentos que influenciaram substancialmente o sistema educacional brasileiro nos anos de 1990, período com diversos discursos proferidos em escala global alinhados a tendências em nome da qualidade da educação para o século vindouro. A Educação Bilíngue figura como uma dessas tendências.

Assim, este trabalho visa discutir os/as possíveis vestígios/influências dos organismos internacionais nos programas de escolas bilíngues com línguas de prestígio em espaços públicos da Amazônia amapaense. Para tanto, o percurso metodológico do estudo contou com a pesquisa bibliográfica e análise documental, sendo que o material analisado foi interpretado à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Em busca de referenciar o processo investigativo, inicialmente, será abordado o conceito de Estado, Políticas Públicas e Políticas Educacionais. Posteriormente, serão expostas as políticas para o ensino de línguas e, em seguida, os discursos que tencionaram a inserção de novos modelos de ensino. Por fim, falar-se-á sobre o projeto implementado no Amapá e seu amparo legal.

2 O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo Marx (1993), o Estado advém da necessidade de um grupo, ou classe social, para manutenção do domínio econômico através do poder político. Para o autor, “[...] toda classe que aspira ao

domínio, mesmo que o seu domínio determine a abolição de todas as antigas formas sociais da dominação em geral, [...] deve antes de tudo conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal” (MARX, 1993, p. 41).

A forma intervencionista para consecução de tal interesse tem se dado pela face social do Estado, através das Políticas Públicas (PP). As políticas públicas são definidas por uma intervenção Estatal que visa harmonizar as decisões desse poder aos interesses que predominam na sociedade (AZEVEDO, 2001). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8), as PP revelam as características próprias desta intervenção “[...] de um Estado submetido aos interesses do capital na organização e na administração das *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social”.

Dentre as políticas públicas de caráter social estão as políticas educacionais. Para Saviani (2017), a Política Educacional (PE) diz respeito às decisões que o Estado toma em relação à Educação. Esta consiste, na definição de Frigotto (2010), em prática social que emerge das atividades humana e histórica e, por isso, é um campo de disputa hegemônica.

O papel do Estado consiste em agir, intervir, decidir sobre escolhas que incidirão sobre todo o coletivo. Mainardes (2006, p. 52) afirma que “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” e procuram se articular aos interesses de determinados grupos. Para que os discursos proferidos alcancem o fim desejado, a linguagem utilizada está frequentemente alinhada ao interesse do público em geral.

Ball (2001) prenunciava o apagamento gradativo de políticas próprias do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo, chamando a atenção para o surgimento de uma ideia unificadora de políticas, voltada à competitividade econômica, desvirtuando-se da

face social da Educação e mais preocupada em seguir tendências da modernidade. A implementação de políticas educacionais passa a reverberar as linhas do novo discurso, o qual disseminou “[...] a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para prosseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Essa modernidade passaria a utilizar a competitividade e os resultados para se proliferar. Ball salienta que

[...] o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional. Isto baseia-se tanto na recente teoria econômica, quanto nas distintas práticas industriais “que interligam a organização e o desempenho das escolas com os seus ambientes institucionais”. (CHUBB; MOE, 1990 apud BALL, 2001, p. 105).

A melhoria dos resultados figurou como fundamento para implementação de novos modelos nos sistemas educacionais. Para materializar os ideais dominantes, as políticas propostas assumem, sobretudo em países periféricos, a face de tendências a serem inseridas na educação e no setor de serviços públicos, gerando uma corrida e concorrência entre as instituições.

A escola se torna um instrumento no processo de efetivação das políticas educacionais e de adequação dos alunos à sociedade capitalista (LIMA, 2004). Para Shiroma e Santos,

[...] ao seguir a tendência de reformas nos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos sujeitos e suas práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais do novo milênio. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22).

Prontamente, inculcou-se o ideário de adequação da política educacional e dos currículos às transformações “sugeridas” pelos Organismos, com vistas ao “desafio do futuro”. Com a promessa de se comunicar com o que estava por vir, a Lei 9394 de 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi apresentada como lei moderna, rumo ao século XXI.

3 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996 sob intensas críticas por não corresponder às reivindicações dos movimentos em prol da melhoria na Educação Pública. Esse documento trouxe mudanças para o ensino de línguas estrangeiras. Anterior à nova Lei, a língua estrangeira era uma disciplina dada por acréscimo, não sendo obrigatória a sua oferta. Com a nova redação, no Art. 26, § 5º, tornou-se obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série, cuja escolha ficou a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Dois anos depois, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) nos quais a escolha da língua estrangeira, em uma dada comunidade, deveria basear-se em três fatores e, em um deles, menciona-se a língua francesa:

Fatores relativos à tradição: o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado. O francês, por exemplo, desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros. (BRASIL, 1998, p. 22).

Na modificação mais recente, em 2017, a LDB coloca em jogo novas discussões deixando bem claro o viés hegemônico que continuaria a delimitar o currículo a ser implantado nas escolas, através da Lei 13.415, ao estabelecer a oferta da língua inglesa a partir do sexto ano.

Art. 26 [...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 35-A [...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Vê-se que, em duas décadas, a LDB sofreu alterações que demonstram a imposição sobre os assuntos que envolvem o ensino de línguas estrangeiras. O que fez transcorrer tais mudanças?

Ao longo da década de 1990, as políticas públicas, educacionais e linguísticas sofreram alterações à medida que os discursos sobre globalização ganharam consenso mundial. Modelos de políticas passaram a ser efetivados por países desenvolvidos e vistos como parâmetros a serem seguidos pelos países periféricos.

Após a corrida pela colonização do mundo, as terras ficaram divididas e repartidas entre os países europeus colonizadores. Não havendo mais países a serem colonizados, restaram fronteiras a serem conquistadas, “a luta pelo poder mundial” iniciara (HINKELAMMER, 2006, p. 387). Para Wood (2006), o capital global depende mais do que nunca de um sistema global de múltiplos Estados locais. A era de abertura das fronteiras no campo linguístico, cultural, social e econômico levou a todos (como um canto da sereia) enxergarem-se parte de um globo, ou seja, parte de uma visão política econômica única, chamada política de globalização.

Na visão de Boron (2006, p. 515), “[...] a globalização consolidou a dominação imperialista e aprofundou a submissão dos capitalismos periféricos, cada vez mais incapazes de exercer um mínimo de controle sobre seus processos econômicos domésticos”. Os

Estados Unidos tornaram-se um centro imperialista, atuando sob o controle da força, do dinheiro, da cultura e da linguagem.

Nos estudos de Calvet (2013, p. 113, tradução nossa), a língua inglesa é vista como língua hipercentral, isto é, atualmente, “[...] ao redor do inglês gravitam uma dezena de línguas supercentrais (o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, [...] etc.) em torno destas gravitam cem a duzentas línguas centrais [...]”¹. O grande conflito de hoje, de acordo com Hamel (2020), explica-se pelo fato de o inglês estar expulsando as línguas supercentrais e centrais dos espaços de prestígio. Esta ação é característica da “nova” ordem, capitalista, voltada à tendência de unificação e controle da comunicação verbal, inculcando valores neoliberais, como o livre mercado, visando o controle dos territórios e das fronteiras.

Em busca da competitividade e manutenção desses espaços, Lagares afirma que as línguas supercentrais têm buscado a gestão do espaço linguístico internacional, isto é “[...] o desenvolvimento de políticas de produção de instrumentos normativos e de estratégias para produzir *lealdade linguística* para além das fronteiras nacionais” (LAGARES, 2018, p. 107). Uma delas, caracteriza-se pela oferta de suas línguas nos sistemas educacionais. Tal ação não se trata de um fenômeno isolado, mas sim fruto de discursos no campo internacional.

4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS TENDÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A década de 1990 marca um período de propagação de tendências para os sistemas de ensino oriundas de discussões internacionais envolvendo países desenvolvidos e em

¹¹ Tradução nossa de « *gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales* ».

desenvolvimento. Dentre a vasta documentação, abordaremos aquelas que julgamos substanciais para o cenário atual em torno do ensino de línguas adicionais e, especificamente, as que corroboraram para a disseminação da educação bilíngue pública.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de Jomtien, foi uma oportunidade de difusão e expansão do projeto educacional internacional, produzindo diagnósticos sobre os vários Estados para traçar o perfil das condições adequadas para a efetivação do ideário em questão. Os 115 governos participantes se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade, reduzir as taxas de evasão escolar e analfabetismo, na defesa de uma educação com foco nas necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Na redação do artigo 1, no quarto item, pode-se ver a importância atribuída à educação básica.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual **os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.** (UNESCO, 1990, grifos nossos).

No enunciado em destaque, tem-se indícios do incentivo à construção e/ou promoção de modelos de ensino que pudessem oferecer um nível ou tipo mais avançado de educação. Recorrentemente, modelos com feição inovadora disputam as atenções nessa temática. A fim de garantir as necessidades básicas de aprendizagem, há o apelo ao engajamento global para o desenvolvimento da eficiência institucional, financeira, social e com equidade entre as nações, como proferido no Art. 10.

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica **solidariedade internacional** e relações económicas honestas e equitativas, a fim de **corrigir as**

atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas **à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.** (UNESCO, 1990, grifos nossos).

É possível demarcar o ponto de circulação dos ideais apregoados pelos governos participantes ou, como dissera Evangelista (2013, p. 18), “[...] os novos campos de atração de capitais”: as políticas e programas educacionais.

Dois anos depois, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – publicou *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, juntamente à UNESCO. O texto continha, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 53) “[...] as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento” nos países que abrangia.

Nas vozes dos redatores, a construção de uma moderna cidadania dependeria de uma reforma no sistema produtivo e seria preparada na escola a qual teria seu acesso universalizado e, assim, a população aprenderia os códigos da modernidade. A CEPAL (1992, p. 54) definiu os códigos da modernidade como sendo “[...] o conjunto de conhecimentos e destrezas necessárias para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na vida moderna”. A capacidade de se comunicar nos variados meios de comunicação da modernidade é considerada como porta de acesso ao sistema produtivo. O documento publicado na década de 1990 enfatiza, ainda, a necessidade de revisão dos sistemas pedagógicos em vigência, apontando, como superação do fracasso escolar e das disparidades linguísticas e culturais, novos modelos de ensino.

Sin embargo, **para elevarla calidad de la educación** es necesario revisar a fondo los sistemas pedagógicos rutinarios, caracterizados por su elevado nivel de fracaso. Es necesario prestar especial atención a las metodologías de enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo en escuelas donde asisten niños con un acervo cultural diferente del reconocido por el sistema.

(Véase el recuadro VI-12.) En este sentido, se debe otorgar una importancia particular a **los programas de educación bilingüe** (CEPAL, 1992, p. 159, grifos nossos).

Além de mencionar que é preciso elevar a qualidade da Educação, a CEPAL alerta sobre a atenção que deve ser destinada às crianças de outras culturas. A fim de solucionar essa desigualdade, os programas escolares bilíngues surgem como proposta para atender essa demanda social.

Posteriormente, a UNESCO convocou especialistas de várias partes do mundo para compor a *Comissão Internacional sobre Educação no século XXI*, tendo como resultado a produção do *Relatório Delors*² entre 1993 a 1996, o qual foi substancial para a compreensão da política educacional em vários países.

Para o acesso ao crescimento econômico, as atividades educativa e formativa foram vistas como determinantes ao alcance do progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos. A comissão orientou que desde o ensino primário e secundário “[...] a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social” (DELORS, 1996, p. 152). Para consecução desse objetivo, argumenta-se que a utilização de línguas que são recorrentemente usadas como veículos de comunicação, seja em território nacional ou internacional, é um caminho capaz de favorecer o contato entre pessoas de diferentes culturas.

No relatório, a maior mobilidade das populações e o desenvolvimento dos meios de comunicação social são questões que requerem medidas que minimizem outra vertente da problemática do

² Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês. Foi o autor do relatório que tem como título “Educação, um Tesouro a descobrir”.

futuro: a multiplicidade de línguas, consequência da “[...] diversidade cultural da humanidade” (DELORS, 1996, p.43). Cada país apresenta uma complexidade de situações linguísticas que, para os autores do relatório, a solução a ser dada aos países emergentes virá através da aprendizagem de línguas de grande difusão (como o inglês e o francês) junto à aprendizagem das línguas locais, por meio de programas escolares bilíngues, ou mesmo, trilíngues.

A complexidade das situações linguísticas de cada país torna mais difícil encontrar soluções que se apliquem em todas as circunstâncias, mas a verdade é que a aprendizagem de línguas de grande difusão deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das línguas locais, de acordo com **programas escolares bilíngues, ou mesmo, trilíngues.** (DELORS, 1996, p. 43, grifos nossos).

A utilização de línguas de grande difusão, além de ser vista como capaz de interligar povos, podendo ser aplicada no meio social, econômico, político e educacional, também encontra “portas abertas” nas instituições (de ensino regular) para atuarem por mais horas, desde o primário. Tudo isto, para que os países não atrasem seus sistemas educativos nos “novos tempos” trazidos pela globalização.

Lagares nos fala que o termo “ensino bilíngue” é um termo “guarda-chuva” que serve para cobrir duas situações distintas: ensino que utiliza duas línguas e ensino para crianças de línguas minoritárias. Para Lagares (2018, p. 84), “[...] no primeiro caso, o bilinguismo é promovido e acolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem se quer faz parte do currículo escolar”.

Além dessas duas abordagens, outros objetivos foram surgindo para justificar a adoção do ensino bilíngue. Considera-se que a expansão desse modelo é crescente no Brasil e tem ocasionado o aparecimento de várias situações possíveis para atuação desse tipo de educação. Os eventos supracitados sinalizam o embrião dos discursos

que ocasionaram tendências a serem copiadas dos países centrais, com foco nas escolas, em seus sujeitos e práticas, que passaram a ser adotadas por países emergentes, como a educação bilíngue.

5 O PROJETO “ESCOLA COM CLASSES BILÍNGUES NO AMAPÁ”

Entre Brasil e França, devido à posição geográfica, acordos foram criados entre o Amapá e a Guiana Francesa³ para a difusão de suas línguas no país vizinho. Atualmente, a língua francesa está presente como disciplina no ensino fundamental nas escolas da rede estadual pública e privada, conforme os números presentes na Tabela 1:

Tabela 1 – Mapeamento das escolas que ofertam Língua Francesa como Língua Estrangeira

Municípios	Número de Escolas
Ferreira Gomes	1
Macapá	48
Oiapoque	5
Pedra Branca	1
Pedra Branca do Amaparí	1
Porto Grande	2
Santana	7
Serra do Navio	1
Tartarugalzinho	2

Fonte: Mapa da língua francesa no Amapá realizado pela Associação dos Professores de Francês do Amapá (2018).

Como nova exigência do mundo contemporâneo, dado o contexto histórico e as constantes relações transfronteiriças, foi a vez do Amapá inaugurar sua primeira escola pública de ensino bilíngue para os anos iniciais do ensino fundamental.

³ Departamento Ultramarino Francês

Inaugurada em 2018, a Escola Bilíngue está situada na zona Norte de Macapá, no Conjunto Macapaba, e o estabelecimento oferece classes bilíngues português-francês aos alunos dos anos iniciais da Educação Básica. Compõe um rol de seis estabelecimentos públicos no Brasil que ofertam esse modelo utilizando a língua francesa.

Anterior à inauguração, uma comissão ficou com a incumbência de construir o “Projeto Escola Bilíngue”, a fim de discriminar a finalidade, os objetivos, as metodologias e abordagens que norteariam a educação bilíngue na escola contemplada. A comissão para elaboração do projeto foi composta por membros da Secretaria de Estado e da Educação do Amapá, Universidade do Estado do Amapá, Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, em parceria com a Associação dos Professores de Francês do Amapá, Embaixada da França e Escola de Tempo Integral José Carlos Mestrinho (Estado do Amazonas). Em 2019, o texto passou por revisão, sendo intitulado *Escola com classes bilíngues do Amapá*.

A criação do projeto está justificada no texto, em consonância com a meta 13 do Plano Estadual de Educação (PEE).

Meta 13 - PEE: “Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadã; o compromisso socioambiental; a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI.” (AMAPÁ, 2019, p. 8).

Podemos depreender que, para os formuladores, a educação bilíngue é vista como metodologia inovadora, pertencente às tendências para o modelo de ensino do século XXI, capaz de constituir o cidadão como ser social e parte do mundo. Na apresentação, o projeto preconiza que

[...] o ensino através da Educação Bilíngue [está] em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Desta forma, a Escola com Classes Bilíngues terá a missão de mediar o conhecimento formal com as vivências dos alunos, articulando conteúdos e atividades que permitam apropriação da cultura e formação de cidadãos com visão inter/multicultural do mundo. (AMAPÁ, 2019, p. 9).

A articulação entre o ensino bilíngue e os dispositivos que versam sobre a política educacional, num primeiro olhar, não parece possível, devido às poucas horas que a língua estrangeira ocupa no contexto escolar. A adoção do modelo se justifica como meio a favorecer a formação de cidadãos com visão inter/multicultural do mundo, no entanto, a língua francesa não é mencionada nas atuais políticas educacionais.

O documento afirma que seu surgimento é uma nova proposta para o ensino de línguas no Amapá. O modelo proposto

[...] assume um novo significado segundo o qual a SEED elabora uma nova proposta para o ensino de línguas [...]. Tal ação impacta o cotidiano dos jovens ao apresentá-los aos contextos sociolinguísticos e socioculturais de diferentes países, ampliando sua visão sistêmica e sua capacidade de comunicação, o que poderá refletir diretamente em suas futuras posturas profissionais. (AMAPÁ, 2019, p. 9).

Vemos que outro fator que ancora a implantação do ensino bilíngue é a possibilidade de contato com outros contextos que oportunizarão a inserção do aluno no mercado de trabalho. Este modelo é apresentado pelos redatores como nova proposta para o ensino de línguas, o que configura o viés inovador sempre proferido pelo Estado para a escolha de novos modelos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as mudanças no âmbito educacional é um complexo fenômeno, posto que estão ligadas à alternância de poderes

na esfera internacional e nacional. O ensino de línguas no Brasil apresenta os reflexos dessas mudanças e de influências globais.

Vimos que não só o signo “globalização” como também as influências dos organismos internacionais propagaram a necessidade de novos modelos de ensino, vistos como parâmetro de qualidade para inserção dos indivíduos no mundo globalizado. A educação bilíngue é um modelo em expansão no Brasil e vem sendo executado no estado do Amapá alinhado às demandas globais.

Educar no modelo bilíngue (português-francês) na Amazônia Amapaense é compreendido pelos formuladores do projeto como modelo de ensino de qualidade que amplia a visão de mundo do aluno e garante a proficiência na língua. Para o Capital, o domínio de uma língua estrangeira seria um fator que potencializa a produtividade do sujeito e garante a competitividade entre os países desenvolvidos, com foco na gestão dos espaços linguísticos.

REFERÊNCIAS

A GLOBALIZAÇÃO política, as línguas na ciência e no ensino superior. Conferência proferida por Rainer Enrique Hamel [s.l., s.n], 2020, 1 vídeo (1h 25min 25s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://youtu.be/IKuRyEF0RGc>. Acesso em: 29 mai. 2020.

AMAPÁ. **Projeto Escola Bilíngue do Amapá**. Comissão PORTARIA n.º 0103/2017- SEED. Macapá – AP, 2017.

AMAPÁ. **Projeto Escola com classes bilíngues do Amapá**. Macapá: SEED, 2019.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], ano 99, v. 1, n. 2, p. 116, 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 22 jul. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ; UNESCO; MEC, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013. p. 13-45.

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

HINKELAMMER, Franz. A globalidade da terra e a estratégia da globalização. *In*: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A TEORIA marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 386-400. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715082514/cap16.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais e o processo de "democratização" da gestão educacional. *In*: LIMA, Antonio Bosco de. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. (1993). Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Karl%20Max-2.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <http://revista2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 21-45.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia. *In*: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs). **A Teoria marxista hoje**: Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 417-430. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

DESNÍVEIS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS ENTRE AS ESCOLAS RURAIS E URBANAS NO ESTADO DO AMAPÁ: a importância da implementação de políticas de gestão efetivas para a redução das desigualdades

Jamile Cantuária de Souza
Tadeu Lopes Machado

1 INTRODUÇÃO

A pesar de o acesso ao sistema educacional ser um direito assegurado a todos constitucionalmente, é notável que as Políticas Públicas direcionadas à Educação são falhas. A partir de alguns apontamentos constantes neste estudo poder-se-á perceber que os investimentos e incentivos governamentais para o campo da Educação têm sido cada vez mais baixos, revelando uma política pública insuficiente para que esse direito seja garantido com qualidade para todos.

Dentro do cenário global da educação pública brasileira, existem alguns setores ainda mais precarizados, que estão acentuadamente à

margem das políticas públicas estatais para esse campo. Um desses setores é a educação escolar ofertada na zona rural. Percebe-se que as instituições de ensino localizadas em áreas afastadas dos centros urbanos são relegadas a uma situação que historicamente lhe fora destinada: a do descaso.

Nesse sentido, o artigo tem como principal objetivo evidenciar alguns elementos sobre as desigualdades educacionais identificadas nas escolas da zona rural do Estado do Amapá, quando comparadas com as escolas instaladas em área urbana, além de averiguar de que forma a implementação de políticas públicas de gestão efetivas podem contribuir para a redução dos desníveis estruturais e pedagógicos que estas apresentam em relação as da zona urbana.

Importante ressaltar que a abordagem deste artigo será direcionada ao espaço geográfico em que tais escolas se encontram, conforme delimitação definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não adentrando ao contexto da Educação do Campo, uma vez que “[...] a nomenclatura educação do campo extrapola a noção de espaço geográfico, ao abranger os aspectos culturais, direitos sociais e a formação humana” (MENEZES; SILVA; ROCHA, 2020, p. 11).

Os procedimentos metodológicos concernentes à elaboração da pesquisa foram construídos inicialmente com a pesquisa bibliográfica, realizada de 2019 a 2020, contribuindo sobremaneira os estudos de Bastos (2017), Dourado (2007) e Stromquist (2004), além da análise de documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED/AP), tais como Relatório de Gestão - 2019 e Instrução Normativa - 2020.

Posteriormente, foi realizado um estudo de caso com oito gestores escolares e uma representante do poder executivo da área educacional do Amapá. Pelo fato de o trabalho ter se concentrado no ano em que houve a eclosão da pandemia do SARSCoV2 – Síndrome

Respiratória Aguda Grave causada pelo novo Coronavírus – no Brasil, não foi possível a realização de pesquisa *in loco*, sendo optado pela aplicação de questionários e entrevista de maneira remota. As escolas foram selecionadas de forma aleatória, de acordo com a viabilidade do contato e retorno de cada gestor.

O texto subdivide-se em três seções: a primeira discorre brevemente sobre definições e aspectos gerais das políticas educacionais em âmbito local. A segunda faz uma abordagem acerca do contraste educacional identificado entre o meio rural e urbano. E a última seção é destinada às percepções dos gestores escolares e representante da mantenedora educacional, cujas análises concentraram-se em questões relativas ao atendimento às necessidades estruturais, financeiras e pedagógicas das escolas, no período de 2019 a 2020.

Almeja-se que este trabalho instigue a realização de outras investigações acerca das desigualdades entre as escolas localizadas em zonas rurais e as urbanas no Estado do Amapá e, dessa forma, que possibilite a elaboração de novas propostas de políticas públicas visando reduzir tais disparidades.

2 ASPECTOS DAS POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO AMAPÁ

As Políticas Públicas se referem aos instrumentos de concretização das ações do Estado que se traduzem em planos e/ou programas visando possibilitar o desenvolvimento da sociedade e garantir o acesso aos direitos constitucionais a todos os cidadãos. Almeida (2013), ao citar Leite e Heuseler (2012), destaca que as políticas públicas educacionais possuem um vasto campo e abrangem vários aspectos que permitem conferir à sociedade o direito à educação e a melhoria da qualidade do sistema de ensino:

O campo das Políticas Públicas Educacionais é extremamente amplo, e abrange a estrutura curricular, financiamentos, avaliações de desempenho, fluxos escolares, formação e capacitação docente, além de se relacionarem intimamente com outros direitos fundamentais e direitos humanos. (ALMEIDA, 2013, p. 3).

Entretanto, compreender a institucionalização de qualquer política pública requer uma análise minuciosa sobre quais fatores e sujeitos influenciam sua formulação e implementação na sociedade. Dessa forma, Luis Fernandes Dourado esclarece:

A análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. (DOURADO, 2007, p. 922).

Assim, para identificar a essência e os reais objetivos de determinadas ações públicas e/ou programas governamentais, é fundamental compreender o contexto social que tais políticas se engendram, os sujeitos participantes e interessados, assim como a quem se destinam.

No estado do Amapá, é possível inferir que os processos de proposição e materialização dessas políticas vêm se desenvolvendo de maneira sutilmente verticalizada, cujas ações e projetos são oriundos, em sua maioria, do Plano Nacional de Educação (PNE), base de composição do Plano Estadual de Educação (PEE).

Essa configuração demonstra que, metodologicamente, as estratégias adotadas pelo Poder Público evidenciam um caráter pouco integrado e participativo, influenciando diretamente nos resultados auferidos. Tal constatação pode ser observada no Relatório de Gestão da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), referente ao exercício de 2019, assim disposta:

No entanto, a avaliação do Plano carece de uma integração com os Municípios e demais entes envolvidos, como universidades, Conselho de Educação e entidades civis organizadas, bem como a implementação de ferramentas que possibilitem o monitoramento. (Relatório de Gestão-SEED, 2019, p. 163).

A análise do referido documento também permite visualizar a constante e pertinente preocupação da Instituição em direcionar a formulação das políticas ao atendimento e cumprimento das metas e objetivos definidos nos referidos Planos. Os programas estão voltados principalmente ao campo pedagógico, na busca por resultados positivos e melhoria dos índices educacionais, dentre os quais se destacam: Colabora Amapá; Educação para a Paz; Escolas do Novo Saber (ETI); e Programa de Aprendizagem do Amapá (PPA).

Todavia, é necessário compreender que a busca por resultados significativos e qualitativos deve englobar um conjunto de planos e ações que abranjam além de aspectos pedagógicos, mas também operacionais, estruturais, financeiros e políticos, os quais estão intrinsecamente ligados.

Além disso, pode-se afirmar que o êxito de uma política pública depende essencialmente da efetividade de sua implementação e a capacidade em atender as reais necessidades da população. Destarte, Bastos salienta:

Os objetivos traçados nas ações dessas políticas só se efetivarão a partir do momento em que se permita uma análise para possíveis reorientações. São essas análises que, uma vez realizadas, indicarão as supostas lacunas das ineficiências, possibilitando, assim, novas estratégias para as suas superações. (BASTOS, 2017, p. 3).

Dessa forma, é imprescindível que as políticas educacionais implementadas no estado, sejam seguramente analisadas e avaliadas quanto ao seu alcance e efetividade, cujos indicadores considerem

também a conjuntura local em que as instituições de ensino, alunos, professores e equipe gestora estejam inseridos.

3 O CONTRASTE EDUCACIONAL NO MEIO URBANO E RURAL

Historicamente, o Brasil apresenta um expressivo contraste entre o espaço rural e o urbano, que se evidencia em todas as variáveis sociais de comparação. No que concerne especificamente aos indicadores educacionais, os dados são ainda mais preocupantes. Na percepção de Nelly P. Stromquist (2004), um dos fatores que contribuiu para esse desnivelamento é o descaso do poder público para com essa população:

Indubitavelmente, na região latino-americana, as maiores formas de desigualdade na educação residem nas desigualdades entre os ambientes rurais e urbanos. Devendo-se, em parte, à distribuição bastante esparsa da população rural, mas em parte também à negligência política, a cobertura proporcionada pela escola pública nas áreas rurais é bastante limitada. (STROMQUIST, 2004, p. 14).

De acordo com dados obtidos do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018), foram registradas no país 48,5 milhões de matrículas na Educação Básica. Desse total, aproximadamente 11,3% representam matrículas em escolas localizadas na área rural. No âmbito do Estado do Amapá, o Relatório de Gestão da SEED de 2019, informa que existem 394 unidades escolares pertencentes à rede pública estadual de ensino, destas 150 são urbanas e 244 rurais, representando uma média de 62%.

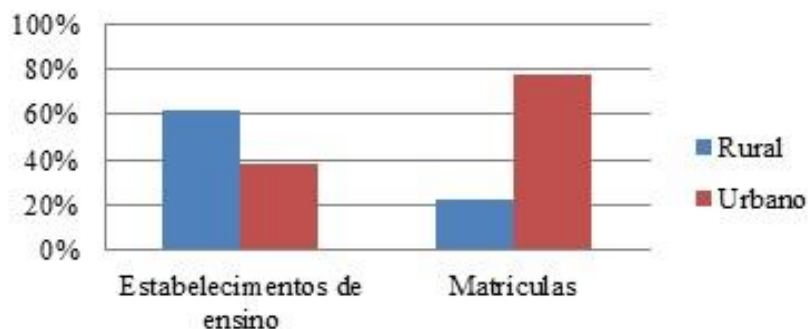
Apesar de representarem a maioria das Instituições de Ensino, observa-se o predomínio de políticas educacionais que favorecem as escolas urbanizadas, tal como ocorre com os demais campos de políticas públicas adotadas local e nacionalmente. Nesse sentido, Amílka Dias Melo e Débora A. Dias Lira afirmam que:

É no espaço urbano que se concentram, em maior quantidade, as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento, tanto econômico como social. Em contrapartida, a Zona Rural, ao longo do tempo, tem sido vítima de um modelo excludente, permeado pela exploração da classe trabalhadora e negação dos direitos sociais a que faz jus. (MELO; LIRA, 2013, p. 2).

Um dos exemplos dessas políticas são as estratégias e procedimentos utilizados para a distribuição de recursos financeiros aos estabelecimentos da rede estadual de ensino. O repasse desses recursos segue critérios definidos pela Instrução Normativa n.º 01/2020-PROEM/SEED⁴, que utiliza como base de cálculo o número de alunos matriculados nas unidades escolares, conforme os dados do Censo Escolar do ano imediatamente anterior.

Sob esse enfoque é claramente perceptível que a Administração direciona maior parte dos recursos da Educação às escolas da cidade, priorizando, conseqüentemente, a educação escolar urbana. Por conseguinte, partindo da lógica evidenciada nos critérios normativos da mantenedora, os recursos das escolas rurais serão relativamente inferiores. O Gráfico 01 corrobora para essa constatação:

Gráfico 1 – Quantidade de instituições de ensino e matrículas no meio rural e urbano do estado do Amapá



Fonte: QEdu.org.br (2018).

⁴ O Programa Escola Melhor (PROEM) consiste na transferência de recursos financeiros às escolas públicas da educação básica, da rede estadual, destinados ao custeio de despesas, manutenção e pequenos investimentos.

Os dados evidenciam a acentuada divergência entre a educação urbana e rural no Estado quando se analisa o número de matrículas em relação à quantidade de estabelecimentos de ensino. Esse fato pode ser justificado pelas escolas rurais se localizarem próximas a pequenos núcleos populacionais, implicando o atendimento a poucos alunos e em turmas seriadas.

Essa aparente desconsideração das peculiaridades concernentes às unidades escolares da zona rural também implica em outra problemática relacionada à gestão das referidas escolas. Em análise ao Regulamento da Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado da Educação é possível observar que existe uma homogeneidade nas gratificações atribuídas aos cargos comissionados dos gestores escolares.

No referido Regulamento, os estabelecimentos de ensino são classificados por Tipologias, cujos cargos de gestão recebem denominações codificadas em que são atribuídas as respectivas gratificações de acordo com o tipo de instituição. Atualmente vigora a Lei n.º 2.257/2017-GEA, de 05 de dezembro de 2017, que dispõe sobre as alterações na estrutura organizacional da SEED, conforme especificado abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Tipologia dos estabelecimentos de ensino/Gratificações da equipe gestora – Amapá

TIPOLOGIA	DESCRIÇÃO	CARGO	CÓDIGO	VALOR
Tipologia I	Escolas com até 50 alunos	Diretor	CDS-I	R\$ 1703,38
Tipologia II	Escolas de 51 a 100 alunos	Diretor Secretário Escolar	CDS-I CDI-1	R\$ 1703,38 R\$ 500,99
Tipologia III	Escolas de 101 até 400 alunos	Diretor Secretário Escolar	CDS-I CDI-2	R\$ 1703,38 R\$ 601,18

Tipologia IV	Escolas de 401 a 1.000 alunos,	Diretor	CDS-1	R\$ 1703,38
	Centros de Educação Especial e Escolas do Sistema Socioeducativo	Diretor Adjunto	CDI-3	R\$ 701,39
		Secretário Escolar	CDI-3	R\$ 701,39
Tipologia V	Escolas acima de 1.000 alunos,	Diretor	CDS-2	R\$ 2.290,75
	Escolas de Tempo Integral, Centros de Línguas, Cultura e Artes, Centros de Educação profissional, Centros de Referência em Tecnologias Educacionais e Escolas do Sistema Penitenciário.	Diretor Adjunto	CDI-3	R\$ 701,39
		Secretário Escolar	CDI-3	R\$ 701,39

Fonte: AMAPÁ, 2017.

Esse panorama possibilita inferir que no meio rural há a predominância de instituições de ensino em que sua administração está concentrada somente na figura do diretor, cujo sujeito assume responsabilidades diversas. Nessa perspectiva, cabe a reflexão de Caroline N. Pereira e César Nunes de Castro:

O que fazer? Como melhorar esse estado de coisas? As comunidades rurais sozinhas podem resolver a situação? Como o Estado deve participar desse processo? O que fazer para diminuir a discrepância na qualidade da educação entre os meios rural e urbano? (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 70).

Uma das abordagens pertinentes ao contexto das singularidades e especificidades dos estabelecimentos de ensino localizados no meio rural remete ao Princípio da Igualdade, expresso na Constituição Federal de 1988, o qual pressupõe que “[...] dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999 apud BARRETO, 2010, p. 4). Tal princípio não objetiva suprimir as desigualdades, mas detectar eventuais diferenças e, assim,

conceder tratamentos diferenciados, pois conforme Meneses, Silva e Machado (2011):

Para ilustrar essa dicotomia, estão as políticas propostas de equidade, de diversidade e a incoerência presente nas avaliações nacionais do sistema nacional de ensino que declaram a busca de melhor qualidade de ensino e praticam a homogeneidade. Se queremos escolas para todos, "todos" devem ser considerados e respeitados conforme suas singularidades [...] (MENESES; SILVA; MACHADO, 2011, p. 12).

Diante deste cenário, é primordial o desenvolvimento de Políticas Públicas, cujas ações sejam não somente eficientes, mas, sobretudo equitativas e efetivas, as quais possibilitem atender às legítimas necessidades da zona rural, além de respeitar suas realidades locais e singularidades.

4 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS ESCOLAS RURAIS E URBANAS DO AMAPÁ

O Estudo de Caso apresentado foi realizado por meio da aplicação de questionários aos gestores de escolas rurais e urbanas do Estado do Amapá, selecionados aleatoriamente, assim como por meio da realização de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário à representante do Poder Executivo da área educacional.

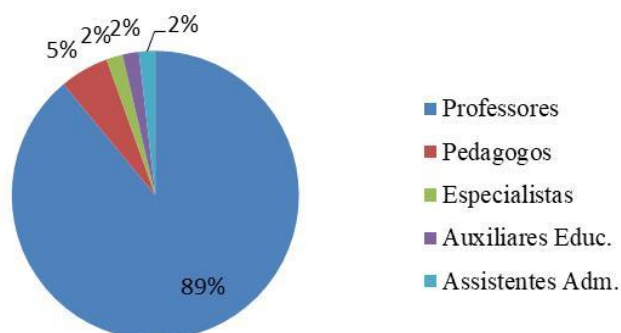
4.1 PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES

Participaram da pesquisa quatro gestores de escolas localizadas na zona rural, denominados a partir de agora como A, B, C e D, e quatro gestores de escolas urbanas, denominados doravante como X, Y, Z e W. O questionário aplicado contemplava os seguintes eixos: aspectos estruturais; aspectos funcionais; e aspectos administrativos/financeiros.

No que concerne ao eixo Estrutural, foi solicitado aos gestores que classificassem as instituições de ensino quanto ao espaço e compartimentos, bem como às condições dos mobiliários existentes. Foi possível identificar que tanto em relação ao espaço quanto aos mobiliários, a maior parte dos gestores das escolas rurais participantes opina negativamente, com destaque para o item “Espaço e compartimentos” em que 100% dos gestores classificaram como “insuficiente”. Importante destacar que, de acordo com dados fornecidos pela SEED, 77 estabelecimentos de ensino foram contemplados com novos mobiliários no exercício de 2020 e, desse total, apenas 33% foi destinado à área rural.

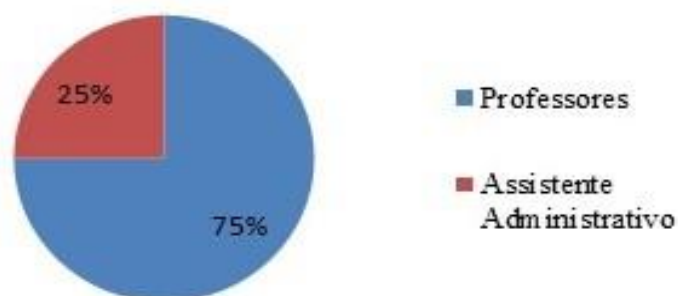
Por conseguinte, foi indagado se os estabelecimentos de ensino possuíam ambientes climatizados e serviço de vigilância patrimonial. Nesses dois aspectos, as desigualdades entre as escolas rurais e urbanas ficaram mais evidenciadas, pois 100% das escolas rurais pesquisadas não possuem serviço de vigilância patrimonial. Além disso, 75% também não possuem ambientes climatizados. Diferentemente das urbanas, as quais 100% das unidades escolares possuem climatização e vigilância monitorada.

No eixo Aspectos Funcionais as perguntas foram direcionadas ao quantitativo e quadro de servidores, o qual ficou evidenciado que as escolas localizadas na zona rural são consideravelmente bem menores que as da zona urbana, não apenas estruturalmente como também em relação à equipe de funcionários. A identificação dos cargos/funções dos profissionais lotados nas referidas instituições de ensino está representada graficamente a seguir:

Gráfico 2 – Cargos identificados nas escolas urbanas

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: Dados relativos à entrevista realizada pelos autores com gestores escolares no ano de 2020.

Gráfico 3 – Cargos identificados nas escolas rurais

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: Dados relativos à entrevista realizada pelos autores com gestores escolares no ano de 2020.

Percebe-se, desta forma, a variabilidade de funções/cargos presentes nas unidades escolares urbanas. Já nas escolas da zona rural há a presença apenas de professores e assistentes administrativos.

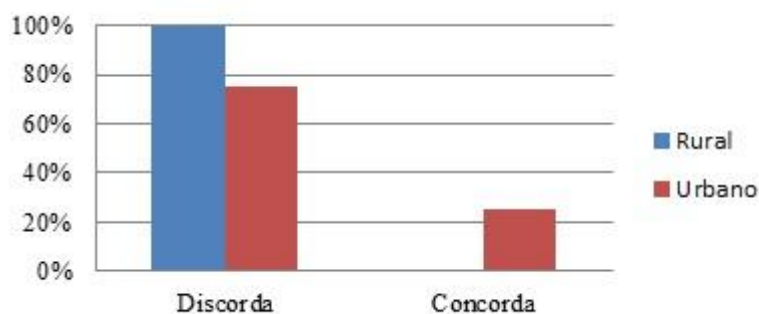
O eixo Aspectos Administrativos/Financeiros enfatizou aspectos relacionados à área administrativa e financeira das instituições de ensino. Foi solicitado aos gestores que avaliassem o repasse financeiro

destinado às escolas, bem como se tais recursos atendiam às suas necessidades. Verificou-se que do total de gestores das instituições de ensino rurais e urbanas pesquisados, 100% avaliam os recursos financeiros repassados insuficientes, assim como consideram que tais valores não atendem às necessidades de manutenção das escolas. De acordo com o gestor W:

Acredito que os repasses sejam insuficientes, principalmente na área da manutenção por se ter uma realidade diferente de escola para escola. Onde há uma necessidade maior para se manter a escola de acordo com sua estrutura. Tem escolas que estão novas e se gasta pouco com manutenção, mas tem escolas que há anos não tem reparos ou reforma. (Gestor W, 2020).

Quando questionados se consideravam o valor da gratificação do cargo ocupado condizente com as responsabilidades e demandas que lhes são atribuídas, os gestores se posicionaram da seguinte forma:

Gráfico 4 – Opinião dos gestores quanto ao valor da gratificação do cargo



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: Dados relativos à entrevista realizada pelos autores com gestores escolares no ano de 2020.

Observa-se que 100% dos gestores das escolas rurais e 75% dos gestores das escolas urbanas pesquisadas não concordam com o valor da gratificação recebida. Dentre as justificativas mais citadas

entre os gestores destacam-se: “valor defasado e desatualizado”, “maior custo de vida” e “gastos com deslocamentos”.

O gestor X argumenta em sua resposta “Considero o valor desatualizado, em se tratando de inflação e custo de vida elevado, comparada [sic] ao tamanho da responsabilidade que temos”. Da mesma forma, o gestor B também pondera o grau de responsabilidade do cargo ocupado: “Sabemos que o cargo que ocupamos requer muita responsabilidade e comprometimento, e devemos atender as demandas de nossas escolas, mais [sic] para isso precisamos de uma gratificação compatível com o cargo que ocupamos”.

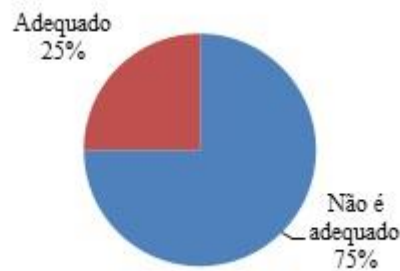
Os gestores também foram questionados sobre os maiores entraves e dificuldades a serem superados no âmbito da gestão escolar. De acordo com as respostas obtidas, constatou-se que 75% dos gestores das escolas rurais pesquisadas identificaram os problemas relacionados aos recursos financeiros como uma das maiores dificuldades a ser superada, dentre os quais se destacam: “valor insuficiente”, “falta de apoio e suporte da SEED” e “caixa escolar bloqueado”, conforme argumenta o gestor B: “Nós, como gestores, precisamos de mais suportes, para enfrentarmos as dificuldades enfrentadas principalmente quanto à liberação de recursos”.

Já entre os gestores das escolas urbanas houve um maior nivelamento nas respostas, como: “escolha democrática da direção escolar”, “gerenciamento de pessoas”, “carência de professores”, dentre outras. Os únicos entraves apontados tanto por gestores de escolas rurais como das urbanas foram a falta de recursos tecnológicos e estrutura predial do estabelecimento.

A última pergunta do questionário foi direcionada apenas aos gestores das instituições de ensino localizadas na zona rural, buscando verificar de que forma avaliavam o tratamento oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), considerando as

especificidades de tais escolas. A avaliação obtida está representada no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Avaliação dos gestores das escolas rurais quanto ao tratamento oferecido pela SEED



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: Dados relativos à entrevista realizada pelos autores com gestores escolares no ano de 2020.

Nota-se que 75% dos gestores que participaram da pesquisa acreditam que o tratamento dado pela mantenedora (SEED) não é adequado. Dentre as diversas críticas apontadas, destacam-se a “falta de atenção e comunicação” em virtude da dificuldade de acesso, “gastos com deslocamentos” para resolver problemas da escola e “falta de apoio administrativo/educacional”. Segundo o gestor B:

Nós da escola da zona rural, precisamos de mais atenção quanto as questões administrativas por parte da SEED, pois esbarramos em diversos obstáculos, um deles seriam [sic] o acesso de nossas escolas, que muitas das vezes não somos informados de tal situação pelo fato de estarmos sem comunicação.

Assim, considerando as respostas obtidas dos gestores, tornou-se imprescindível verificar junto aos representantes do Poder Executivo no âmbito educacional, quais políticas foram ou estão sendo direcionadas às instituições de ensino localizadas na zona rural do estado do Amapá.

4.2 PERCEPÇÕES DO PODER EXECUTIVO EDUCACIONAL

Após a apresentação dos dados na seção anterior, foi possível visualizar, por meio da realização de entrevista online e aplicação de questionário, a percepção da representante da Secretaria de Estado da Educação (SEED) sobre as Políticas Públicas direcionadas às Escolas Rurais.

Os questionamentos iniciais tiveram como base o número expressivo de estabelecimentos de ensino localizados na zona rural do estado. Sobre o critério utilizado para classificar uma escola como rural ou urbana, a entrevistada informou que são consideradas a localização geográfica e delimitações legais dos municípios.

Quando questionada sobre as ações ou políticas que têm sido direcionadas a essas instituições, a representante frisou que a SEED possui equipes responsáveis para seu acompanhamento, como a Coordenadoria de Educação Específica (CEESP), e que tais políticas são formuladas visando atender 100% da comunidade escolar, considerando sempre suas especificidades, dentre as quais o acesso às áreas mais difíceis.

Foi questionado também quais eram os maiores desafios ou entraves para a implementação de políticas de gestão/educacional direcionadas às escolas rurais. Segundo a representante:

É importante assegurar as políticas de acesso, permanência e garantia de um fluxo escolar de sucesso. As políticas devem ser pensadas visando o desenvolvimento do estudante e da comunidade, que faça sentido para a construção de um projeto do meio onde se está inserido, com perspectiva de desenvolvimento social e econômico. Um dos aspectos característicos das escolas rurais e que se destaca como grande desafio a ser superado são as classes multisseriada, pela dificuldade de acesso (escolas distantes das comunidades) e muitas vezes pela falta de profissionais nas localidades. A manutenção da infraestrutura adequada é outro aspecto desafiador, há localidades que o acesso é somente por via aérea, um exemplo são as escolas indígenas do Parque do Tumucumaque, ou através de embarcações, na grande área ribeirinha. (Representante SEED, 2020).

Importante salientar que as dificuldades de acesso também foram citadas pelos gestores quando questionados se consideravam adequado o tratamento oferecido pela SEED, os quais demonstraram insatisfação com a falta de atenção e comunicação em decorrência da localização geográfica.

Posteriormente, foi abordado sobre a Instrução Normativa n.º 01/2020 – PROEM/SEED, a qual estabelece os critérios para o repasse de recursos financeiros às unidades escolares. Quando indagada sobre o posicionamento da mantenedora quanto ao critério utilizado, a entrevistada asseverou a necessidade de revisão, pois segundo ela:

A Instrução Normativa utiliza os critérios de estudantes atendidos. É interessante a revisão dos critérios, mas isso passa também pela reanálise das áreas urbanas e rurais, em grande parte dos municípios essa divisão já se encontra defasada, com necessidade de readequação, pois algumas áreas consideradas rurais, pelo desenvolvimento das cidades já ocupam áreas praticamente urbanas. (Representante SEED, 2020).

No que concerne os valores das gratificações atribuídas aos gestores das instituições de ensino localizadas nas zonas rurais do estado, a entrevistada informou que “[...] a tipologia das escolas é definida pelo número de estudantes atendidos, por necessitar de um critério objetivo para definição de complexidade de gestão em relação a [sic] gratificação”. Salientou ainda que as escolas recebem assessoramento administrativo e pedagógico por meio da CEESP e do Geo Educacional.

Nota-se, então, que o posicionamento da mantenedora diverge das opiniões dos gestores dadas à pesquisa, que, em sua maioria, discordam do valor da gratificação recebida, sobretudo quando consideram as dificuldades vivenciadas interna e externamente à instituição de ensino, especialmente quanto à falta de suporte e apoio.

A pergunta subsequente abordou a dificuldade observada para a composição completa da equipe gestora, o que causaria, de certa

forma, sobrecarga de trabalho em um único gestor. Quando questionada se havia alguma política que poderia ser implementada como forma de compensar os desgastes e dificuldades vivenciados por tais gestores, a entrevistada respondeu que, de acordo com a própria estrutura organizacional da SEED, há casos em que as escolas contarão apenas com a figura do(a) diretor(a), outras com diretor(a) e secretário(a) escolar, e assim sucessivamente.

A última pergunta foi centralizada nas medidas e/ou estratégias adotadas para minimizar as desigualdades administrativas e pedagógicas detectadas nas escolas da zona rural quando comparadas com as urbanas. Para a entrevistada, as desigualdades identificadas estão relacionadas bem mais às questões estruturais e administrativas do que pedagógicas, pois avalia que pedagogicamente a necessidade maior é de mais efetividade. Uma das estratégias mencionadas foi a implantação do Programa Criança Alfabetizada:

A Secretaria de Estado da Educação, em seu planejamento estratégico definiu programas para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento profissional dos professores. Dentre eles destacamos o Criança Alfabetizada, que tem a meta de alfabetizar todas as crianças na idade certa e é desenvolvido em parceria com os 16 municípios. [...] Dentre a estratégia de oferta de Educação em Tempo Integral prevista na **Meta 6** do Plano Estadual de Educação, que foi instituído pela Lei nº 1.907/2015, já contamos com duas escolas rurais:

Macapá Rural: E.E. Daniel de Carvalho

Distrito do Bailique: Escola Bosque do Amapá
(Representante SEED, 2020).

A entrevista foi finalizada com a representante assegurando que atualmente a SEED tem atuado e buscado alternativas para que as desigualdades identificadas nas escolas da zona rural diminuam, elaborando planos e projetos, trabalhando lideranças, equipando com mobiliários e realizando as intervenções estruturais necessárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de numericamente representarem a maioria dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Amapá, as escolas localizadas na zona rural apresentam características diferenciadas das urbanas. Por meio da realização da presente pesquisa, foi possível identificar evidências concretas desse desnivelamento, sobretudo no que se refere às questões estruturais, administrativas e financeiras.

Destarte, o posicionamento da representante do poder executivo educacional demonstrou não somente o reconhecimento acerca das desigualdades identificadas, como a atuação, ainda que inexpressiva, por meio de mecanismos e planos direcionados às escolas rurais do estado. Todavia, assim como abordado ao longo do estudo, constatou-se que certas políticas públicas carecem de maior interação e participação da sociedade, especialmente do público-alvo a que se destinam.

Também foi possível inferir que a falta de efetividade das políticas educacionais implementadas contribui significativamente para a situação em que as escolas rurais se encontram, pois apesar das medidas e instrumentos de intervenção do estado nos últimos anos, tais políticas ainda não conseguem impactar e promover mudanças efetivas em um cenário historicamente marcado por exclusão e desigualdades.

Deste modo, considerando as críticas oriundas até mesmo de gestores das escolas urbanas, compreende-se que o maior desafio é, não somente garantir às populações rurais o mesmo tratamento que é oferecido à educação urbana, pois entende-se que somente isso não resolverá as questões de fundo que se apresentam no espaço educacional rural. Compreende-se que, para além disso, se faz necessário adotar estratégias diferenciadas que permitam que as ações e projetos, sejam eles administrativos, pedagógicos ou gerenciais estejam alinhados às suas particularidades e especificidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Weber Gomes de. **Princípio da Igualdade e as políticas públicas educacionais federais após a Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos>. Acesso em: 5 set. 2020.

AMAPÁ. **Lei n.º 2.257/2017, de 05 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre alterações na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.al.ap.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa n.º 01/2020**. Dispõe sobre os critérios de repasses e execução do Programa Escola Melhor – PROEM. Macapá, AP: Poder executivo. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório anual da Educação**. Macapá, AP: Poder executivo. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Regulamento da Secretaria de Estado da Educação**. Macapá, AP: Poder executivo. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício n.º 280101.0008.1293.0022/2021-SAGE-SEED**. Macapá, AP: Poder executivo. 25 jan. 2021. Assunto: Resposta ao Prodoc n.º 80101.0068.1369.7339/2020, referente às escolas contempladas com mobiliários/equipamentos no exercício de 2020.

BARRETO, Ana Cristina Teixeira. **Carta de 1988 é um marco contra discriminação**. 2010. Disponível em: <https://www.conjur.com.br> Acesso em: 26 ago. 2020.

BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 5, ano 2, v. 1, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 1 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 ago. 2020.

INEP. **Notas Estatísticas:** Censo Escolar 2018. Brasília: 2019. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 20 ago. 2020.

MELO, Amilka Dias; LIRA, Débora Amélia Nunes. **A educação e os desníveis sociais entre as populações urbanas e rurais.** 2013. Disponível em: <https://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais>. Acesso em: 2 jun. 2019

MENESES, João Gualberto de Carvalho; SILVA, Jair Militão da; MACHADO, Edileine Vieira. **Política Educacional e Gestão Escolar** – Do Planejamento, Financiamento e Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.anpae.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MENEZES, Wília Barbosa de; SILVA, Francisco Vieira da; ROCHA, Simone Maria da. Cruzamentos e dissociações entre a educação rural e a educação do campo: Um estudo da Coleção didática “Campo Aberto”. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação:** Contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. Disponível em: <https://www.repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em: 5 mai. 2020.

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. **Rev. bras. Est. Pedag.**, v. 85, n. 209/210/211, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://www.rbpold.inep.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2019.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA EM TEMPOS DE COVID-19: estratégias adotadas pela rede pública de ensino do estado do Amapá

Regiane Guedes Rodrigues
Marcio da Paixão Barros
Carina Baia Rodrigues

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença ocasionada pelo novo coronavírus (COVID-19) se refere a uma Emergência de Saúde Pública e de Importância Internacional. A situação representa o mais elevado nível de alerta da OMS, de acordo com o previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em março de 2020, a COVID-19 foi oficialmente caracterizada, pela Organização, como uma pandemia (OPAS, 2020).

Dada a circunstância, as atividades educacionais precisaram de redesenho imediato visando à adaptação aos novos padrões compatíveis com a minimização do contágio da doença. O estado de pandemia ocasionou o fechamento temporário das escolas com consequente suspensão de atividades presenciais. De acordo com o

CTE IRB (2020), as ações necessárias ao combate do novo coronavírus, que interromperam as aulas presenciais nas escolas brasileiras, impactaram aproximadamente 47,9 milhões de alunos ligados à Educação Básica.

No caso do estado do Amapá, que possui 16 municípios, estima-se, considerando os dados do Censo da Educação Básica do Inep (2019), que a interrupção de aulas presenciais tenha impactado 841 estabelecimentos de ensino da Educação Básica, sendo 46,3% (389 estabelecimentos) da rede estadual, 43,5% (366 estabelecimentos) das redes municipais, 9% (80 estabelecimentos) das redes privadas e 1% (6 estabelecimentos) da rede federal de ensino. O número de alunos atingidos, na rede pública de ensino, se aproxima de 196.201.

Dado o contexto, um dos desafios verificados para as redes de ensino consiste em conciliar, até a medida do possível, o cumprimento das medidas necessárias à minimização da disseminação da COVID-19, que inclui a ausência de aulas presenciais, com a continuidade da promoção do direito à educação, direito entendido como Direito Social Humano capaz de garantir o exercício adequado de diversos outros direitos, (DIAS, 2007).

Nesse sentido, a Fundação Carlos Chagas (2020) aponta para a necessidade de garantir que os educandos não sejam prejudicados no seu processo de escolarização, com especial atenção para que as desigualdades de acesso e de oportunidades, característicos da educação brasileira, não se agravem durante a pandemia.

Assim, o presente estudo se propõe a expor as estratégias empregadas, no âmbito do estado do Amapá, durante o período de pandemia, com vistas a proporcionar a continuidade da oferta de ensino no nível da educação básica da rede pública. São apresentados dados relativos ao tipo de conteúdo ofertado, periodicidade de disponibilização e monitoramento e suporte por parte da gestão

educacional (municipais e estadual) para o acompanhamento das atividades propostas aos alunos.

Além de expor a situação verificada no estado do Amapá, relativa às ações educacionais então empregadas em tempos de COVID-19, o texto resgata alguns pontos de discussão próprios da educação amapaense, de maneira a analisar o contexto em que se inserem as novas medidas implementadas com a finalidade da manutenção do direito à educação.

METODOLOGIA

Foi desenvolvido um estudo nacional, de iniciativa do Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE IRB) em parceria com o Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), intitulado "A educação não pode esperar". O intuito do estudo consistiu em realizar um levantamento das estratégias educacionais empregadas, para minimizar os impactos negativos à educação, em razão das ações de enfrentamento ao coronavírus.

Para a realização do levantamento, foram acionados todos os Tribunais de Contas do País para que operacionalizassem, em nível estadual, a coleta dos dados necessários para a composição do estudo nacional. Os resultados nacionais podem ser acessados na plataforma virtual do Instituto Rui Barbosa, CTE IRB (2020).

No estado do Amapá, por meio do Tribunal de Contas do Estado (TCE/AP), a execução da pesquisa ocorreu com a atuação do corpo técnico do Tribunal ligado ao Grupo de Trabalho da Educação. Assim, pela metodologia empregada, dois servidores atuaram na condição de pesquisadores junto às redes públicas de ensino. Entre os meses de maio e junho de 2020, os secretários de Educação dos municípios e do

estado do Amapá responderam a dois questionários *on-line* e participaram de entrevistas por meio de telefone ou videoconferência.

Como resultado, as redes públicas de ensino compartilharam as ações adotadas em diversas esferas como: distribuição dos alimentos destinados à merenda escolar; estratégias de ensino remoto; e, preparação para a volta às aulas presenciais. No caso do estado do Amapá, responderam aos questionários os municípios de: Amapá, Calçoene, Cutias, Laranjal do Jari, Macapá, Oiapoque, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Tartarugalzinho e Vitória do Jari. A rede estadual também respondeu aos questionários. Em termos percentuais, os dados representam as respostas de quase 70% (68,75%) das redes municipais e 100% da rede estadual. A dimensão da amostra se revela representativa, considerando os objetivos de estudo definidos.

Os questionários e entrevistas abordaram cinco principais dimensões: 1) práticas pedagógicas empregadas durante o período; 2) atuação e formação de professores; 3) orientação dos responsáveis pelos estudantes; 4) planejamento para volta às aulas e 5) distribuição de alimentos. Considerando, para o presente artigo, o breve espaço disponível para exposição dos dados, nele foi abordada apenas a primeira dimensão, especificamente o que se refere às estratégias empregadas pelas redes públicas de ensino durante a pandemia.

Trata-se de pesquisa exploratória, Gil (2002), vez que visa proporcionar maior familiaridade com o objeto estudado, qual seja: as estratégias educacionais empregadas no âmbito do estado do Amapá durante a pandemia. Com relação aos seus procedimentos técnicos de coleta de dados, se trata de uma pesquisa documental, Silva et al (2009), que possui como fontes de informação os relatórios emanados do CTE IRB (2020) e IEDE (2020) e os dados coletados pelo corpo técnico do TCE/AP.

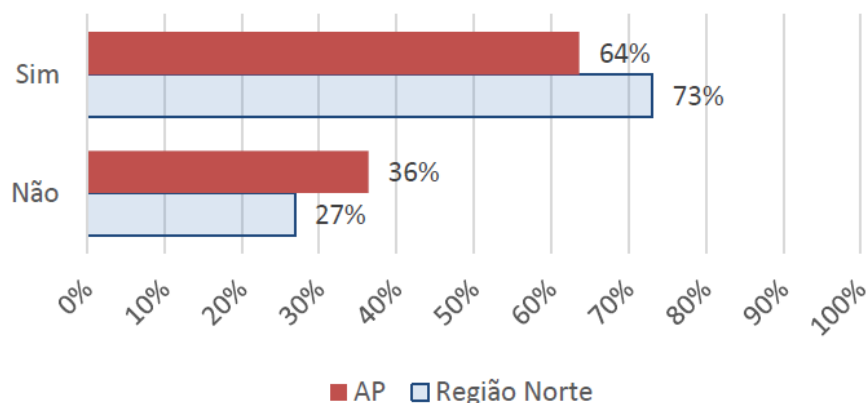
Quanto a sua abordagem, a pesquisa se enquadra nos parâmetros de uma pesquisa quantitativa, Gerhardt e Silveira (2009)

e qualitativa, Laville e Dione (2008) e Minayo (2001), vez que além de apresentar os dados coletados de maneira numérica, busca o aprofundamento na compreensão das implicações das estratégias educacionais mapeadas durante a pandemia para a educação básica amapaense.

RESULTADOS

De acordo com o IEDE (2020), as diversas redes de ensino do país estão aprendendo a se reinventar para fornecer os conteúdos pedagógicos de forma remota. Com relação à existência de estratégias de ensino alternativas, utilizadas com a finalidade de minimização da disseminação do contágio pela COVID-19, por meio dos dados obtidos foi possível verificar que 64% das redes estudadas, no estado do Amapá, afirmaram possuir mecanismos para o oferecimento de conteúdo aos alunos. Em contraponto, 36% afirmaram, no período de realização da pesquisa, não possuir ferramentas ou estratégias para a oferta de conteúdo (**Figura 1**).

Figura 1 - Consulta sobre a existência de estratégia para oferecimento de conteúdos aos alunos da rede



Fonte: IEDE, 2020

Nesse quesito, o estado do Amapá encontra-se abaixo da média nacional, considerando que, conforme aponta o CTE IRB (2020), 82% das escolas no país adotaram mecanismos para a continuidade no fornecimento de conteúdo educacional durante a pandemia. Comparado aos dados das redes de ensino da Região Norte (**Figura 1**), o estado também se encontra abaixo da média verificada. Cabe mencionar, entretanto, que o quantitativo de redes de ensino que empregam estratégias alternativas para o ensino, no Amapá, pode ser superior ao identificado, tendo em vista que a amostra não conseguiu alcançar a totalidade dos municípios do estado.

Quanto aos tipos de instrumentos utilizados, para fins de comunicação e transmissão de conteúdo, a pesquisa evidenciou o uso de estratégias que englobam ferramentas de uso *on-line* (como interação e disponibilização de material, incluindo videoaulas, por meio de redes sociais – WhatsApp e Facebook, por exemplo, e sites institucionais) e *off-line* (como o fornecimento de materiais impressos, com conteúdos e atividades e uso dos livros didáticos).

As ferramentas *off-line* se justificam haja vista que nem todos os alunos possuem equipamentos eletrônicos (tabletes, computadores ou celulares) e acesso à internet adequados para o acompanhamento de aulas *on-line*. Nesse sentido destaca-se que:

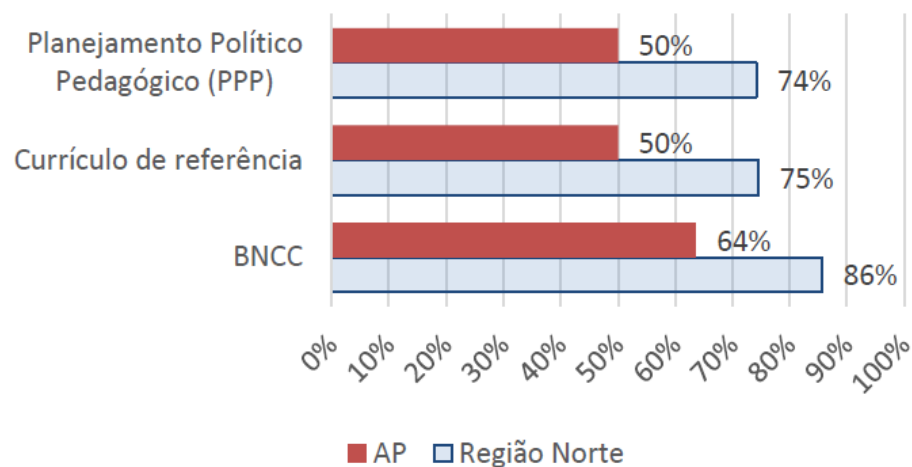
Entre as redes de ensino que estão ofertando conteúdos pedagógicos no momento, observa-se, em grande parte delas, uma mescla de ferramentas *on-line* e *off-line*. Aos estudantes que têm acesso à internet são disponibilizadas aulas via plataformas como *Google Classroom*, aplicativo ou vídeos e arquivos no formato PDF no site da Secretaria Municipal de Educação. Aos que não têm acesso à internet, atividades impressas que podem ser retiradas na escola – algumas redes disseram entregar os materiais nas residências dos estudantes que moram mais afastados (IEDE, 2020, p. 4).

Para as redes de ensino que afirmaram o uso de ferramentas e estratégias para o fornecimento de conteúdo aos seus alunos, foi questionado o parâmetro de referência para o planejamento dos

materiais distribuídos: Planejamento Político Pedagógico (PPP), Currículo de Referência ou Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o item, as respostas puderam ser cumulativas, ou seja, mais de um instrumento poderia ser indicado como referência na elaboração dos conteúdos.

Os dados revelam que todos os três instrumentos foram utilizados na preparação dos materiais distribuídos pelas redes de ensino, sendo a BNCC o mais empregado de todos eles. A preferência do uso da BNCC na composição dos materiais também foi verificada quando analisados os dados da Região Norte (**Figura 2**):

Figura 2 - Parâmetro para planejamento das ações implementadas pela rede



Fonte: IEDE, 2020

Foram levantados dados concernentes à periodicidade de fornecimento, aos alunos, dos conteúdos elaborados pelas redes de ensino. O estudo realizou o levantamento de acordo com a etapa de ensino (educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental). Verificou-se que predomina, na educação infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental o envio de

materiais e conteúdos quinzenalmente. 50% das redes pesquisadas indicaram o envio quinzenal em cada etapa de ensino (**Tabela 1**):

Tabela 1 - Periodicidade de envio de conteúdos por etapa educacional – Estado do Amapá

Periodicidade	Educação Infantil	Anos iniciais do Fundamental	Anos Finais Fundamental
Semanal	17%	17%	50%
Quinzenal	50%	50%	50%
Diária	33%	33%	0%

Fonte: IED (2020) com organização dada pelos autores

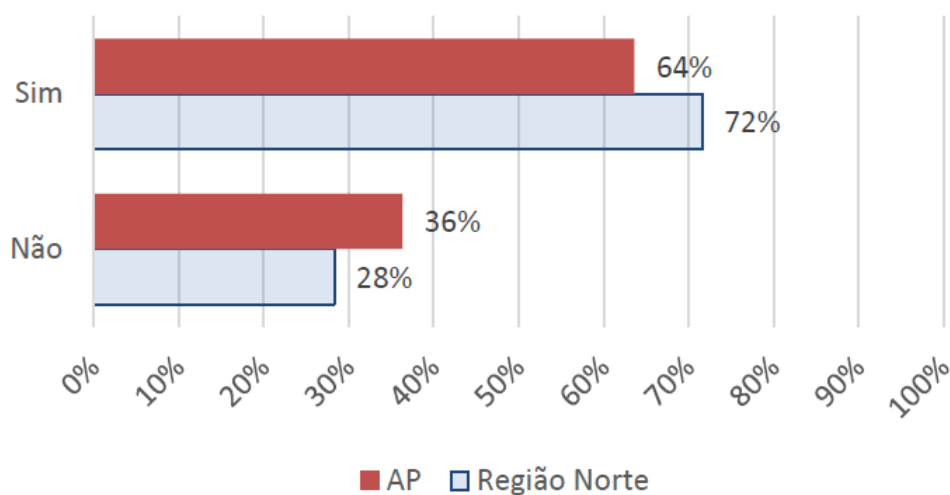
Quando questionadas acerca dos tipos de conteúdo trabalhado, de acordo com cada etapa de ensino, as redes de ensino revelaram certo cuidado na organização do material. Foi verificado que são fornecidos os conteúdos de acordo com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas. De forma exemplificativa, a pesquisa revela o uso de estímulos (contação de histórias e trabalhos manuais) para a educação infantil; a abordagem dos conteúdos definidos na BNCC para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o incentivo à leitura e escrita para os educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Também foram coletadas, por meio dos questionários dirigidos aos municípios e ao estado, informações atinentes ao acompanhamento, por parte da gestão, do acesso aos conteúdos disponibilizados pelas redes de ensino. A ideia de verificar o acompanhamento, por parte da gestão, se deu no sentido de identificar se além de fornecer materiais e conteúdos (por meio de ferramentas *on-line* ou *off-line*) a gestão educacional consegue dimensionar se as demandas encaminhadas aos alunos estão sendo atendidas.

Nesse sentido, a maioria das secretarias de educação que compõe a amostra deste estudo disse “ter controle do número de

estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados. Esse monitoramento, todavia, em parte dos casos, é em relação ao recebimento das atividades, mas não à sua realização em si” (IEDE, 2020, p. 7). Para o mencionado item, 64% das redes entrevistadas, no âmbito do estado do Amapá, afirmaram exercer o monitoramento do quantitativo de alunos com acesso às aulas e atividades (**Figura 3**):

Figura 3 - A gestão possui controle do número de alunos que estão tendo acesso às aulas e atividades?



Fonte: IEDE (2020)

Em síntese, o estudo revelou que, formalmente, todos os dezesseis municípios do estado do Amapá e o Governo do Estado suspenderam as atividades presenciais em suas escolas. 64% da amostra declarou o uso de ferramentas alternativas visando o fornecimento de conteúdos aos alunos da rede de ensino durante a pandemia.

Nas redes de ensino que empregam instrumentos para fornecimento de ensino remoto se verificou a combinação de recursos *on-line* (redes sociais e sites institucionais) e *off-line* (fornecimento de material impresso e de livros didáticos). O principal parâmetro para a elaboração do conteúdo ofertado é a BNCC. A periodicidade de

fornecimento de conteúdos é, predominantemente, quinzenal. Por fim, quanto ao monitoramento, se verificou que 64% da amostra afirma ter controle com relação aos alunos alcançados pelo fornecimento de conteúdo.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A educação se refere a um direito social, conforme expressa o art. 6º da Constituição Federal de 1988. A Lei n. 9.394/1996, em seu art. 5º informa que o acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo. Já se verifica, na literatura que trata dos Direitos Humanos, a educação abordada na perspectiva de direito humano fundamental:

[...] um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis [...]. Além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem (DIAS, 2007, p. 443)

A educação se situa, portanto, como um direito inerente ao ser humano. Tal é a sua importância que o seu acesso é capaz de proporcionar aos indivíduos o usufruto de diversos outros direitos “descreveremos nosso entendimento sobre educação como sendo este conceito, em si mesmo, um direito humano. É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade” (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 237).

Mesmo que assegurado, formalmente, pelo ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação se viu ainda mais fragilizado mediante à suspensão temporária das atividades educacionais pelo quadro verificado com a disseminação da doença causada pela COVID-19. As redes de educação se viram obrigadas a conciliar medidas de

isolamento domiciliar com o fornecimento da educação por meios alternativos às aulas presenciais.

No contexto do uso de ferramentas alternativas, surgem questões como as de acesso ao ensino, vez que o efetivo fornecimento de uma educação pública e de qualidade também passa pelas formas de acesso igualitário ao ensino. Não podemos esquecer que “no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais” (DIAS, 2007, p. 443). Ademais:

O Brasil é um País marcado por realidades completamente distintas — muitas vezes, inclusive, dentro de uma mesma rede de ensino. [...] nesse sentido, a disponibilização de conteúdos via internet (aulas on-line ou gravadas) ou aplicativo é uma estratégia relevante, mas que não pode ser a única adotada, já que contempla apenas uma parcela dos alunos. A pesquisa TIC Domicílios 2018, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostra que [...] somente 39% dos lares brasileiros têm computador com acesso à internet (entre a classe DE, o percentual é 7%) (CTE IRB, 2020, p. 8).

A educação pública nacional já vinha sofrendo momentos de retração orçamentária, em virtude da Emenda Constitucional n. 95/2016, que trata da contenção dos gastos públicos. Os cortes orçamentários acabam intervindo na estrutura e funcionamento da rede pública de ensino o que acaba por impactar na qualidade do ensino ofertado. Dentre uma das dimensões a se considerar, destaca-se que um estudo realizado pela UNESCO (2019) revela que os melhores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vêm de escolas com indicadores de infraestrutura mais elevados.

No estado do Amapá o quadro da educação básica já se mostrava fragilizado, antes mesmo do advento da pandemia. Os índices educacionais não se mostram satisfatórios. A título exemplificativo, menciona-se que, na avaliação de 2017, o IDEB do

Amapá (para o 5º ano) ficou em 4,6, quando a sua meta era de 4,9. Na avaliação de 2019, o quadro verificado também é preocupante, uma vez que o estado alcançou (para o 5º ano) 4,9, quando a sua meta era de 5,2, conforme dados do IDEB (2020).

No ano de 2020, além da manutenção da contenção de gastos com a educação, sobreveio o estado de enfraquecimento da saúde pública ocasionado pela COVID-19. A pandemia representou impactos diretos na rotina educacional das redes de ensino. Como levantado, 64% das redes da amostra adotaram práticas alternativas de ensino. Observou-se uma combinação de ferramentas *on-line* e *off-line*.

O fornecimento de aulas e materiais, pelas redes públicas de ensino, situadas no estado do Amapá, por meios alternativos representa um aspecto positivo, entretanto, para além do fornecimento de conteúdos aos alunos, a educação em tempos de COVID-19 incorpora diversas outras dimensões. Existem, por exemplo, famílias que não possuem suporte para o acompanhamento da nova rotina escolar dos alunos, seja por falta de conhecimento compatível ou pelo acúmulo de atividades domésticas. Nesse sentido, destaca-se que:

Sabe-se que o acúmulo de afazeres neste período é uma questão complexa para muitas famílias, que as impossibilita de participarem mais ativamente das atividades escolares dos filhos. Mas várias outras também não sabem o que fazer, não possuem conhecimento de como estimular habilidades motoras e cognitivas, por exemplo, nas crianças. Por isso, é importante que os educadores estejam próximos das famílias e conheçam minimamente cada contexto para que as atividades propostas sejam viáveis dentro de cada realidade (CTE IRB, 2020, p. 11).

A própria atuação dos docentes se viu reinventada. De acordo com o estudo da Fundação Carlos Chagas (2020) uma das implicações da nova rotina escolar é a mudança e aumento do trabalho docente. Dentre os 14.285 docentes entrevistados pela Fundação, 65% afirmaram que as atividades que envolvem interfaces ou interação

digital demandam maior tempo na organização dos conteúdos. A revista Educação (2020) destaca que 83% dos professores não se sentem preparados para dar aulas *on-line*, também menciona a ausência de apoio emocional e pedagógico para os docentes durante a pandemia.

O estudo publicado por Península (2020) revela que mesmo diante da suspensão das aulas, com a implementação nas redes de ensino de medidas e ações para a continuidade da oferta do ensino, pouca ou nenhuma das ações é voltada para os docentes. Apesar da ausência de formação para o trabalho nos novos moldes, 74,49% dos docentes estudados manifestaram interesse em realizar cursos que os auxiliem a lidar com esse momento. A pesquisa menciona que “professores que atuam na rede privada parecem estar mais preparados com a interação remota, se comparado aos docentes das redes estaduais e municipais” (PENÍNSULA, 2020, p. 10).

Segundo Península (2020) os professores indicam estarem muito ou totalmente preocupados com a própria saúde. Destaca que, apesar de pequenas, já podem ser notadas alterações na saúde mental dos docentes. O adoecimento mental de professores já era evidenciado no contexto anterior ao de pandemia, de maneira que o aumento de atividades nesse período pode corroborar com o desenvolvimento de doenças de natureza mental. Costa e Silva (2019), ao analisarem os níveis de ansiedade e depressão dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, apontaram que 50% dos docentes questionados possuíam níveis de ansiedade e/ou depressão considerados prejudiciais ao processo educativo.

Observam os autores que “o adoecimento não acomete exclusivamente o docente. Quando ele está doente, a escola como um todo tem contribuído para isso e/ou ela também adocece e o seu papel na formação de cidadãos acaba não se efetivando” (COSTA e SILVA, 2019, p. 24). Os próprios educandos, sujeitos ao excepcional regime

de ensino praticado, podem desenvolver níveis de ansiedade e de depressão. Segundo os dados da Fundação Carlos Chagas (2020), 53,8% dos docentes entrevistados informaram o aumento de ansiedade/depressão em seus alunos.

Uma das dimensões positivas verificadas com a aplicação das novas estratégias de ensino se refere ao estreitamento da relação entre escola e família. A comunicação entre gestores e professores com os responsáveis dos alunos também se mostrou mais frequente com o uso de redes sociais e aplicativos de mensagens. “Com a suspensão das aulas presenciais, as professoras indicaram um aumento, tanto da relação escola-família (45,6%), quanto do vínculo do aluno com a família (47,2%)” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 4). A possibilidade de manutenção do vínculo aluno-escola, que pode evitar futuro abandono escolar, também se refere a uma dimensão positiva.

Merece atenção o aspecto referente aos níveis de aprendizagem alcançados mediante a nova rotina educacional, pois, para 49,7% dos sujeitos entrevistados a aprendizagem diminuiu após a suspensão das aulas presenciais, de acordo com a Fundação Carlos Chagas (2020). O CTE IRB (2020) também manifestou preocupação quanto aos impactos da suspensão das aulas presenciais na aprendizagem “os profissionais da Educação, em específico, e a sociedade como um todo devem estar cientes dos efeitos gravosos a médio e a longo prazo que um período extenso sem aulas pode ter sobre a aprendizagem dos estudantes” (CTE IRB, 2020, p. 3).

Por certo, as medidas até então empregadas pelas redes de ensino, visando à manutenção do vínculo escolar com os seus alunos, no período de pandemia, merece reconhecimento, uma vez que, conforme já explanado, a educação consiste em um direito humano fundamental que deve ser garantido a todos. No entanto, seguem os diversos desafios a serem superados ou minimizados quanto aos novos modelos de ensino praticados.

A gestão educacional amapaense, em suas esferas municipais e estadual, deve conciliar, da melhor maneira possível, o fornecimento de materiais e conteúdos com os meios democráticos e acessíveis a todos os educandos. O apoio e o acompanhamento, por parte das gestões, se mostram fundamentais com vistas a verificar a eficiência e o alcance das estratégias agora exercidas em tempos de ensino remoto bem como os seus efeitos na rotina dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado do Amapá um número significativo de municípios e o próprio estado apontou para o uso de ferramentas e estratégias para o fornecimento de conteúdos aos alunos durante a pandemia causada pela COVID-19. Com efeito, em algum grau, a desigualdade de aprendizagem será agravada em virtude dos novos modelos aplicados, considerando que a educação pública não foi previamente organizada para atuação por meio do ensino remoto. A tarefa de eliminar ou minimizar as desigualdades presentes no ensino, neste período, recai especialmente sobre a gestão educacional dos Municípios e do Estado.

A adoção de estratégias de ensino remoto, dado o contexto, se mostra como uma alternativa possível, mas que deve ser acompanhada e avaliada para que os níveis de aprendizagem sejam minimamente satisfatórios. A manutenção do vínculo dos estudantes com a escola também representa um aspecto positivo e que deve ser cultivado com vistas a diminuir as taxas de abandono e de evasão escolar.

Considerando as diferentes realidades, sociais e econômicas, vivenciadas dentro de cada um dos municípios e do próprio estado do Amapá, além de fornecer aulas e conteúdos aos educandos, a gestão das redes de ensino deve garantir que os mecanismos por ela empregados sejam acessíveis e democráticos. Para o momento,

permanece em aberto a indagação sobre os reais efeitos das estratégias educacionais adotadas, em tempos de educação remota, no âmbito do estado do Amapá. A verificação da aprendizagem dos alunos, vinculados à educação básica, durante a pandemia deve ser objeto de análise futura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece a lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 06 fev. 2019.

COSTA, Rodney Quirino. SILVA, Nelson Pedro. **Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental**. Pro-Posições. Campinas, SP. V. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20160143.pdf>. Acesso em 08 out. 2020.

CTE-IRB - Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa. **A educação não pode esperar: Ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus**. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-a-Educacao-Nao-Pode-Esperar.pdf>. Acesso em 04 set. 2020.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Paraíba: Editora da UFPB, 2007. p. 441-456.

EDUCAÇÃO. **Covid: 83% dos professores não se sentem preparados para dar aulas online**. Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2020/05/19/covid-professores-aulas-online/#:~:text=Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente-,Covid%3A%2083%25%20dos%20professores%20n%C3%A3o%20se%20sentem,preparados%20para%20dar%20aulas%20online&text=Contudo%2C%20essa%20experi%C3%Aancia%20que%20j%C3%A1,aula%20virtual%20ap%C3%B3s%20a%20pandemia>. Acesso em 14 out. 2020.

FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETO, Melina Casari. **Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea**. Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Escolar em Tempos de Pandemia**. Informe nº 01. Ano 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf. Acesso em 06 out. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IEDE - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **A educação não pode esperar**: Relatório Amapá. São Paulo: 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2020.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Essa%20ferramenta%20>

para%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de,da%20COVID%2D19%20na%20popula%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 29 set. 2020.

PENINSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil: março de 2020**. Disponível em:

<https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19 -Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf> Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2009. V. 1. p. 4554-4566. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf Acesso em 15 fev. 2019.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757?posInSet=1&queryId=7990941a-c4d6-47cc-94a7-f163404e5ce8>. Acesso em: 07 nov. 2020.

2

PRIVATIZAÇÃO E MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO



O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: ações e estratégias na rede de ensino amapaense

Suzinalda de Souza Freitas
Antonia Costa Andrade

1 INTRODUÇÃO

A pesar de estar sendo apresentado pelo senso comum como fenômeno novo, o empreendedorismo por muito tempo já faz parte do pensamento social, presente no modelo educacional das sociedades que compõem o sistema capitalista e regimes políticos democráticos. Um regime compelido por interesses econômicos, catalizadores de políticas públicas, consubstanciadas aos interesses das organizações internacionais financeiras, dentro de uma lógica de educação imbricada na formação de mão de obra qualificada, para atender o mercado.

Boltanski e Chiapello (2009) argumentam ser o empreendedorismo uma ideologia do **novo espírito** do atual capitalismo, onde um conjunto de crenças dirige, justifica e legitima o comprometimento dos indivíduos com o sistema. Esse novo *ethos* do empreendedorismo dissemina uma visão de mundo que busca padrões organizacionais tanto de produção flexível quanto de novos arranjos sociais fora das relações salariais tradicionais (Colbari, 2007). Cabe ressaltar que tal comprometimento quase nunca apresenta chances reais e efetivas de obtenção de algum lucro ou ganho substancial por parte dos indivíduos. Pelo contrário, tal construção torna-se importante exatamente porque, de várias formas, o capitalismo se apresenta como um 'sistema absurdo'

(Chiapello & Fairclough, 2002). A partir dessa lógica, nada se pronuncia a respeito do contexto histórico das atuais condições de trabalho, das relações de poder inerentes a esse contexto, da precarização que acompanha a vida profissional da maior parte dos empreendedores e de qual modelo de trabalhador o conceito de empreendedorismo privilegia. (COSTA, BARROS, CARVALHO, 2011, p. 5-6).

A exemplo desta afirmação, no Brasil, visualiza-se o texto da Constituição Federal de 1988 (CF), que em seu artigo 170 estabelece que: “A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social.”. (CF/BRASIL, 1988)”.

Segundo Moraes (2016), compreende que esse discurso expresso na CF sugere interpretação na lógica neoliberal, justificando o empreendedorismo como uma ilusão que “[...] é através do trabalho que o homem encontra sua dignidade, garante sua subsistência e mais, o crescimento do País”. Moraes (2016, p. 75). O discurso empreendedor é organizado ideologicamente por uma concepção de mundo a qual valem-se da premissa que a educação, sob a ótica empreendedora, é a única saída para o jovem enfrentar os desafios e as consequências do processo de internacionalização do capital, enfrentamento da crescente desigualdade e da exclusão social, bem como da pobreza material.

Neste contexto, são essas as novas demandas da educação, explicitadas em diferentes documentos, criados pelos organismos internacionais como salienta Frigotto (2010), emanadas da UNESCO¹, do Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e

¹ Empreendedorismo avalizado pelos quatro Pilares da Educação nos anos 1990, sob a cortina de fumaça do slogan: educação ao longo da vida, pregada por muitos anos pelo “aprender a aprender” e “aprender a ser” da Unesco na propagação internacional, da obra coordenado por Jacques Delors: “Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e seus representantes regionais, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), baseadas em uma educação para a competitividade com formação abstrata, polivalente e com alicerces na pedagogia das competências. O modelo empreendedor, como política educacional, engendrado em princípios economicistas² principia a partir dos primeiros anos escolares, como pano de fundo, do desenvolvimento da economia, conforme Artigo 26 da LDB que enfatiza:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementado, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e fixa da sociedade, da cultura, **da economia** e dos educandos. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Esse marco legal configurou-se como o fomentador da instituição de várias políticas de cunho empreendedorista, inclusive, da instituição do Programa Nacional de Educação Empreendedora, criado em 2013 pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), mantido pela iniciativa privada, que tem ampliado suas estratégias em favor do conhecimento “útil”, vinculado às necessidades do mercado, dentro da educação formal de cada Estado que compõe a Unidade Federativa do Brasil.

No Estado do Amapá, a inclusão deste modelo de ensino não foi diferente, pois as parcerias estabelecidas entre sistemas públicos e privados têm movido esforços no campo da educação de formar

² Economicismo: “Conceito desenvolvido por Lenin em vários artigos de 1899 (Lenin, 1899a e 1899c), que criticavam certos grupos atuantes no movimento social-democrata russo por separarem as lutas políticas das lutas econômicas e concentrarem seus esforços nas últimas, atitude essa que Lenin associava às “ideias de Bernstein (ver BERNSTEIN). “Se a luta econômica for considerada como alguma coisa completa em si mesma”, escreveu ele “não haverá nela nada de socialista.” (BOTTOMORE, 1988, p. 198).

sujeitos empreendedores, capazes de atender e movimentar o sistema econômico global, formando assim o terceiro setor dentro da educação. Registra-se que “[...] o Terceiro Setor seria caracterizado como o público-não estatal e pressuporia a existência do Estado e do mercado”. (MONTAÑO, 2002, p. 182) Essa consideração assinalaria “um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 32).

Para Marx e Engels (2013), a escola é “produtora das classes sociais” quando ela propaga um modelo de educação com o objetivo de formar sujeitos aptos para empregabilidade e não para que este indivíduo, com sua força de trabalho, seja capaz de transformar a sociedade. Visualiza-se um processo de alienação onde o aluno, futuro trabalhador, aprende a vender sua força de trabalho com o objetivo de mudar sua condição social e, que na caminhada pela sua superação, não se reconhece como objeto social escravo da burguesia. Compreende-se que essa análise não pode ser separada do modelo de sociedade vigente, onde os espaços educativos sofrem influências diretas do capitalismo, por imprimirem em seu modelo de educação interesses da classe dominante.

2 METODOLOGIA

O *lócus* da pesquisa foi a rede pública do Estado do Amapá. O Amapá, integrante da Amazônia, possui vários desafios, em todas as áreas, pelas disparidades regionais históricas registradas, sobretudo, nos Estados da região norte do Brasil. Possui uma população, estimada pelo IBGE (2020), de 861.773 pessoas, com mais de 80% vivendo na zona urbana. Nos indicadores educacionais, apresenta a penúltima posição, 26º, no ranking dos estados brasileiros. No trabalho e Rendimento nominal mensal domiciliar per capita, apresenta um ganho de 880 reais, comparando a outros estados, ocupando a 22ª posição. No aspecto da Demografia das empresas e estatísticas de

empreendedorismo, o Estado mantém a posição de 26º no *ranking* dos estados brasileiros. No entanto, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apresenta a 12ª posição, com 0,708 comparado com outros Estados.

Nesse contexto específico, de circunstâncias singulares em âmbito sociais, econômicas e educacionais do Amapá, o presente artigo buscou conhecer como o empreendedorismo vem se apresentando nas políticas educacionais do Estado do Amapá, e como ele se tornou um elemento de exigência curricular, de espaço privilegiado na política educacional do Estado, ocultando, com isso, interesses economicistas do mercado, que envolvem princípios da sociedade capitalista.

A pesquisa é de cunho documental, na qual se compreende as políticas educacionais de um sistema pela organização e estratégias expressas em documentos oficiais de legislação, de planejamento e de convênios e cooperações. Assim, analisou-se os seguintes documentos oficiais:

Quadro 1 – Documentos oficiais que vinculam o empreendedorismo como política educacional no Amapá

Documentos	Ano
Lei n. 9.394/96	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais	1999
Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015. (PEE do AP)	2015
Decreto Executivo Estadual n. 5824/2015.	2015
Projeto de Lei n. 0175/2015	2015
Lei n. 2.026, de 26 de abril de 2016.	2016
Convênio SEBRAE/SEED de formação para Educação empreendedora	2016
Referencial Curricular Amapaense da Educação Infantil e Ensino Fundamental	2018

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na *home page* do CEE/AP, SEED/AP e SEBRAE/AP (2021).

3 INCORPORAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EMPREENDEDORISMO NA AGENDA PÚBLICA

A organização do desenho do trabalhador e do aluno na lógica empreendedora no Brasil e no Estado do Amapá surge em um contexto de profundas mudanças na sociedade, nas formas de se organizar, de produzir bens, de comercializá-los, bem como na lógica de dominação e exclusão próprias das formas recentes de acumulação do capital na modernidade. Neste sentido, as ações e orientações do atual modelo de organização capitalista impõem novas demandas aos sujeitos, a sociedade e aos governos no campo educacional, que se traduzem no estabelecimento da política, operada na legitimidade do arcabouço jurídico educacional, como visualizamos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Destaques dos marcos legais no Amapá da criação da política do empreendedorismo na rede de ensino

Documentos	FRAGMENTO TEXTUAL
Lei n. 9.394/96	Artigos 39 ao 42 trazem uma visão nova para a educação profissional, a qual mostra a importância da preparação do aluno para além do domínio operacional, mencionando que a educação deve permitir o desenvolvimento de competências e habilidades, a autonomia para o aluno e que haja espaço para a educação empreendedora.
Parâmetros Curriculares Nacionais	Visa garantir a todo os estudantes brasileiros, mesmo em condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.
Referencial Curricular Amapaense da Educação Infantil e Ensino Fundamental (RCAEIEF)	Traz em seus pareceres a formação de um educando com habilidades e competências para atender as necessidades do novo milênio; "EF67LP-AP10) Produzir textos publicitários estilo "teaser" para lançamento de um mix na linguagem e introduzir do aluno o empreendedorismo [...] (p. 323 grifos nossos).
Projeto de Lei n. 0175/2015	Propõe a criação do PAE – Programa Aluno Empreendedor nas escolas da rede pública Estadual do Amapá.
Lei n. 2.026, de 26 de abril de 2016.	Fica instituído o Programa Aluno Empreendedor, nas escolas da rede pública estadual.

<p>Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015 (PEE do AP)</p>	<p>Dispõe sobre o plano de Educação Estadual, para o decênio 2015-2025;</p> <p>4.9). Redimensionar a oferta de Ensino Médio, nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas, de forma a atender toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos educandos, privilegiando avocação econômica da região e o aproveitamento sustentável dos recursos naturais, representados por Arranjos Produtivos Locais (APL) (p. 6, grifos nossos).</p> <p>9.8) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores da EJA, em regime de colaboração com a União e os Municípios, e com apoio técnico das entidades vinculadas ao Sistema S, bem como daquelas sem fins lucrativos que prestam atendimento a pessoas com deficiência (p. 11, grifos nossos)</p>
<p>Decreto Executivo Estadual n. 5824/2015.</p>	<p>Cria, no âmbito do Estado do Amapá, o núcleo de Gestão Estadual da Escola Nacional de Socioeducação.</p>
<p>Convênio SEBRAE/SEED de formação para Educação empreendedora</p>	<p>“Hoje podemos relatar nossa experiência sobre essa aplicação e, assim, podemos debater pontos importantes e trocar informações. Trabalhar essa temática é ajudar aquele aluno que deseja empreender ao sair da escola. Realizamos duas feiras de empreendedorismo e o que funciona deve ser fortalecido”. (Diretor de escola).</p> <p>“São projetos-piloto de implantação do novo ensino médio que têm um de seus eixos estruturantes voltado ao empreendedorismo, além de atuar na elaboração e suporte do projeto de vida dos estudantes. Essa parceria é muito importante para o fortalecimento de trabalhar o empreendedorismo enquanto formação sustentável e inovadora, para que os alunos possam entender e utilizar todos os conhecimentos trabalhados através dessa parceria” (Secretária Adjunta).</p> <p>“Esse evento é muito importante porque trabalha com os alunos a política e as normas do BNCC. Então, como um dos eixos temáticos é o empreendedorismo, o Sebrae levará essa parceria adiante em favor dos nossos jovens, buscando neles a consciência dos seus papéis na sociedade” (Diretora SEBRAE).</p> <p>Fonte: Disponível em: https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/1603/empreendedorismo-no-ambiente-escolar-e-tema-de-encontro-de-gestores-escolares-do-estado (Acesso em: 01/12/2020)</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Evidencia-se e legitima-se no discurso empreendedor dos sujeitos, na formação ofertada pelo SEBRAE/AP, sua origem advinda

do campo empresarial, e que passa a integrar os sistemas de ensino do Brasil, com a implementação da BNCC. Da planificação dos conteúdos minimalistas, constituem-se numa estratégia de anular a escola enquanto lugar de contradição e de disputa por projetos de sociedade, pois adota como parte diversificada no currículo, a educação empreendedora, tornando-se instrumento de acesso do sistema dominante sobre os menos favorecidos, numa perspectiva pautada na lógica do capital humano.

Valorizar, a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimento e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho **e fazer escolhas** alinhadas ao seu exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida, com liberdade, autonomia**, consciência crítica e responsabilidade. (RCAEIEF, 2018, p. 9, grifos nossos).

O Referencial Curricular Amapaense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressa um caráter funcionalista, útil, do conhecimento escolar, defendido pelo bom desempenho nas disciplinas, avaliação pelas avaliações em larga escala, preparariam sujeitos com mais habilidade de lidarem com as dificuldades da vida, tornando-os mais flexíveis e capacitando-os a serem, autônomos, donos de seu projeto de vida, empreendedores, na perspectiva dos princípios do capital humano.

Becker (1993), por sua vez, afirma que o capital humano de um indivíduo é formado pelos investimentos, com intuito de melhorar a sua habilidade produtiva e seu estoque de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, especialmente pelo seu nível de escolarização, de aprendizado, entre outros. Dessa forma, o autor justifica a razão pela qual esse capital é considerado como de caráter humano, uma vez que o fato de ser humano é devido à impossibilidade de separar do indivíduo o seu conhecimento, sua habilidade, saúde e outras formas que podem definir esse tipo de capital. Entre os principais fatores que integram o capital humano estão a saúde, a migração e, de forma especial, a educação. Como exemplo, o autor refere-se aos diversos estudos e pesquisas empíricas quantitativas, que evidenciam a disparidade de rendimento entre pessoas mais qualificadas e menos qualificadas, argumentando que a maioria dos estudos atribui ao capital

humano a explicação de grande parte do crescimento econômico de longo prazo de alguns países ou regiões. (VIANA; LIMA, 2010, p. 141).

Nota-se que como forma de implementar a Educação Empreendedora nas escolas estaduais, o Amapá cria leis e decretos que garantem esta perspectiva de ensino na rede escolar. O cenário é coincidente com a retirada de direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, que passam por um processo de flexibilização das relações trabalhistas e da fragilidade das redes de proteção do trabalhador em nível nacional, projeto esse, que encontra no Estado amapaense, um aliado, por suas omissões no desenvolvimento de políticas sociais efetivas de emprego e renda e amparo ao trabalhador³.

Ocorre todo um processo de organização da política educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a resolução CNE/CEB n. 7/2010, que faz mensuração a educação para o consumo, educação financeira e fiscal, bem como sobre o trabalho e tecnologia, além da diversidade cultural.

I – A relevância reporta-se a promoção de aprendizagem significativa do ponto de **vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal**. II – A pertinência refere-se à possibilidade de **atender as necessidades e as características sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses**". (BRASIL, 2010, grifos nossos).

Os fundamentos da educação empreendedora passar a existir como sinônimo de desenvolvimento pessoal, o que fica mais evidente no Artigo 7º desta resolução, que em conformidade com o Artigo 22 e o Artigo 23 da lei n. 9394/96 (LDB), fortalecem as propostas curriculares do ensino fundamental com uma visão de “[...] desenvolver o educando assegurando-lhe a formação comum para o

³ Conferir a PEC 02/2020, emanada do poder executivo, que altera os artigos 55; 59, parágrafo único; 60 e 60-A, da Constituição Estadual, para implementar a reformada da previdência em vigor na Constituição Federal por força da EC n. 103 de 2019.

exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em seus estudos”. (BRASIL, 1996).

O documento RCAEIEF do Amapá, conforme indicação no Quadro 1, se respalda no teor da resolução CNE/CP n. 1/2004, e, no parecer n. 111/2018 do CEE/AP, que juntos orientam a educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciências e tecnologia e diversidade cultural. A política empreendedora, em conformidade com o parecer CNE/CEB n.11/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, estabelece a mensuração sobre a educação empreendedora como Parte Diversificada na estrutura curricular. Dessa forma, seguindo as normativas legais do CNE e CEE, sobretudo os indicativos da meta 13 do Plano Estadual de Educação (PEE) aprovado pela Lei n. 1.907/2015, a rede Estadual de educação do Amapá vincula a educação empreendedora em seu cotidiano, seu currículo e sua prática escolar.

Assim, aponta-se para a existência de uma força antagônica social que faz da escola pública amapaense mecanismo de produção de desigualdade social, uma lógica do capital, um embate de forças antagônicas sociais que usam a escola para manter seus privilégios. O destino da ação educativa da escola é amparado pelos documentos legais da Política nacional como a LDB, PCNs, RCAEIEF e a fragilidade da CF/1988, que corroídas em seus artigos, se tornam ferramentas que norteiam e garantem os interesses da classe dominante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ensina a viver para os desígnios do capital como se fossem princípios naturais da humanidade, revestidos de liberdade, sem patrão, sem vínculo empregatício, sem metas estipuladas externamente. Os fios invisíveis do empreendedorismo nos ligam à um projeto de vida, com falseamento nos princípios da autonomia, liberdade e flexibilidade no trabalho. E assim, somos governados,

transformando toda ação em simulacro de trabalho, pois é o que dá à empresa a capacidade de operar com amplo domínio, pois maneja como ninguém esse campo de gerenciamento, que nasceu de suas entranhas (CATINI, 2020).

Faz-se necessário reconhecer que, assim como o trabalho, a educação pode não ser formativa, ela é uma relação objetiva que pode ser um obstáculo para a contenção, para a subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais da existência humana. (CATINI 2020). Neste sentido, cabe refletir sobre a autonomia e o papel do trabalhador da educação, diante deste modelo de educação, no qual a regulamentação da política, estabelecida pelo sistema educacional brasileiro e amapaense, não favorece um trabalho educativo, cujas circunstâncias pedagógicas possam promover a compreensão e a interpretação da realidade em sua totalidade histórica.

No entanto, apesar do arcabouço jurídico educacional do Amapá apontar que a política se constitui com estratégias de organização da rede, alicerçadas em regulamentações e de convênios com SEBRAE de formação, que dão legalidade para execução das inúmeras facetas do empreendedorismo no currículo, deve-se considerar que existe a necessidade de observar a prática do trabalhador da educação, cuja autonomia, liberdade e criticidade poderão, contraditoriamente, ir além dos documentos produzidos pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **O público e o privado na educação, Interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AMAPÁ. **Empreendedorismo no ambiente escolar**. Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/1603/empreendedorismo-no->

ambiente-escolar-e-tema-de-encontro-de-gestores-escolares-do-estado. Acesso em: 01 dez 2020.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CATINI, Carolina. **Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da Educação**. Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045/166656>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CONSELHO, **Estadual de Educação. Parecer n. 111/2018** – CEE/AP, 2018.

CONSELHO, **Estadual de Educação. Resolução n. 15/2019** – CEE/AP, 2019.

COSTA, A. M. DA; BARROS, D. F; CARVALHO, J. L. F. **A dimensão Histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo**. Revista de Administração Contemporânea, v. 1, n. 2, p. 179-197, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria De Educação Básica. **LDB n. 9394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov>. Acesso: 18 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**, Brasília. DF. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação de Educação Básica, Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Básica: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://basecomumnaciol.mec.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 3. ed. rev. e atual. Até a EC n. 91, de 18 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: nicho do edunegócio na educação pública amapaense

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca

Meriam Santos de Farias

Norma-Iracema de Barros Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Esta produção pauta o Ensino Médio (EM) amapaense no contexto da abrupta Reforma educacional deflagrada pelo Governo Federal, na fronteira dos anos 2016-2017, decorrente da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017. A política em referência capilarizou-se nos diferentes sistemas públicos de ensino, alcançando o Estado do Amapá quase instantaneamente, recaindo de início em oito Escolas Estaduais (EE), fato que motivou o desenvolvimento desta pesquisa. Para coleta de dados, dialogou-se com agente da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), responsável pela implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede de ensino, além de Diretores, Técnicos e Docentes das duas Escolas eleitas como *loci* da investigação, sendo uma do Bairro Central de Macapá e outra da Zona Sul (ZS).

Na questão-problema que guiou o estudo, indagou-se: Qual o impacto sobre a escola pública da estratégia usada pela SEED para

implantação do EMTI no Amapá? O objetivo foi o de detectar a estratégia pedagógica acionada pela SEED para efetivar a política do EMTI em território amapaense e os corolários daí decorrentes, que incidem sobre as Escolas estaduais e os agentes envolvidos no processo.

Na aplicação da metodologia, articulou-se pesquisa documental com investigação de campo. No tocante aos documentos, o estudo crítico sobre os papéis manuseados foi imprescindível para compreender os reais interesses e movimentos dos agentes do poder dentro do território educacional, confirmando a tese de Evangelista e Shiroma (2018) de que em tal fonte de pesquisa estão impressos – por afirmação ou por omissão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado pelos sujeitos sociais. Quanto à pesquisa de campo, seguindo as orientações de Rosa e Arnoldi (2006), adotou-se Entrevista Semiestruturada, de modo que as perguntas flexíveis levaram a um diálogo aberto e dinâmico com os sujeitos abordados, dirigido por uma variedade de orientações teóricas que são produto da crítica social, o que favoreceu a captura do fenômeno investigado para além das aparências.

Os resultados obtidos evidenciam a racionalidade da Reforma engendrada para o EM e questionam as medidas pedagógicas adotadas para efetivação de tal política no Estado do Amapá. Note-se que a interpretação dos dados colhidos erigiu-se fundado em aporte teórico de base marxista, sustentáculo das críticas doravante apresentadas.

2 MEDIDAS PEDAGÓGICAS TOMADAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO EMTI NO AMAPÁ: PONTOS E CONTRAPONTOS

Tratar da implantação do EMTI, sob o ângulo das condições concretas à sua efetividade, remete a inúmeras questões, sendo que as de ordem pedagógica, amplamente discorridas pelos interlocutores

da Entrevista, ganham destaque neste debate, passando a ser apresentadas e interpretadas. Inicialmente, lança-se a informação trazida pela representante da SEED/AP (2019, grifo nosso), que assim se posicionou sobre o assunto:

Em relação à parte pedagógica, a SEED oficializou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que é financiado pelo Instituto Natura e pelo Instituto Sonho Grande. Nós estamos implantando aqui no Amapá a metodologia pedagógica que o Instituto vem desenvolvendo em vários outros Estados brasileiros.

Nesse depoimento reside inequívoca expressão da privatização da educação. Isso porque o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE/Brasil)¹ expressa a presença de grandes corporações financeiras que adentram ao território educacional e passam a ter marcante influência na definição das políticas e na gestão dos sistemas públicos de ensino. Segundo Teixeira e Duarte (2017), trata-se de uma das vertentes da *financeirização econômica*, fenômeno gestado no seio das plataformas capitalistas, como resposta à crise que o capital passou a experimentar, sobretudo a partir dos anos de 1980. Nessa nova feição do mercado, há o predomínio do capital empresarial, num modelo complexo de organização econômica em que as questões e exigências financeiras tendem a permear a governança e a vida cotidiana dos cidadãos, afetando a soberania política e social, notadamente nas Nações periféricas.

No caso do Brasil, o citado modelo impôs-se com mais vigor a partir dos anos de 1990, no contexto do Projeto de Reconstrução Nacional traçado pelo governo Fernando Collor, o qual tinha como eixos principais a "estruturação competitiva da economia e o resgate da

¹ O ICE/Brasil é uma entidade sem fins [explícitos] de lucro, criada em 2003 por um grupo de empresários que relatam que, motivados a conceber um novo modelo de Escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano/Recife, passaram a investir na Educação pública brasileira. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br>.

dívida social.” (CAMINI, 2013, p. 62). Nesse projeto, que anunciava a busca pela retirada do Brasil da crise econômica em que se encontrava, o setor privado foi colocado como o grande alicerce à reconstrução do País, calcado no discurso da incapacidade do Estado em atender às demandas e necessidades da população.

Essa retórica produzida pelos arautos da teoria neoliberal “[...] possibilitou que se advogasse, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.” (SAVIANI, 1992, p. 11). Nesse mesmo sentido, Souza (2017, p. 69) entende que a privatização foi-se impondo em meio à política estatal, penetrando “[...] não apenas na atividade fim – o ensino –, mas também nas atividades meio – merenda escolar, transporte, formação de professores, construções escolares, livros didáticos” –, e segue corroendo o sentido público e gratuito que fora incorporado a esse estratégico campo social em 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

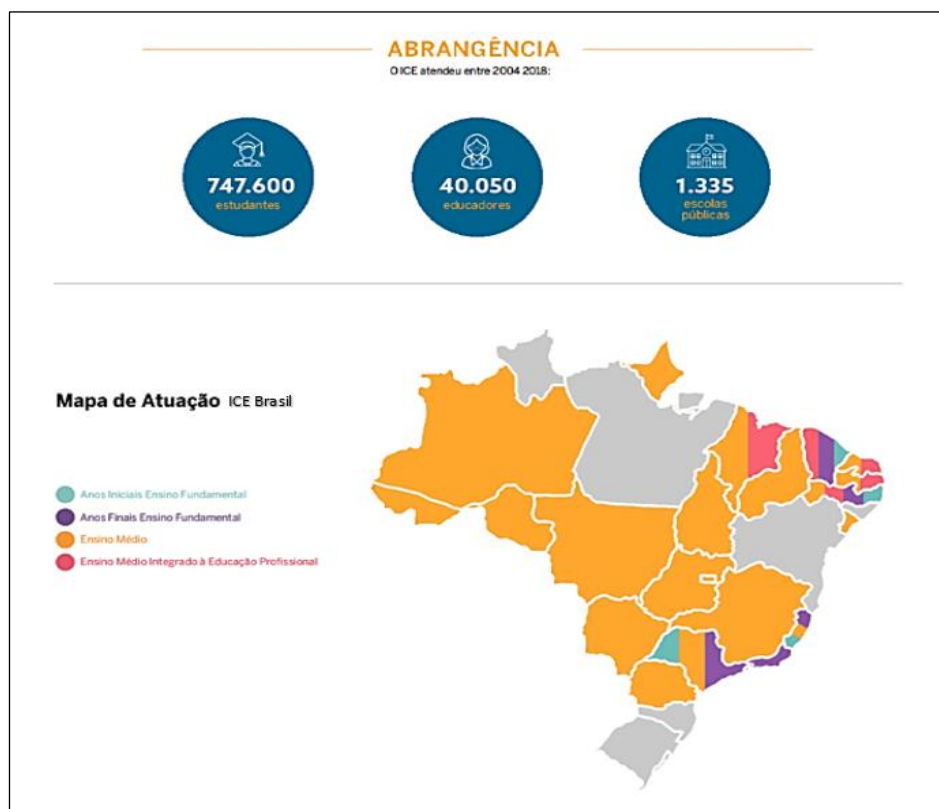
Para reforçar a análise, faz-se referência à pesquisa de Adrião (2017, p. 18-19) acerca da privatização da Educação Básica em território nacional, manifesta na transição dos anos 1990-2000. Os resultados apontam que esse novo projeto de dominação deflagrado pelo capital atua com *modus operandi* inédito, que se estrutura em três dimensões intimamente articuladas: “Privatização da oferta educacional, Privatização do currículo e Privatização da gestão da educação, [e] neste último caso, sua vigência pode ser percebida no âmbito dos sistemas ou das redes públicas de ensino.” Trata-se de uma forma mais agressiva de intervenção dos grupos dominantes no sistema educacional, resultando num processo de privatização de amplo espectro, corporificado tanto em nível do macrossistema (unidades administrativas superiores da educação), quanto do microssistema (unidades escolares).

Ainda que o recém citado estudo trate da incidência do fenômeno privatista na educação pública brasileira e de sua feição manifesta nos últimos dez anos do século XX, a história atual confirma que o conservadorismo político permaneceu como uma constante no Brasil. Conforme Behring (2008, p. 21), o elemento inovador são as formas a que os sucessivos grupos dominantes recorrem para “[...] estabelecer fontes de legitimidade à ofensiva ideológica burguesa em ascensão no Brasil”. Dentre tais fontes destacam-se “[...] a mobilização do voluntariado para o solidarismo e a superutilização dos meios midiáticos para a difusão dos axiomas fundamentais à ‘nova modernidade,’” arremata a autora.

Esses mecanismos são fundamentais à manutenção da hegemonia burguesa, especialmente nos territórios de capital dependente, como o Brasil, por isso buscam construir consensos em torno desse projeto-capital. Nesse sentido, a Escola tornou-se alvo e palco de medidas capciosas dos governos, em nome da efetivação desse propósito. Para tanto, passou a contar com a interveniência programada de entidades e Organizações Não Governamentais consideradas como necessárias à recomposição do Estado-Nação, tido como combalido por ineficiência e ineficácia na gestão pública.

Especificamente no Estado do Amapá, a Cooperação Técnica firmada com o ICE/Brasil ilustra cabalmente a análise traçada, com o agravante de que, com a parceria estabelecida, ampliou-se o raio de alcance do projeto de dominação que “[...] subordina as escolas brasileiras aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade.’” (NEVES, 2003, p. 134). Prova disso é que a referida instituição registra presença em 20, dentre as 26 Unidades da Federação (UF), além do Distrito Federal, constituindo-se num verdadeiro “cartel da educação privada”, nos termos de Croso e Magalhães (2016), tal como se pode observar na ilustração a seguir disposta:

Mapa 1 – Abrangência do ICE em território brasileiro (2018)



Fonte: <http://www.icebrasil.org.br> (2018).

O mapa indica o grau de hegemonia das organizações privadas na educação e seu alcance. Tudo isso operado, como demonstra Adrião (2017), por uma rede transnacional de relações institucionais constituída por filantropos “modernos” e grupos financeiros, tipo: Instituto HSBC, Instituto Airton Senna, Instituto Natura e Todos pela Educação. Compartilhando propósitos político-econômicos, os agentes do Terceiro Setor associam-se a Órgãos e Agências de Estado, além de entidades educacionais e atuam no espaço público, fazendo transações entre caridade/filantropia e alto investimento financeiro ou de gestão.

Nesses moldes, configuram-se as Parcerias Público-Privadas (PPP) no campo educacional. Tal como denuncia Souza (2017, p. 93), esta forma de atuação transforma:

[...] um direito social, um bem público – a educação –, em um negócio privado, com a cumplicidade dos Estados da periferia do capitalismo – o Brasil entre eles – e mudam radicalmente o caráter das escolas públicas que, cada vez mais, se assemelham a empresas privadas, em seu funcionamento e gestão, secundarizando o ensino.

Não obstante as PPP terem base legal na administração pública, vigoram desprovidas de legitimidade, pois não encarnam a vontade dos agentes escolares e, como apontam Croso e Magalhães (2016), carregam como agravante que para sua plena execução há transferência não somente de responsabilidade gerencial, mas também de recursos públicos para os “parceiros”, os quais elaboram currículos; realizam formação e capacitação em serviço; desenvolvem, processam, aplicam e corrigem provas; produzem material didático e *kits* educacionais, dentre outras ações programáticas e padronizadas que se alastram por todo o território nacional, numa clara representação do *edunegócio*.² Isso limita a autonomia das unidades escolares na operacionalização do ato pedagógico, o que Behring (2008) denomina de *não-política*, exatamente por ser um estratagema para dilapidação da Educação Pública.

Pode-se asseverar que isso é o que vem acontecendo no Estado do Amapá, sob chancela do ICE. O avanço da discussão com os entrevistados acerca da preparação pedagógica propriamente dita para implantação do EMTI nesta UF, demonstra tal engendragem, destacando-se a formação continuada dos agentes das Escolas. Sobre o assunto, há indícios da existência de mecanismos de formação em serviço, fio condutor para o conhecimento e prática do referido modelo. Eis os dizeres da interlocutora da SEED (2019, grifos nossos):

² Fenômeno protagonizado pelos atores privados que, por meio de empresas de capital privado, incidem sobre o debate político-educacional e geram um nicho para seus produtos e serviços, dados como a solução aos problemas educacionais que se avolumam, e que ficam sem resposta por parte do Poder Público. (CROSO; MAGALHÃES, 2016).

É uma metodologia de gestão escolar e pedagógica diferenciada, por meio da qual diretor, coordenador pedagógico e professor precisam ter um olhar diferenciado para o processo educativo. É por isso que nós e nossas equipes passamos constantemente por formação continuada.

Outros interlocutores da pesquisa confirmam a formação citada pela representante da SEED, todavia, deixando importantes contrapontos à forma como tal procedimento se estabelece. Nas Escolas-campo (E-c) observam-se também diferentes nuances e alinhamentos nas respostas de seus respectivos Diretores (2019, grifos nossos):

[Dir. E-c/Central] ***Do ponto de vista pedagógico, todos nós participamos de várias formações, e até hoje tem formação.*** Os professores, particularmente, participaram de formação em práticas experimentais (em Biologia, Física, Química e Matemática), em Projeto de Vida, e também formação para nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática. Já a equipe gestora, na implantação do projeto, participou de formação a respeito do modelo pedagógico. Além disso, há reuniões internas na escola, ocasião em que se faz ciclo de estudos. ***A própria SEED tem um planejamento de formação continuada, que a gente vai lá debater sobre o modelo pedagógico aplicado no EMTI.***

[Dir. E-c/ZS] ***Antes de o modelo ser implantado na escola foi realizado um curso de capacitação para o professor saber como se dá o EMTI e até hoje tem cursos de capacitação, realizados mensalmente com a equipe gestora, professores e Coordenadores de Área. Então, o ciclo formativo pedagógico é permanente.***

As respostas dos gestores escolares refletem uma perspectiva meramente explicativa acerca da formação oferecida aos profissionais da educação pública. Apuraram-se críticas ao *modus* de operacionalização da denominada formação oferecida pela SEED em consórcio com o ICE/Brasil, provenientes da equipe técnico-pedagógica e do corpo docente das escolas pesquisadas (2019, grifos nossos), nos seguintes termos, sendo os termos:

[Téc. E-c/Central] ***Não foi um processo, eles só vieram apresentar o modelo pedagógico. Foi tudo muito rápido.***

Eles comunicaram que a escola seria de tempo integral, abriram o Processo Seletivo e as aulas começaram em abril [de 2017] e a formação também foi em abril.

[Téc. E-c/ZS] **No início, houve uma semana de capacitação** para apresentação do modelo pedagógico, em que **eles deram um apanhado geral, mas não foi suficiente**, tanto que até hoje há professores com muitas dúvidas. **A SEED continua dando norteamento teórico do modelo**, por meio de formações conduzidas pelo ICE, **no entanto, eles não deixam para as escolas estratégias de como fazer a aplicação da teoria.**

[Doc. E-c/Central - CH] **Do ponto de vista pedagógico, inicialmente houve um treinamento com todos os integrantes da equipe de implantação, mais professores, Coordenadores e o Diretor.** Todos passaram por uma semana de **treinamento the flash**, no qual eles deram apostilas que explicam todo o conteúdo do modelo pedagógico. **Logicamente que era muita coisa e aí não deu para pegar tudo.** Depois, fizeram reuniões específicas, por área, como fazem até hoje.

[Doc. E-c/ZS - CN&M] **Houve uma semana de formação continuada, mas nós, professores, chamamos de semana de 'informação' continuada, pois somente foram passadas algumas informações** por um grupo chamado ICE, que trouxe alunos lá de Pernambuco, já formados em escolas que adotam a metodologia que estamos aplicando aqui no Amapá, para dialogarem com os professores e passar suas experiências.

As falas em relevo denunciam a maneira aligeirada como se deu a implantação do Projeto de EMTI no Estado do Amapá. Esses dados empíricos vão ao encontro da avaliação de Moll e Garcia (2020, p. 39) acerca da “[...] voracidade e velocidade das mudanças propostas [ao Ensino Médio], as quais apontam a imposição de uma vontade que se opõe ao diálogo [sistemático e permanente], necessário a mudanças efetivas e duradouras.” Quanto à capacitação, é preciso admitir que uma semana de estudos não oferece subsídios, tampouco segurança para realizar um projeto que propugne pela formação integral e integrada de jovens estudantes, em bases teórico-metodológicas nas quais os próprios docentes se consideram neófitos, como é o caso do que vem ocorrendo com o designado Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, adotado pela SEED ao firmar parceria com o ICE/Brasil.

Outro aspecto a destacar envolve o currículo do EMTI, sobre o qual registra-se um contraponto: não houve participação do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) na definição desse elemento pedagógico imprescindível ao processo de ensino. Tal situação confirma o *modus operandi* fortuito adotado na implantação do EMTI no Estado.

Para instalação dessa política no Estado, basicamente tomou-se como guia a proposta pedagógica idealizada pelo ICE/Brasil, sem a devida e prévia manifestação técnica do CEE/AP, que para agravar, só um ano depois de deflagrado o processo formativo emitiu Parecer, sob o número 48, de 11/04/2018, subsidiando a tectura da Resolução 87, de 12/04/2018. Essa normativa aprovou “Matriz Curricular, Histórico Escolar, Ficha Individual do Aluno e o Calendário Escolar das Escolas que participam do Programa de Fomento à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral [...]” (AMAPÁ, 2018). No mesmo ato, os estudos realizados nas Escolas de EMTI no ano anterior foram validados, posto que essa modelagem de ensino já vigorava no Estado desde 2017. Tal situação revela grande descompasso na implantação da política do “novo” Ensino Médio no Amapá. O CEE entrou em cena tardiamente, contrariando duas de suas funções precípua – normatizar/supervisionar a oferta de educação estadual. Isso confirma a gradativa privatização da gestão e dos sistemas públicos de ensino no Amapá.

Por oportuno, cabe fazer referência à bússola que orienta a execução do EMTI no Estado, pela voz da docente de Linguagens que atua na E-c/ZS (2019, grifo nosso), a qual marcou posição crítica acerca desse instrumento de trabalho, ao dizer:

*Tem um 'cadernão azul' que eles [do ICE] repassam para todos os professores. O caderno é teu, no momento que você tiver necessidade você recorre a ele e estuda. As bases do Programa estão lá, **mas a proposta pedagógica, com todas as nuances, não está toda clara, não! Ainda há muitas dúvidas e eu percebo que, de certa forma, nem o***

peçoal da SEED conseguiu entender exatamente a proposta.

O “cadernão azul” então referido, corresponde aos *Cadernos orientadores do Modelo Pedagógico e de Gestão* elaborados pela equipe técnica/ICE e aplicados nas *Escolas do Novo Saber/AP*, tendo 327 páginas, distribuídas em oito volumes, que versam sobre: Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo da *Escola da Escolha*; Princípios Educativos do Modelo da *Escola da Escolha*; Conceitos que sustentam o Modelo Pedagógico; Componentes curriculares do Ensino Médio; Práticas Educativas; Ambientes de Aprendizagens; Instrumentos e Rotinas Pedagógicas; e Tecnologia e Gestão Educacional (ICE/2015).

Isso remete à importante especificidade da educação escolar, que não pode ser negligenciada: trata-se da dimensão técnico-científica e metodológica da proposta dirigida às escolas públicas de EMTI no Amapá. A modelagem pedagógica adotada pela SEED para orientar o “novo” Ensino Médio é totalmente diferenciada do programa desenvolvido nas escolas de tempo parcial, devendo ser claramente entendida e assumida com rigor, e não como mera transmissão. Portanto, não se pode esperar aplicações e resoluções mágicas nas Escolas de Tempo Integral (ETI), se aos agentes educacionais que nelas atuam não for oportunizado o devido conhecimento e amadurecimento do projeto em execução, posto que:

Isso demanda tempo para conhecer, dialogar, tomar distância, problematizar, refletir e buscar a apreensão crítica das ideias dos autores [da proposta pedagógica]. Isso porque, sempre se apreende mais facilmente quando a compreensão do diferente e/ou novo toma como ponto de partida algo que já é conhecido do aprendiz. (HENZ, 2012, p. 86).

No caso em tela, os aprendizes correspondem à equipe gestora, ao corpo docente e a auxiliares vinculados às ETI, sendo que o modelo pedagógico em questão precisa ser de domínio de todo esse grupo de

profissionais. Daí é possível entender o sentido de incompletude que os entrevistados demarcam em suas falas, quando se reportam às medidas de ordem pedagógica tomadas pela SEED na deflagração do EMTI.

Como agravante, não houve lapso temporal que separasse a realização da primeira formação trazida pelo ICE do início do ano letivo das escolas que passaram a funcionar com a nova modelagem organizacional aplicada ao Ensino Médio, de modo a oferecer tempo mínimo à assimilação das mudanças previstas, fator considerado como *sine qua non* à efetiva realização do Plano Pedagógico traçado para as escolas de EMTI. Por conseguinte, as bases de preparação para a mudança nesse importante segmento de ensino foram desconsideradas, o que implica na inexistência de planejamento estratégico da SEED para as operações que vem efetuando na educação pública estadual. Giolo (2012, p. 103, grifos nossos) apoia a crítica ora delineada, ao argumentar que:

processos truncados ou feitos às pressas não condizem com uma proposta de ensino-aprendizagem que exige sequenciamento, paciência e zelo. No tempo integral, pode-se programar muitas coisas sem comprometer o andamento normal das aulas, e o professor contará com inestimáveis elementos adicionais ao seu trabalho que ajudaram no desenvolvimento dos campos de conhecimento.

Neste ponto, registra-se que é exatamente em ciclos de formação que se tem a chave para o efetivo domínio de determinado projeto e de sua operabilidade. Assim, a capacitação de professores e demais agentes da educação é tema estruturante à efetiva realização de uma agenda de educação integral e integrada, tal como carece o Estado do Amapá. Mas é preciso estar atento para que tal atividade não se converta em ato mecânico de introjeção de modelos pedagógicos padronizados e estranhos ao *locus de sua aplicação*. Pelo contrário, urge um projeto autônomo e genuinamente amapaense, que se estabeleça preferencialmente em “[...] redes horizontais de

formação que interliguem sistemas, escolas e Universidades, superando a tradição iluminista na qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos.” (MOLL, 2012, p. 142).

Depreende-se daí que, o comprometimento com uma política mais ampla de educação em tempo integral, passa por processos de gestão que busquem efetivos resultados na aprendizagem dos alunos, e isso exige capacitação de todos os operadores do processo educacional. Essa perspectiva ultrapassa o caráter técnico-operacional dos ciclos formativos gestados e conduzidos pelo ICE no Estado. O horizonte da formação passa a ser político-pedagógico, ao invés de tecnicista e pragmático, tal como se apresenta no Modelo Pedagógico e de Gestão da Escola da Escolha, que segue em aplicação no AP, nas Escolas do Novo Saber. Em consequência, a agenda padronizada do ICE – voltada à disseminação do arquétipo empresarial da Escola da Escolha – seria substituída por fluxos abertos de estudos, em favor da consolidação de conhecimentos técnico-científicos necessários à sustentação de um projeto educativo inovador e crítico, a ser conduzido pelos docentes, para jovens estudantes do EMTI.

3 NÃO PARA CONCLUIR, MAS PARA REFLETIR!

Registradas todas essas considerações, traz-se para o arremate desta discussão o elemento que permeou todas as críticas desenvolvidas no tocante às medidas de ordem pedagógica tomadas pela SEED na implantação do EMTI: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Nesse movimento, exorta-se Marco Aurélio Nogueira (1998), indagando: por que o Governo do Amapá não lançou mão da reserva de inteligência existente no vasto grupo de Servidores públicos que atuam no Estado, para planejar e orientar a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de ensino?

A resposta ao questionamento já se faz anunciada nas linhas antecedentes, posto que decisões e procedimentos adotados pela SEED/AP confirmam abertura do espaço público ao setor privado e a permissão para a prestação de serviços sociais outrora exclusivos da gestão estatal. O que se pretende, então, é registrar um ponto para reflexão: o Estado do Amapá dispõe de corpo científico e técnico-pedagógico competente, com estudos e pesquisas na área de políticas públicas e experiência na gestão educacional.

Portanto, em âmbito local, há agentes capazes de propor, coordenar, avaliar e dar *feedback* a um Projeto Político-Educacional voltado ao Ensino Médio que corresponda às necessidades dos grupos sociais historicamente excluídos dos contextos educativos de qualidade. Um projeto contra-hegemônico alternativo à avalanche dos grupos empresariais e do *edunegócio* que invade os sistemas de ensino e corrói gradativamente o direito à Educação, genuinamente pública e gratuita, constitucionalmente prevista para todos os cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Tereza. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José M. (org.). **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação/CEE. **Resolução 87**, de 12 de abril de 2018. Aprova Matriz Curricular, o Histórico Escolar, a Ficha Individual do Aluno e o Calendário Escolar das Escolas que participam do Programa de Fomento à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e valida Estudos Anteriores. Macapá: CEE/AP, 2018.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira**: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, jan./mar. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: SEMINÁRIO NORTE, 6.; ENCONTRO ESTADUAL DO PARÁ/ANPAE, 7., 2018, Belém. **Anais...** Belém: ANPAE, p. 1-29, 2018. Tema: Gestão democrática, financiamento, direitos sociais e encolhimento do Estado brasileiro.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a Educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico da Escola da Escolha**. Recife: ICE/Brasil, 2015.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra R. de O. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra R de O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43.

NEVES, Lúcia M. W. Educação: um caminho para o mesmo lugar. *In*: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política**: ideias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou pós-neoliberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. *In*: VELOSO, Jacques *et al.* **Estado e educação**. Campinas: Papirus; CEDES, 1992. p. 9-30.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos**: ensaio sobre a mercantilização da Educação Básica no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

TEIXEIRA, Glecenir V.; DUARTE, Marisa R. T. Discussões sobre a participação do setor privado na Educação Básica pública no Brasil. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José M. (org.). **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

A ONDA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS CIVIS PÚBLICAS: violação de direitos sociais e resultados do ENEM pouco animadores no Amapá

Zenilda Rodrigues Dias
Adalberto Carvalho Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um Estado democrático de direito e tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, somando-se a isso, a busca pela redução das desigualdades regionais e sociais, que estão previstas no Artigo 70 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Entende-se, por conseguinte, que a educação deve ser colocada como prioridade em qualquer governo, considerando sua relevância e importância para um país, a educação é vista como um direito fundamental de natureza social.

Atualmente no Brasil, as políticas públicas que ampliam o acesso a escola, precisam ter medidas efetivas de permanência e qualidade no ensino com a garantia da gestão democrática já conquistada na Carta de 1988 e reiterada na Lei de Diretrizes Nacional (LDB), de 1996 (CARNEIRO, 2015). É com este pensamento que se faz

críticas às escolas cívico-militares (ECIMs), ou simplesmente escolas militarizadas, porque se está diante de um modelo que se diz inovador e que afronta a escola pública, sua gestão democrática, a liberdade de pensamento, a participação plural e a diversidade social, conquistadas pelas lutas democráticas das últimas décadas.

As escolas civis militarizadas até agora no estado do Amapá, ainda recentes, não se mostram capazes de cumprir com as promessas de melhorar os resultados escolares dos alunos. Como se sabe, o arranjo institucional pedagógico “disciplina + cobranças + passividade” (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019). Seriam a chave para que os alunos enquadrados nessa filosofia tivessem desempenho escolares espetaculares. Todavia, isto não está acontecendo. E não acontece na primeira escola do estado do Amapá a implantar o modelo denominado localmente de “gestão compartilhada”¹.

A presente pesquisa traz um estudo pontual e comparativo entre quatro escolas públicas que ofertam o nível médio no estado do Amapá: duas foram militarizadas, as outras duas não. São os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) os parâmetros das comparações. Temos assim, um estudo com base em dados secundários advindos do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP), uma vez sistematizado se vincula a abordagem quantitativa.

As seguintes escolas formam objeto da pesquisa: 1) E.E. Antônio Messias; 2) E.E. Risalva de Freitas; 3) E.E. Dr. Alexandre Vaz Tavares; 4) E.E. Augusto dos Anjos. As escolas Antônio Messias e Risalva de Freitas foram as primeiras que implantaram o modelo de “gestão compartilhada” no ano de 2017, ambas estão localizadas em área vulnerável socialmente e de periferia. As outras duas escolas

¹ O nome é bonito, mas pesquisas empíricas em unidades escolares civis que tiveram suas gestões entregues para militares revelam que de compartilhada só o nome. Quem manda em todos os aspectos nessas escolas são os militares, segundo seus manuais hierárquicos, conforme Rodrigues; Lopes (2019) e Ribeiro; Rubini (2019).

estaduais públicas são unidades localizadas mais centralmente no município da cidade de Macapá.

Como questão de partida formulou-se: 1) As escolas civis militarizadas, no estado do Amapá, despontam como unidade de destaque no desempenho escolar tendo-se como parâmetro o ENEM?

Este trabalho está dividido em quatro seções. Primeiramente a introdução. Na segunda é tratada as expectativas empíricas relacionando com o amparo teórico, confrontando assim os aspectos mais relevantes. Na terceira aborda-se e discute-se o modelo híbrido da escola militar de gestão compartilhada, confrontando a realidade vivenciada no Amapá, principalmente no que se refere ao modelo pedagógico e os avanços do desenvolvimento da aprendizagem dessas escolas. Com destaque ao desempenho escolar, através da análise das notas do Enem dos últimos anos. A quarta seção é dedicada as considerações finais, na qual retoma-se aos objetos propostos pelo trabalho com ênfase na análise dos resultados, bem como as perspectivas desse modelo de escola no cenário amapaense.

2. ESCOLAS CIVIS MILITARIZADAS: EXPECTATIVAS EMPÍRICAS E AMPARO TEÓRICO

Um dos grandes motivos que levaram ao aumento das escolas militarizadas no Brasil foi a crescente onda de conservadorismo que assolou a sociedade brasileira, utilizando do discurso como a perda de autoridade da família e principalmente dos educadores em sala de aula, para se resgatar assim os chamados valores morais, cívicos, disciplináveis e hierárquicos, que, segundo seus defensores são tão importantes para os alunos e que haviam se perdido.

É possível observar no atual cenário que pais e professores sempre lembram com saudade dos velhos tempos, quando a educação era tradicional e existia uma hierarquia dentro do ambiente escolar,

imbricados nos fundamentos dos ideais conservadoristas. Saudosistas, lembram da “qualidade do ensino” de suas épocas, da disciplina e do respeito entre alunos, professores, pais, de quando e como cantavam o hino nacional. Entretanto, o que fazem é a exaltação de um modelo pedagógico no qual o aluno não passava de receptor de conteúdo ministrado por um professor conteudista. Como implicação, provavelmente um dos motivos relacionados à aceitação social dessas escolas civis de gestão militar é a divulgação que se tem realizado através da mídia nacional e mostrada na televisão.

Sobre as escolas, colocando a questão da violência como pano de fundo e mostrando a melhora significativa do desempenho dos alunos nos exames nacionais demonstrando claramente que os aparelhos privados de hegemonia estão altamente comprometidos com o projeto político hegemônico do Estado; difusão e na criação de um consenso (GUIMARÃES, 2017, p. 10).

É nesse cenário que surgem as escolas militarizadas, com a promessa de uma melhoria na qualidade de ensino, disciplinando o aluno para que seja obediente, respeitoso, temente a Deus e com valores morais e patrióticos. Surgem com esse ideal na sociedade de uma escola que busca regatar a disciplina como forma de aprendizagem. No entanto, o questionamento ao modelo não é novo.

Um ponto positivo visto pela sociedade seria o da diminuição da violência dentro do ambiente escolar, bem como a não entrada de drogas ilícitas e seu consumo dentro ou fora da escola, o controle de práticas de comportamentos “inapropriados”, tudo isso, atraiu a atenção dos pais, sociedade e professores, que passaram a sentir-se mais seguros com a presença da farda militar dentro da escola.

No entanto, não se pode esquecer que os princípios que regem a educação são baseados na Constituição Federal e que em nenhum desses princípios cita-se a presença de militares na educação pública civil, muito menos em setores administrativos das instituições escolares. Todavia, o maior efeito que se pode mencionar é no

pedagógico, com práticas ultrapassadas cujo indicadores de aprendizagem ainda estão por se confirmar.

O efeito administrativo com a chegada dos militares nas escolas civis vem ainda com a proposta de uma padronização do comportamento discente e docente, aliado a uma postura que fortalece a ausência de debate crítico e democrático o que não é admitido por nossa constituição.

Primeiramente, a escola deve cumprir o Princípio da Gestão Democrática, resultando em um ambiente que preza a participação nas definições do Projeto Político Pedagógico, tal participação alcança trabalhadores, gestores, estudantes e familiares. Portanto, as definições do que é admitida ou não na prática escolar deve ser definido de forma plural, e pela própria comunidade escolar. Nesse âmbito, encontra-se o direito à organização autônoma dos estudantes em entidades próprias, cuja atuação não pode ser limitada ou tutelada (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019, p. 619).

Para tanto, além de violar os direitos sociais, a presença dos militares traz um novo desenho organizacional para a escola, além de configurar desvio de função dos militares, que passam a assumir tarefas diferentes daquelas que Constituição Federal previu.

Do ponto de vista do arranjo institucional relacionado às funções do Estado, conforme o Art. 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu parágrafo 5º, às polícias militares cabem “[...] a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.” (BRASIL, 1988, p. 101). Essas corporações não foram criadas para trabalharem em funções do magistério.

O debate leva aos argumentos prós e contras esse modelo de escola. Mendonça, Ribeiro e Ximenes (2019), veem a militarização como uma forma de retrocesso a liberdade de pensamento e expressão dentro das instituições de ensino, para outros, a veem como uma saída para a grave crise educacional que paira sobre o Brasil.

No ano de 2015, um programa de televisão da emissora Bandeirantes emitiu uma enquete online cuja pergunta era: "Você é a favor da militarização das escolas públicas"? Ainda que a pesquisa não abordasse o número e o perfil dos respondentes, os resultados apontaram para 90% favoráveis ao modelo militar. Em similaridade, no ano de 2019, uma pesquisa realizada pelo Instituto Exata OP no Distrito Federal, indica que de um total de 925 pessoas entrevistadas, 84,9% são favoráveis ao modelo implantado na região. Na classe econômica de perfil A (de maior poder aquisitivo) a aprovação chegava a 95%. (CAMPOS, 2019, p. 669).

É perceptível que os pais e sociedade, conforme CAMPOS (2019), são a maior força a favor da militarização das escolas públicas civis, que veem esse tipo de escola como um "novo" modelo de educação a ser implantado no Brasil, com a ilusão que se vai melhorar o ensino e dando um novo norte para a educação brasileira.

Contudo, esse "novo" modelo de educação traz consigo um modelo de filosofia de educação inspirada no Positivismo, observando fortemente a presença de uma pedagogia tradicional, ou como é mencionado uma Pedagogia Militar, na qual possui fundamentos no positivismo de Durkheim (2011). A exaltação dos valores morais, bem como da harmonia social que teriam sido perdidos com uma práxis fundamentada em adjetivos militares como conduta, princípios, normas, valores, por fim, uma visão de mundo própria do militarismo seria uma saída para os problemas educacionais atuais.

No estado do Amapá, ao todo, são seis escolas gerenciadas por militares, sendo duas Escolas Cívico-Militares e quatro escolas de gestão compartilhada, que desde 2017 vem ganhando apoio da comunidade com a ilusão de ser um diferencial na educação amapaense.

3.ESCOLA MILITAR DE “GESTÃO COMPARTILHADA” NO AMAPÁ: REALIDADE EM ANDAMENTO

A justificativa para a criação das escolas militarizadas partiu da premissa que os alunos estavam indisciplinados e a violência dentro das unidades escolares crescia a cada ano, especialmente na periferia. Somando a isso os baixos índices de aprendizagem da escola pública levantou-se a discutível tese de um “apagão educacional”.

Nesse pensamento, as famílias viram nas escolas militarizadas um lugar que iria disciplinar os seus filhos e ainda ensiná-los os conteúdos por meio das cobranças próprias de todo modelo hierárquico militar, o que melhoraria as notas dos alunos.

A aceitação por parte das famílias e até da comunidade escolar, ocorre, portanto, devido imagem desgastada da instituição Escola, assim como às inúmeras propagandas feitas pelos governos afirmando que essas militarizadas transmitem para o aluno a disciplina, obediência e a melhoria nas notas. Entretanto, é possível observar contradição nestas afirmações, haja vista que na atualidades as metodologias voltadas para a área da educação e debatidas no mundo inteiro, priorizam o aluno crítico, participativo e atuante dentro do ambiente escolar, colocando a escola como mediadora do desenvolvimento intelectual do indivíduo. O que vai na contra mão da metodologia tradicional utilizada por escolas de caráter militar.

No estado do Amapá, as escolas militarizadas de gestão compartilhada são vistas como um novo modelo de educação, vem ganhando destaque na sociedade e aceitação por parte da comunidade escolar que acreditam que elas ofertam uma educação de qualidades e excelência, destacando os seus alunos com desempenho acima da média estadual.

Todavia, a pesquisa que realizamos no site do Qedu.org.br – (apresentada nos gráficos a seguir) - mostra que o desempenho das

duas primeiras escolas civis militarizadas no Amapá não apresenta resultados “revolucionários”. Ao contrário, embora tenha havido melhoras pontuais, elas se nivelam com outras escolas públicas civis.

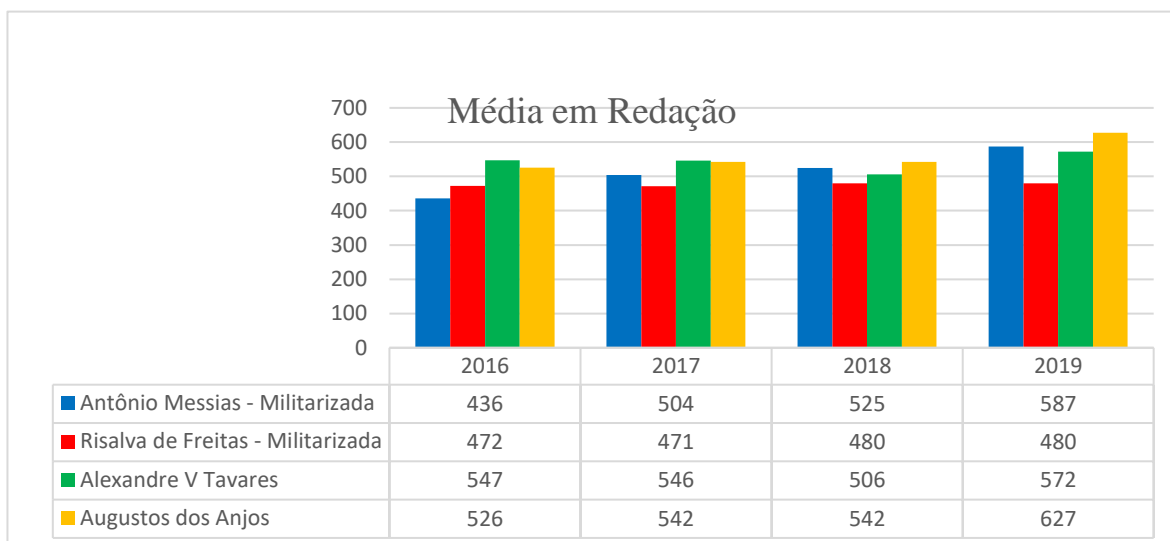
A questão do desempenho escolar, portanto, é mais complexa do que apenas mudar modelos pedagógicos ou pretender implementar ambiente institucional controlador e hierárquico, meritocrático e cobrador, esperando que controle, cobranças e imposição de rotinas disciplinares trarão o “milagre das notas altas”.

Esta pesquisa, por enquanto, está apontando que o modelo de escola civil militarizada não comprovará as promessas que justificaram a criação deste hibridismo institucional². Como modelo pedagógico a disciplina é imposta, o diálogo livre é reprimido, a participação plural inexistente. Sobre o sistema meritocrático, as cobranças por melhores notas, o controle das condutas, a vigilância, a pressão hierárquica, como se isso fosse suficiente para o melhor desempenho escolar.

Essa pesquisa teve como parâmetro as notas do ENEM para duas escolas civis militarizadas e situadas na cidade de Macapá. Ambas tiveram a implantação da “gestão compartilhada” no ano de 2017. As duas localizadas em áreas vulneráveis e de periferia. Para efeito comparativo, escolheu-se duas outras escolas públicas não militarizadas, localizadas em áreas não periféricas de Macapá. Vejamos o gráfico 1.

O Gráfico 1 mostra a matéria Redação para as quatro escolas pesquisadas nos anos de 2016 a 2019, tendo como fonte de pesquisa o site Qedu.org.br. Neles se observa que a Escola Estadual Antônio Messias obteve evolução nos resultados do ENEM. Em 2016 a escola registrou a nota de 436, sendo que em 2019 saltou para 587.

² Chamou-se de hibridismo institucional porque possui gestão civil e militar, os militares são responsáveis pela parte administrativa e diretiva, quanto o civil é responsável pela parte pedagógica.

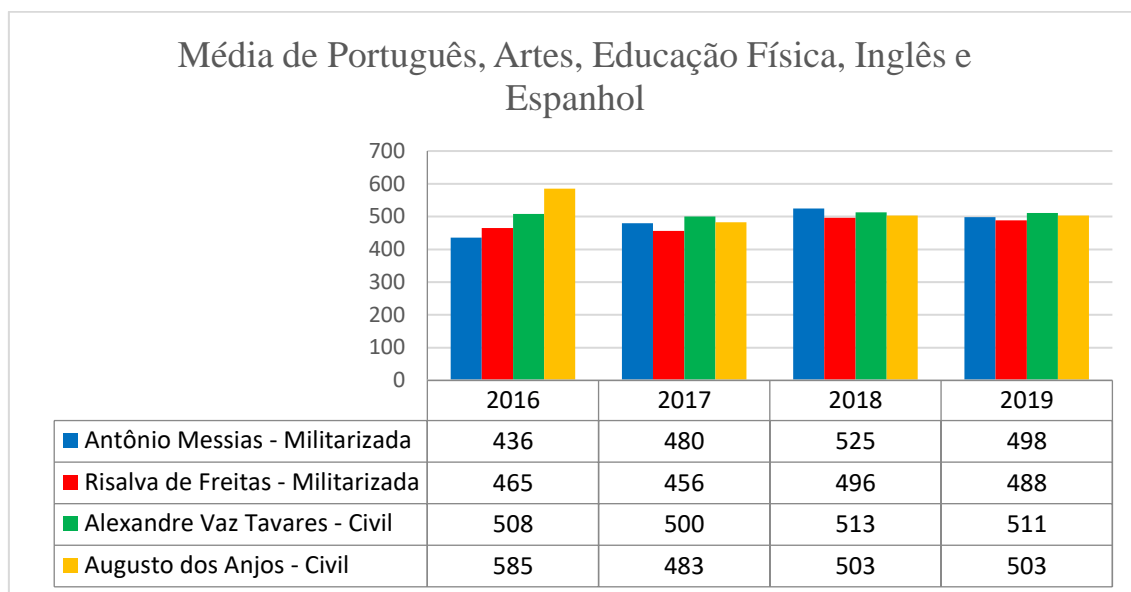
Gráfico 1 – Desempenho na Redação

Fonte: Qedu.org.br. Microdados do ENEM/INEP.

No entanto, mesmo com uma melhora importante, a escola ainda fica atrás da E. E. Augusto dos Anjos. Por outro lado, a Escola Estadual Risalva de Freitas, também militarizada em 2017 demonstra um desempenho abaixo do esperado, abaixo das escolas Alexandre Vaz Tavares e Augusto dos Anjos. No entanto, em 2019 essa nota foi para 480 segundo o site pesquisado, ou seja, não houve grande evolução no índice de aprendizagem ao longo dos anos, ficando 147 pontos abaixo da escola Augusto dos Anjos, por exemplo.

Todavia, as duas escolas civis se mostram, na média, com notas melhores que as escolas militarizadas. Na Escola Alexandra Vaz Tavares a série dos quatro anos mostra que teve uma evolução na redação, saltando de 547, em 2016, para 572, em 2019. A Escola Augusto dos Anjos se comportou de modo que superou as expectativas, apresentado a nota 526, em 2016, para 627, em 2019, ou seja, houve um aumento significativo nas notas, deixando as escolas militarizadas para atrás.

Por outro lado, no Gráfico 2 observa-se o comportamento das notas em relação as Linguagens e suas Tecnologias.

Gráfico 2 – Desempenho em Linguagens e suas tecnologias

Fonte: Qedu.org.br. Microdados do ENEM/INEP.

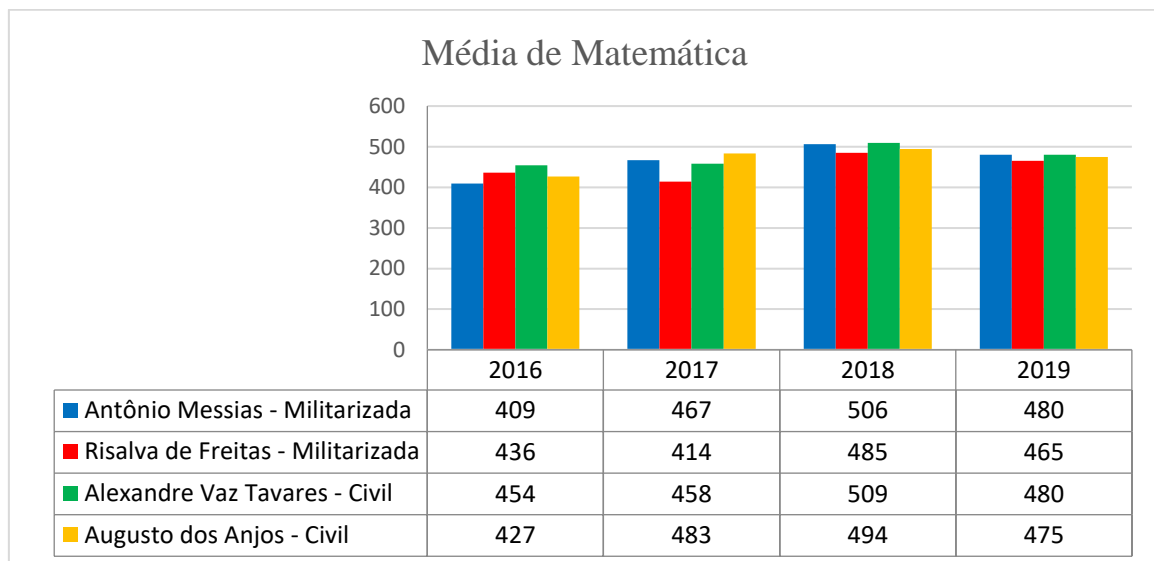
Nas quatro escolas pesquisadas para a área Linguagens e suas Tecnologias pode-se observar que o comportamento na série estudada revela que a Escola Antônio Messias evoluiu neste componente curricular, uma evolução de 62 pontos, no entanto, ainda fica atrás das escolas civis públicas. Já a Escola Risalva de Freitas tem com média inferior. Por outro lado, a Escola Alexandre Vaz Tavares manteve uma média, mesma que tenha sido pequena, sobressaindo sobre as notas das escolas militarizadas. E por último a Escola Augusto dos Anjos, que mesmo sendo uma escola com mesma situação social, mas sem o mesmo destaque das escolas militarizadas, consegue sobrepor sobre elas, tendo média superior a das duas escolas em destaque.

É possível observar a evolução das escolas militarizadas, mas é imperativo mencionar que os gráficos são bastante claros ao mostrar a realidade desse modelo de educação, ou seja, é possível afirmar que hoje no Amapá, esse modelo ainda não conseguiu apresentar o desempenho prometido, como destaque de aprendizagem. As notas mostram que as escolas militarizadas estão abaixo da média comparadas com outras escolas públicas. Esse modelo de educação possui práticas pedagógicas ultrapassadas e que foram bastante

questionadas por educadores do mundo inteiro, um pratica voltada para a pedagogia tradicional e conservadora, com uma filosofia que limitava o pensar crítico e a participativo.

A seguir apresenta-se o Gráfico 3 revelando o desempenho em Matemática e suas Tecnologias.

Gráfico 3 - Desempenho em matemática e suas tecnologias



Fonte: Qedu.org.br. Microdados do ENEM/INEP.

O Gráfico 3 indica os resultados da série de quatro anos para a área Matemática e Suas Tecnologias. Verifica-se que a Escola Antônio Messias começou a ter uma evolução quando ainda era civil, no entanto, em 2018 alcançou a nota 506 em matemática, todavia, a escola não conseguiu manter o padrão da nota, caindo em seguida em 2019 para 480. Na Escola Risalva de Freitas o comportamento não foi diferente, a escola teve um retrocesso na nota, de 485, em 2018, caindo para 465, em 2019. Por outro lado, nas duas escolas civis tem-se resultados semelhantes, como um aumento gradativo das notas, com um retrocesso em 2018, e mesmo assim se destacando sobre as militarizadas. Em outras palavras, as escolas militarizadas, ainda que tenham melhorado, não conseguiram superar as escolas civis públicas não militarizadas.

É inegável dizer que o gráfico anterior, mostra uma melhora nas notas das escolas militarizadas, mas esses resultados não correspondem as expectativas do modelo. É também imperativo dizer que essa melhora só é possível devido as melhoras em infraestrutura, material didático e material pedagógico que essas escolas recebem a mais que as escolas civis, além de aumento no quadro de recursos humanos. Fora isso, militares dentro de uma unidade escolar, por si só, garantem a segurança interna. Não obstante, mesmo com a melhora das notas, essas escolas ainda ficam atrás quando comparadas a outras escolas civis.

Assim, verifica-se que não houve, até o momento, uma supremacia das escolas militarizadas sobre as não militarizadas, olhando especificamente a variável nota do ENEM. As escolas civis, no conjunto das notas reveladas, estão sempre em vantagem sobre as escolas militarizadas de gestão compartilhada, e isso pode estar apontando que disciplina, obediência e controle, tudo impositivo, não é o suficiente para melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Os gráficos mostram que as escolas militarizadas, em azul e vermelho, mantêm um padrão nas notas sem muita alteração para que possa se sobressair sobre as escolas públicas civis, reforçando assim o argumento de que a imagem que transmitem em propagandas não condiz muito com a realidade vivenciada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos avanços da aprendizagem com base exclusivamente nos resultados do ENEM, verificou-se no recorte das escolas públicas militarizadas do Amapá, tanto a violação de direitos sociais como desempenho abaixo da média nas disciplinas aqui demonstradas.

Estudos realizados por Mendonça (2019), Ximenes (2019) e Ribeiro (2019), sugerem que por um lado as escolas militarizadas trouxeram segurança para a comunidade dentro das escolas, os alunos parecem dóceis e disciplinados, todavia por outro lado, a realidade mostra notas que até agora não demonstram que a prática pedagógica é eficaz.

Utilizando como parâmetro somente o ENEM não é possível afirmar que as escolas militarizadas estão se destacando no cenário amapaense. Ainda é cedo para qualquer afirmação desta feita. É fato que do ponto de vista pedagógico esse modelo de educação possui práticas pedagógicas ultrapassadas e que foram bastante questionadas por educadores, uma prática voltada para a pedagogia tradicional e conservadora, com uma filosofia que limita o pensar crítico e participativo.

Foi possível evidenciar todo um suporte que as escolas militarizadas de gestão compartilhada estão recebendo, mas é notável que as mesmas ainda não conseguem superar outras escolas públicas não militarizadas. Houve, de fato, evolução nas notas mas ainda insuficientes. Há expectativa grande em torno dessas escolas, sendo mencionadas como referência de aprendizagem, mas na realidade elas ainda não se destacam como modelo pedagógico de sucesso, muito pelo contrário, deixam a desejar em vários quesitos de índice de aprendizagem e o ENEM está aí para provar.

Contudo, é visível que as escolas militarizadas estão seguras contra a violência externa, os alunos estão mais pressionados para estudarem mais, mas até agora disciplina e obediência não se traduzem em melhores resultados de aprendizagem e isso ficou muito claro nos gráficos aqui apresentados.

No Amapá, a militarização tem apenas três anos e mais pesquisas e acompanhamento devem ser feitos, pois. Outros fenômenos estão ocorrendo além dos identificados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Decreto n 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

CAMPOS, Ana Maria. **Militarização das escolas tem apoio majoritário da população do DF**. Correio Braziliense, 2019. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/cb poder/militarizacao-das-escolas-tem-apoio-da-populacao-do-df/>. Acesso em: 8 set. 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva. 23. ed. rev. Petrópolis: Vozes. 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Vozes. Petrópolis. RJ. 2011.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás. XXIX **Simpósio Nacional de História**. Anais. Brasília, 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes, **Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil** Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça, RBP AE, - v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

PORTAL EVOLUCIONAL. Disponível em: <http://www.evolutcional.com.br/microdados.evolutcional.com.br/microdados/16009606-749B2D5enem/2019>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PORTAL QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/dados.gov.br/datajun/microdados-do-exame-nacional-do-ensino-medio-enem>. Acesso: em 20 jun. 2020.

RODRIGUES, Efigênia das Neves Barbosa; LOPES, Josiane da Silva. **Militarização das escolas da rede pública no município de Macapá**: reflexões sobre a gestão militar compartilhada. In: Política e Gestão da Educação Básica I – Série Anais do XXIX **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**,

Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI Patrícia Silva, **Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas:** a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira, RBPAAE. -- v. 35, n. 3, p. 745 -- 765, set./dez. 2019.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes, **A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos:** constitucional, educacional e administrativo. RBPAAE. - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019.

3

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA



PARA ONDE O CURRÍCULO QUER NOS LEVAR?

Refletindo sobre a educação na Amazônia Amapaense a partir da BNCC e do RCA

Luane Santos Coelho

Arthane Menezes Figueiredo

1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares enfrentaram ao longo dos anos diversas formatações que tendiam a modificar a escola, com discursos de que tais mudanças seriam necessárias e preconceberiam perspectivas positivas ao ensino, em uma busca constante para alcançar um ensino de qualidade. Compreende-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma Política Educacional que assume uma postura hegemônica em relação ao sistema de ensino e seus sujeitos.

Saviani (2016) considera que o currículo é o conjunto das atividades da escola (incluído o material físico e humano a ela destinado) que se cumpre com vistas a um determinado fim. Não podendo apenas ser compreendido como a relação das disciplinas que compõem o processo educativo ou a relação de conteúdos que constituem uma disciplina. Gomes e Calado (2020) destacam que é importante que se tenha um currículo que valorize os sujeitos

compreendendo suas necessidades e o universo culturalmente diverso que, no caso da região da Amazônia Amapaense, compreende-se como sendo composto por vários grupos sociais, entre eles, os ribeirinhos, indígenas, quilombolas e extrativistas. Diante disso, é pertinente considerar a diversidade nesse contexto, bem como todas as culturas que existem.

Posto isso, esse texto tem como objetivo refletir sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Amapaense (RCA) como políticas que vislumbram a padronização dos currículos para a educação brasileira. Considera-se a temática relevante, tendo em vista a diversidade e especificidade que o Brasil apresenta, contrapondo-se às perspectivas homogeneizantes e hegemônicas, as quais desconsideram as culturas e modos de vida da Amazônia Amapaense.

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, envolvendo a análise dos documentos referentes à BNCC e ao RCA, a partir da leitura dos documentos. Posteriormente, foi feita uma organização dos dados e as análises foram realizadas à luz de estudos críticos sobre o papel da BNCC na perspectiva de formação humana, utilizando autores como Apple (2006), Arroyo (2011), Dourado (2002), Hage *et al* (2020a; 2020b), Saviani (2016), entre outros, a fim de verificar se as perspectivas formativas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, propostas por essas normativas curriculares, consideram a diversidade cultural e os saberes regionais existentes no estado do Amapá; bem como na sistematização dos conhecimentos que serão ministrados para as populações do campo, das águas e das florestas, desvelando as implicações das competências presentes nos documentos face às características desta região e da diversidade que compõe as escolas.

O trabalho se estrutura em quatro seções, sendo uma introdução, uma seção teórica intitulada: “Características da Amazônia Amapaense”, outra seção delimitada como “A BNCC como currículo nacional e seu caráter excludente”, outra seção referente à análise dos dados e discussões definida como “Percepções sobre a BNCC e o RCA para a educação no contexto da Amazônia Amapaense”, além das Considerações Finais e das referências utilizadas.

2 CARACTERÍSTICAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Compreender o papel das políticas educacionais no contexto Amazônico é, antes de tudo, entender a diversidade do povo que nele é inserido, é entendê-la como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, que está ligada a pluralidade, heterogeneidade e variedade, conforme afirmam Gomes e Calado (2020).

Para Hage *et al* (2020), os povos das “Amazônias”, como ribeirinhos, pescadores, camponeses, trabalhadores do campo, indígenas, extrativistas, habitantes das periferias das cidades, entre tantos outros coletivos sociais, são excluídos pelos projetos de modernidade e modernização, bem como pelas políticas nacionais. Afirmam os autores que esses sujeitos merecem ter suas identidades valorizadas, bem como seus modos de vida, seus saberes e, no entanto, precisam travar lutas e reivindicações que se relacionam com direitos ligados aos pertencimentos, segurança alimentar e às próprias existências.

Nessa direção, percebe-se que muitas políticas educacionais, especialmente a BNCC, revelam projetos excludentes e hegemônicos que não consideram as vivências dos povos Amazônidas, nem suas práticas culturais, vivências e práticas que vão de encontro ao pensamento capitalista e colonialista, como ponderam Gomes e Calado

(2020). E além de que, esses povos têm na terra, na natureza e territórios suas raízes e sustento.

Segundo Colares (2011), refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade, nesse sentido, apresenta-se especificamente o contexto Amazônico Amapaense para a discussão deste trabalho que remete, além de sua localização geográfica, às questões de ordem econômicas, sociais e culturais.

O Amapá se localiza à margem esquerda do Rio Amazonas, fazendo fronteira com estado do Pará, com a Guiana Francesa e o Suriname, além do Oceano Atlântico.

Figura 1 – Imagem de floresta e rio que compõem a região Amazônica Amapaense.



Fonte: Embrapa Amapá.

Figura 2 – Açaizais compõem a biodiversidade amapaense e fazem parte da cultura de subsistência das comunidades.



Fonte: Acervo IEB.

O território amapaense concentra vasta biodiversidade, isso porque é contemplado por boa parte da Floresta Amazônica, que abriga tanto na floresta quanto nos rios comunidades tradicionais que possuem modo de vida próprio, desenvolvendo atividades econômicas como a pesca, o extrativismo vegetal, além da agricultura de subsistência. Porto (2007, p. 2) esclarece que “[...] o Amapá é um Estado [...], cujas propostas de ‘desenvolvimento’ ligam-se às criações/construções de condições espaciais capazes de instalar [...] a diversificação produtiva do seu espaço, produzindo também uma nova configuração territorial, o seu ajuste”.

Gomes e Calado (2020, p. 37) afirmam que “[...] na região amazônica o território é delimitado por incertezas no que tange o modo de transformação”, no entanto, as novas territorialidades têm que ser reconhecidas como um componente a ser fortalecido para o desenvolvimento regional sustentável, considerando-se a sociobiodiversidade da Amazônia. Em termos educacionais, o estado do Amapá conta com uma numerosa quantidade de escolas por todo o território, dispendo de - de acordo com dados do censo escolar 2019 - um quantitativo de 314 escolas urbanas, 245 escolas rurais, sendo que

destas 24 são de área quilombola, 53 de terra indígena, 25 de área de assentamento e 145 classificadas como localização não diferenciada (INEP, 2019), que juntamente com a diversidade de seres vivos, povos e culturas evidenciam características peculiares a Amazônia Amapaense.

Nessa perspectiva, concorda-se com Hage *et al* (2020, p. 368) de que “[...] é no campo dos territórios e das territorialidades que os currículos e os processos de formação dos sujeitos necessitam ser pensados, refletidos, estudados e reconstruídos”. Para os autores é importante reconhecer:

[...] a necessidade de se considerar as múltiplas Amazônias, como territórios configurados por seus grupos, classes, raças, etnias e povos, com seus saberes, trabalhos e práticas culturais construídas no processo de sua ocupação, quando colocamos em pauta os currículos e os processos de formação. (HAGE *et al*, 2020, p. 368).

Consoante a isso, é que se considera pertinente discutir as influências das políticas curriculares no contexto Amazônico Amapaense. Na seção a seguir, explanar-se-á a respeito de currículo nacional unificado e as perspectivas de implementação da BNCC e do RCA no Brasil e no Estado do Amapá.

3 A BNCC COMO CURRÍCULO NACIONAL E SEU CARÁTER EXCLUDENTE

Nas regulamentações de implementação das políticas curriculares recentes, noções como habilidades, competências, currículo padronizado, despertaram debates diversos no meio educacional brasileiro nos mais variados sistemas de ensino, basicamente aqueles que estão de alguma forma ligados à BNCC. Apple (2006), a esse respeito, diz que o currículo escolar não é somente um

documento impresso das escolas, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. Saviani (2000) reforça, ainda, que o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares.

A BNCC da Educação Básica referente aos níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental é um documento normativo que foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano 2017 (CORRÊA; MORGADO, 2018). Tal documento define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos das escolas brasileiras passem a desenvolver em suas etapas e modalidades, consolidando um currículo padronizado para todo o país. No caso da BNCC, esta define habilidades e competências que deverão nortear a aprendizagem a ser alcançada por todos.

O desenvolvimento de competências imposto pela BNCC evidencia seu caráter hegemônico ao configurar-se “[...] como um artifício de retórica a adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão geral de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido” (DOURADO, 2002, p. 20). Posto isso, verifica-se que o processo formativo que considera um currículo padronizado, baseado em habilidades e competências, é dissociado das dimensões culturais, não considera as desigualdades históricas e não pondera a preservação dos valores culturais na construção do próprio sujeito.

As competências socioemocionais, reiteradas nas políticas curriculares implementadas nos sistemas de ensino brasileiro, baseiam-se na expectativa de “[...] transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontrar sem emprego” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86). Aproximando esse fato ao contexto Amazônico Amapaense, percebe-se a contradição presente na BNCC, quando em documento

versa sobre conceitos de “qualidade” e “equidade”, e, no entanto, concentra-se em uma perspectiva impositiva que modela o sujeito para um mercado de trabalho que já está posto, um mercado industrial de grandes empresas o que não condiz com a realidade da Amazônia Amapaense.

Observa-se, diante disso, que a discussão sobre os conteúdos que devem compor o currículo escolar brasileiro traz consigo a ideia de universalização para atender um projeto de cunho social e de modernização baseado nos grandes centros urbanos. A esse respeito, Silva (2018, p. 11) aponta que a “[...] centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”.

Além do mais, deve-se atentar para a homogeneidade do currículo imposto pela BNCC, que deveria promover a emancipação do sujeito, todavia, representa um instrumento de regulação cujas influências devem alcançar tanto a formação dos alunos como a formação de professores. Silva (2018), a esse respeito, ressalta que uma política curricular oficial com listagens de objetivos ou de competências, como se configura a BNCC, tem ainda como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Nessa perspectiva, destaca-se que a BNCC ignora saberes locais e especificidades regionais, que são muito importantes para o desenvolvimento de qualquer cidade ou comunidade, tendo em vista a enorme diversidade de vivências e do próprio mundo do trabalho e, assim, se mostra como um documento hegemônico, que impõe uma padronização de conhecimentos e de formação, algo que não corresponde à riqueza de possibilidades que a diversidade pode proporcionar em termos formativos.

Diante disso, corrobora-se com Apple (2006) ao afirmar que as escolas são usadas para finalidades hegemônicas na transmissão de valores e tendências culturais e econômicas. Arroyo (2011) ressalta, ainda, que os currículos escolares necessitam valorizar a cultura dos sujeitos que, para ele, é um modo de produzir e viver. No entanto, os currículos assumem um espaço de disputa de classe social, disputa para reconhecimento e legitimação de grupos sociais.

Entende-se, dessa forma, que há uma marginalização, por parte da BNCC, quando desconsidera as vivências dos sujeitos para enaltecer um processo educativo que o modela para perspectivas mercadológicas, capitalistas. Reitera-se em Freire (2005) que o processo educativo precisa promover a libertação dos sujeitos e a sua humanização, não podendo ser realizado por meio de “depósito de conhecimento” nas mentes dos educandos, tal como propõe o modelo de ensino tradicional, hegemônico e excludente, a que ele denominou de educação bancária. Assim,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2005, p. 78).

Nessa perspectiva, Arroyo (2011) considera que os coletivos sociais mostram que os saberes têm sua origem na experiência social e não apenas na artificialidade das questões epistemológicas. O autor ressalta ainda que manter essa separação entre experiência social e conhecimento legítimo, é desperdiçar experiências sociais, é empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e sua diversidade.

4 PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC E O RCA PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Trata-se, o presente estudo, de uma pesquisa qualitativa documental, cuja obtenção das informações empíricas foi realizada através da análise da BNCC e do RCA, a fim de verificar como essas normativas, referentes às etapas Educação Infantil e o Ensino Fundamental consideram a diversidade cultural e os saberes regionais do estado do Amapá na sistematização dos conhecimentos que serão ministrados a partir da implementação de tais políticas.

Tendo como base a compreensão de currículo como sendo “o conjunto das atividades nucleares da escola” (SAVIANI, 2000, p. 16), procedeu-se à leitura e análise dos documentos referentes à BNCC e ao RCA, em busca da compreensão de como são representados os saberes da Amazônia Amapaense.

A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5). O RCA, por sua vez, é um documento complementar à BNCC e foi construído com o propósito de adequar os princípios da BNCC à realidade amapaense cujo objetivo, registrado na versão aprovada do documento, anuncia que deverá garantir as aprendizagens e competências da BNCC contextualizadas à cultura e identidade amapaense em nível nacional (AMAPÁ, 2019).

Ressalte-se que o RCA foi elaborado com a participação de professores e formadores das secretarias de educação do Estado do Amapá, no ano 2019, por meio de um Regime de Colaboração entre Estado e Municípios, e foi homologado para orientar e nortear o trabalho pedagógico dos professores nas escolas amapaenses a partir de 2021, após todas as escolas passarem por uma formação para conhecer o documento e as competências pedagógicas previstas.

Percebe-se que, ao discorrer sobre as competências, o documento reafirma o proposto pela base. Dessa forma, explicita que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (AMAPÁ, 2019, p. 16, grifos nossos).

Dessa forma, observa-se que o RCA corrobora com a BNCC e com os princípios que definem um modelo de currículo que, na perspectiva de Hage *et al* (2020, p. 162), “[...] não se reduz a uma questão técnica ou simplesmente, de ‘orientações’ para organização de conhecimentos”; mas implica alterações significativas e mais amplas, na própria Educação Básica, que articulam o currículo ao campo da formação de professores, da gestão e avaliação e coletivas, alinhadas com o padrão de poder hegemônico na sociedade.

Contrariando uma visão mais ampla do currículo e os aspectos que caracterizam a diversidade presente nas diversas regiões do Brasil, percebe-se que a BNCC é taxativa em definir o modelo pedagógico de ensino a ser adotado por todas as escolas, bem como em indicar que o conhecimento prático é prioritário, reforçando uma visão utilitarista da formação, como enfatizado no trecho a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que **os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desse conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC. (BRASIL, 2017, p. 11, grifos nossos).

O RCA, por sua vez, mantém os princípios da BNCC inalterados, e com isso corrobora para a exclusão dos sujeitos que não residem nos grandes centros urbanos do estado do Amapá, como os castanheiros, extrativistas, indígenas, quilombolas, assentados e ribeirinhos, que irão receber uma formação com conhecimentos muito destoantes de suas vivências e cultura. Deste modo, não terão acesso a um currículo que valorize conhecimentos necessários à sobrevivência nos campos, nas águas e nas florestas ou para que possam desenvolver a região em que vivem, tendo em vista que, neste documento, prevalece a ideia de que:

O século XXI demanda novas abordagens do processo de aprendizagem. Cada vez mais, nossas crianças e adolescentes vão precisar aprender a colaborar, a exercitar a criatividade, o pensamento crítico e a solução de problemas, a participação cidadã, ser produtivo e responsável. [...] o que será destacado aqui são os fundamentos e princípios pedagógico da BNCC, os quais a escola precisará considerar para (re)definição de sua filosofia/tendência pedagógica. (AMAPÁ, 2019, p. 18).

A partir dos excertos dos documentos, percebe-se que, além da confirmação da universalização do conhecimento, há a prevalência do que Lima e Sena (2020, p. 28) conceituam como Pedagogia das Competências. Para as autoras, essa “[...] perspectiva teórica hegemônica nos documentos orientadores dos currículos da Educação Básica, [...] significa o retorno reformulado do tecnicismo ou um neotecnicismo¹ que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora”.

Nesse sentido, nota-se uma desvalorização da formação humana, no que tange o contexto escolar, pois o currículo orientado pela BNCC e conseqüentemente pelo RCA, partindo da perspectiva da pedagogia das competências, caracteriza uma educação

¹ A tendência tecnicista configura um processo educativo voltado a uma perspectiva centrada nos resultados com o intuito de garantir a eficiência e produtividade na educação.

mercadológica, utilizado como estratégia do grande capital, em que desconsidera uma educação plena e emancipadora. Para Lima e Sena (2020), quanto mais se afirmam as competências como finalidades da educação, mais a educação se distancia de seu propósito máximo de formação humana.

Além dessas questões voltadas às competências como fator limitante do processo educativo, elenca-se ainda fatores contraditórios verificados nos documentos, tais como a perspectiva de que os sistemas e redes de ensino devem considerar a diversidade cultural em suas propostas pedagógicas, contudo, as competências definidas pela BNCC, e reproduzidas pelo RCA, não enfatizam a diversidade presente nos diversos sistemas de ensino brasileiros e amapaense, remetendo esta ação às propostas pedagógicas escolares:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 13).

Observa-se no texto do RCA a inclusão das cinco modalidades de ensino para serem atendidas, sendo elas: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos. Porém, entende-se como uma tentativa ilusória, uma vez que o RCA reproduz as dez competências orientadas pela BNCC, sem definir nova(s) competência(s) que envolvam tais modalidades nas suas especificidades, algo que pudesse possibilitar às escolas construírem seus currículos a partir de suas especificidades e com autonomia pedagógica. Mas como terão autonomia se as competências e os conhecimentos já estão definidos pela BNCC e pelo RCA?

No que tange à diversidade, as competências 6 e 7 destacam o seguinte, tanto no texto da BNCC, quanto no RCA, de forma idêntica:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018; AMAPÁ, 2019).

7. Argumentar com base em fatos, dados, informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a **consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global**, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017; AMAPÁ, 2019, grifos nossos).

Identifica-se que os descritores das competências supracitadas deveriam atentar-se para as particularidades regionais. Dentre as dez competências, nenhuma está ligada diretamente à sustentabilidade, aos cuidados com a terra, com a floresta, algo que é intrínseco aos povos das Amazônias, especialmente ao povo da Amazônia Amapaense, de que trata esse trabalho. A cultura dos ribeirinhos, quilombolas, indígenas não se limita ao desenvolvimento de uma consciência socioambiental e ao consumo responsável, únicas menções dos documentos a questões vinculadas às vivências amazônicas, porém de forma bastante superficial.

Dessa forma, corrobora-se com Hage *et. al.* (2020) quando diz que a tendência curricular da BNCC será a padronização das identidades e a eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade, indo na contramão do direito à diversidade.

Diante do exposto, destaca-se que o estudo analítico dos documentos curriculares permitiu verificar que a padronização curricular encontra-se explícita nos documentos, tanto o da BNCC quanto do RCA e, embora mencionem de alguma forma a diversidade, o direito a diferença não é garantido e, dessa forma, reafirmam as

agendas neoliberais e conservadoras, as quais caminham na contramão da afirmação dos direitos à pluralidade e a diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma discussão a despeito dos princípios norteadores da BNCC e do RCA os quais estabelecem, para o processo educacional, um modelo de padronização curricular pela normatização de competências e habilidades, que configuram mecanismos de controle, no que tange os conhecimentos a serem apreendidos pelos estudantes, bem como as ações desenvolvidas pelos sistemas e redes escolares no contexto Amazônico Amapaense.

O estudo aponta que tais documentos normativos se pautam na padronização de conhecimentos como princípio de uma formação fundamentada na Pedagogia de Competências, que se volta à preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, que tem como referência conceitos científicos preparatórios para uma vida urbanocêntrica, tendo como referência as cidades industrializadas.

A BNCC e o RCA fazem parte de um projeto de sociedade que prenunciam reorganizar as políticas educacionais com foco na reestruturação de matrizes curriculares. Geralmente, grupos hegemônicos são os maiores interessados nessa reestruturação e que normalmente compõem a tessitura das políticas educacionais e conseqüentemente as curriculares, vislumbrando instalar valores do grande capital na pauta educacional. Todavia, as normativas não se limitam à padronização, mas abrangem mudanças estruturais em todo o processo educacional, impactando de modo negativo os currículos, a atuação das escolas, o processo formativo de estudantes e professores.

O currículo nacional a ser implementado pela BNCC e pelo RCA não considera a necessidade de conhecimentos e necessidades locais, corroborando para a exclusão dos sujeitos que não residem nos centros

urbanos do estado do Amapá, como os castanheiros, extrativistas, indígenas, quilombolas, assentados e ribeirinhos, que têm na efetivação das normativas curriculares a desvalorização de suas culturas, seus trabalhos locais. Além do mais, ignoram-se os fatores que garantem a sustentabilidade e sobrevivência dos povos dos campos, dos rios e das florestas.

É imprescindível considerar o universo culturalmente diverso que compõem os povos amazônicos, para que se levantem movimentos de resistências, levando em consideração os saberes das tradições amazônicas a fim de contribuir para a discussão e construção de uma filosofia amazônica de complementaridade e convergência de saberes.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular Amapaense**: Educação infantil e Ensino Fundamental. Macapá, AP. 2019.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério

da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar, 2019**. Brasília: MEC, 2019.

COLARES, A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições. **Revista Histedbr Online**, 182-202, out. 2011.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3. 2018. **Anais eletrônicos [...]** Portugal: UDESC, UMinho e UFPA, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em 13 out. 2020.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, R. K. S.; CALADO, J. F. O resistir e reexistir das populações tradicionais e extrativistas no Território Amazônico Amapaense. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, p. 28-43, set./dez. 2020.

HAGE, S.; CAMARGO, L. M.; GOMES, R. K.; FIGUEIRÊDO, A. M. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S.; (orgs.). **Diálogos Críticos: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020a. p. 142-178.

HAGE, S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; CAMARGO, L. M.; GOMES, R. K. Formação em alternância na pós-graduação: pautando o currículo e a formação de professores nas Amazônias. **Revista Humanidades e Inovação**, v, 7, n. 15, p. 353-367, 2020b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2019.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S.; (orgs.). **Diálogos Críticos: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

PORTO, J. L. R. Evolução e Conflitos dos Ajustes Espaciais Amapaenses. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, IX, 2007, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**. Porto Alegre, 2007.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: O Problema Da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, v. 3, n. 6, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico**

Crítica: Primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, 2000.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In*: MORAES, M. C. M. de. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA, Mônica R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

A “PARTICIPAÇÃO CRÍTICA” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

Judinete do Socorro Alves de Souza
Arthane Menezes Figueirêdo

1 INTRODUÇÃO

Viu-se recentemente no Brasil um movimento em torno das políticas curriculares despontando para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata especificamente dos conteúdos, das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica das escolas públicas e privadas de todo o Brasil (BRASIL, 2017). Tendo como base a Constituição Federal de 1988, a LDBEN n.º 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei n. 13.005/2014, a BNCC tornou-se política de Estado após sua terceira versão, aprovada em dezembro de 2017. Todavia, são muitos os questionamentos quanto ao processo de sua construção, uma vez que o documento enfatiza “[...] a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5).

As contradições referentes ao processo de construção da BNCC envolvem instituições e seus agentes, além de aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. No que diz respeito a participação no processo de construção da BNCC, é importante indagar sobre quem participou, em que espaços e condições participaram para que seja considerada uma Base de “valiosa participação crítica e propositiva” (BRASIL, 2017, p. 5), como anuncia o próprio documento.

A pesquisa ora apresentada possui abordagem qualitativa e se configura como uma pesquisa documental e de campo, norteadas pelo método dialético, cujo objetivo é analisar contradições do processo de “construção crítica” da BNCC no município de Laranjal do Jari, Amapá. Para tanto, foram entrevistados oito professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Laranjal do Jari, cuja análise dialética proporcionou compreender o processo de construção da BNCC e suas contradições quanto a participação “crítica e propositiva” alardeada pelo documento da Base e, como, de fato, aconteceu no município.

O trabalho se estrutura em três seções, sendo uma Introdução, uma seção teórica intitulada: “A participação ilusória ou participacionismo”, outra seção delimitada como “A ‘participação’ dos professores e professoras de Laranjal do Jari na construção da BNCC”, além das Considerações Finais e ainda as referências utilizadas.

2 A PARTICIPAÇÃO ILUSÓRIA OU PARTICIPACIONISMO

A participação da sociedade civil na construção de políticas educacionais é um tema que tem inspirado muitos debates e pesquisas, sendo muito relevante nas políticas curriculares e nas construções dos currículos, uma vez que são decisões que dizem respeito a coletivos diversos. Importante ressaltar que, em uma democracia, o envolvimento plural não depõe contra a eficiência pública em face da

complexidade administrativa, e o aprimoramento de participações por meio de formas discursivas ou eletrônicas só evidencia que a legitimação das decisões torna-se frágil se despossuída do envolvimento coletivo (AVRITZER, 2000).

Segundo o site da BNCC (BRASIL, 2020), os espaços para as participações em torno da BNCC se deram por Conferências Nacionais, Seminários e consulta eletrônica. A primeira versão da Base foi produzida por uma comissão de especialistas que foi instituída pela Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015. Essa comissão, integrada por 116 pessoas, foi constituída de pesquisadores das universidades, especialistas das secretarias estaduais e professores em exercício nas redes estaduais e municipais e no Distrito Federal, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Essa primeira versão ficou disponibilizada para consulta pública entre 16 de setembro/2015 a 15 de março/2016, via online, sendo que as escolas deveriam se mobilizar entre os dias 2 a 15 de dezembro de 2015, para a discussão desse documento preliminar (BRASIL, 2020). Como resultado dessa etapa, viria a segunda versão, que foi disponibilizada em 3 de maio de 2016, com as alterações advindas desses dois momentos.

O texto de apresentação da BNCC, assinada pelo ainda Ministro da Educação Mendonça Filho, ressalta que “[...] a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais do ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5).

Tenório (2005) trata do exercício da cidadania deliberativa – a qual requer a existência de espaços sociais para o diálogo, a discussão de conteúdos e reconhecimento de opiniões. O autor também agrega ao conceito de gestão social a noção de *participação*, que deve ser assegurada e exercida de modo voluntário e consciente. Para Nogueira

(2019), quando a participação é gerencial, tem-se um esvaziamento político da efetiva participação que tem por objetivo consolidar-se como instrumento governamental “[...] para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governo e sociedade” (NOGUEIRA, 2019, p. 140-141). Dessa forma, a participação se converte em um instrumento que solidariza os governantes e governados e mascara a efetiva participação.

Gohn (2019) diz que a participação objetiva fortalece a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc. Essa forma de participação está para além do “fazer parte”, é necessário além de ouvintes, “tomar parte” e “ter parte” (BORDENAVE, 1983). Mas, para “fazer parte”, “tomar parte” e “ter parte” em um debate nacional como o da BNCC, faz-se necessário que esses espaços estejam abertos, que os tempos sejam articulados para essa discussão. Entretanto, o Estado capitalista não possui em sua natureza, o interesse em discutir, em mobilizar a sociedade, em criar as condições para a participação efetiva nos debates.

E no que diz respeito a “participação efetiva dos professores” como diz a Base, na verdade tratou-se de uma pseudoparticipação, com o propósito de conformar a sociedade, dando a ilusão de participação e, ao mesmo tempo, consolidar um projeto burguês de educação – processo que se traduz no participacionismo que, segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 6) “[...] constrói amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos”.

Pateman (1992) também enfatiza que há casos em que os indivíduos estão presentes no processo, mas apenas para serem consultados, sem poder de decisão, classificada como pseudoparticipação; e quando uma dada temática alcança o

conhecimento de muitas pessoas, mas poucas têm poder para decidir algo, o autor classifica como participação parcial; e como participação total, quando cada grupo de indivíduos tem oportunidade de contribuir com a decisão final.

Azevedo (2002, p. 60) lembra que “[...] uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido como contraponto o aumento dos controles centralizados” e, portanto, na contramão da efetiva participação e de tornar democráticos os debates. A participação se materializa, em consonância com Alves (2007), quando permite que os sujeitos façam parte das decisões que lhes dizem respeito, seja nos aspectos políticos, sociais, culturais ou econômicos. E para além da pseudoparticipação, participação parcial ou do participacionismo, Contreras (2002) vem falar de autonomia, que não é uma capacidade individual, mas se constitui num exercício, numa prática social, como um processo coletivo de transformação social, de emancipação.

Embora Bordenave (1983) sinalize que os processos de participação ajudam na conscientização crítica, levando ao entendimento de autonomia, na direção de liberdade e igualdade; que não participar qualitativamente significa estar à margem, excluído do processo, o que contribui para a manutenção e concentração do poder de decidir nas mãos de poucos, é preciso ir além. Faz-se necessário remover os elementos presentes na racionalidade de dominação, que impede os sujeitos de perceberem-se dominados e vislumbrarem a emancipação, pois segundo Adorno (1995), no contexto de uma racionalidade produtivista, própria da sociedade burguesa, os trabalhadores e trabalhadoras encontram-se incluídos na lógica do capital, e, naturalmente, não se desenvolvem como sujeitos livres e autônomos.

Contreras (2002) também contribui com esse debate da autonomia docente, e em sua perspectiva, propõe um sujeito que pense a educação teoricamente e metodologicamente, que pelo

princípio da autonomia, precisa considerar as condições sociais, políticas e culturais dos grupos sociais. Para isso, é preciso que o debate se torne público e que o fazer do professor também seja politizado, pois segundo Contreras:

As relações com o plano político-administrativo costumam ser unidirecional, de modo que os professores têm sido tradicionalmente receptores e consumidores do discurso técnico e administrativo. Carentes de possibilidades de respostas no plano do discurso público, sua reação só pode ser de aceitação ou de resistência prática, mas de baixa incidência na elaboração da opinião pública. Os docentes não são só excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate político sobre a prática de ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos. (CONTRERAS, 2002, p. 224).

Dessa forma, embora sejam os professores e as professoras os sujeitos que protagonizam o ensino, estes não são chamados para protagonizarem a produção do que ensinar, e Contreras (2002) convida a romper com a dicotomia entre os profissionais que pensam e os profissionais que executam, tendo o debate público como um elemento constitutivo da autonomia profissional.

3 A "PARTICIPAÇÃO" DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE LARANJAL DO JARI NA CONSTRUÇÃO DA BNCC

A participação é uma categoria que se encontra no texto da BNCC usada para deixar evidente a presença dos professores nos debates e espaços considerados "democráticos" em seu processo de construção. Para compreender como se deu esse processo em Laranjal do Jari (AP), utiliza-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, porque entende-se que "[...] o que é dito pelo sujeito não pertence só a ele, mas certamente a vários sujeitos" (ALVEZ, 2006, p. 33). Foram entrevistados oito professores/professoras do quadro efetivo da rede municipal de ensino, que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que

participaram de algum momento formativo no processo de construção da BNCC, seja nas consultas online, reuniões, seminários, discussões e/ou formações no decorrer do processo. E neste trabalho serão identificados com nomes fictícios.

Foi pedido que os professores falassem sobre como se deu a participação deles nesses momentos específicos destinados para a construção da Base e qual avaliação faziam desse processo destinado a participação dos professores. O conjunto de professores entrevistados evidencia que as participações não foram tão “críticas” como descrita no texto de apresentação da Base e amplamente defendida em seu texto. “Olha, eu não fiquei sabendo dos Seminários estaduais. Eu participei de um momento no município em que tratamos sobre a BNCC, mas foi muito rápido. Foi apenas um dia” (Professor José, 2020).

O fato de o professor José não saber da existência dos seminários estaduais evidencia que a discussão da BNCC não foi tão extensiva assim, a ponto de oportunizar aos docentes o conhecimento dos caminhos dessa construção, de tomar parte no debate, conforme destaca o professor Rodrigo (2020): “[...] meu primeiro contato com a BNCC foi em 2016, quando foi para dar as contribuições. Fizemos em uma manhã e nem sabíamos ao certo o que dizer, porque uma coisa que já vem sendo feita há anos, não dá pra discutir em uma manhã”. A professora Luíza traz mais elementos desse processo:

Participei dos 2 momentos. No presencial e no online. No momento presencial teve um número significativo até de professores, mas infelizmente, não sei se por não acreditar tanto, muita gente estava mais como ouvinte, não participou de fato, ativamente. Houve assim um número grande, mas de pessoas passivas ali ouvindo o que estava sendo colocado. E, alguns, um número diante do total até meio que insignificante de pessoas que realmente estavam lá contribuindo, escrevendo, dando as suas sugestões, né!? Alguns preferiam apenas acatar sugestões de outros, quando na verdade, aquele momento era nosso, né? Momento de a gente colocar o que a gente estava pensando enquanto moradores da

região, do nosso município. Mas assim, não deixou de ser importante por isso, porque hoje nós temos a convicção que nós tivemos a oportunidade de poder dar a nossa contribuição. E quem não fez, infelizmente não dá pra questionar agora, o momento passou. Então, foi um momento significativo, e apesar de ter tido a participação, não se pode esquecer que o nosso Brasil é diverso. Por mais que a gente tenha contribuído eu vejo que nós precisamos de muito mais pra conseguir esse objetivo que, inicialmente, a gente imagina que seja para todo mundo. (Professora Luíza, 2020).

O discurso da professora Luíza evidencia essa participação passiva e ativa de um mesmo momento participativo. Existiu no momento presencial um número significativo de professores e professoras que participaram do momento de contribuição da Base como ouvintes, sem participar ativamente, como se vê também no discurso do professor Luís (2020): “[...] a minha participação foi tímida, eu não participei ativamente”. Para Bordenave (1983), os sujeitos podem “fazer parte de algo”, assinar uma lista de presença e não fazer inferências, contribuir e ajudar nas tomadas de decisões.

Já o “tomar parte” implica em uma participação um pouco maior, tendendo a elevar-se para uma participação mais qualitativa quando os sujeitos “se tornam parte” das discussões e das tomadas de decisões, aqui entendida como participação ativa (BORDENAVE, 1983). Entretanto, a participação evidenciada nos discursos dos sujeitos que participaram da construção da BNCC em Laranjal do Jari aproxima-se do que Cunha e Rezende (2018) chamam de “participacionismo”, quando os sujeitos até se fazem presente, porém com limitado poder de decisão, onde integram-se as classes dominadas, sem de fato alterar a própria estrutura de dominação, permanecendo o viés hegemônico do documento.

Observa-se ainda, no discurso da professora Luíza, uma visão mais politizada e mais contextualizada, quando diz “[...] apesar de ter tido a participação, não se pode esquecer que o nosso Brasil é diverso. Por mais que a gente tenha contribuído eu vejo que nós precisamos de muito mais pra conseguir esse objetivo que, inicialmente, a gente

imagina que seja para todo mundo” (Professora Luíza, 2020). Esse discurso traz elementos que mexem com as estruturas do poder – análise necessária para uma participação qualitativa no entendimento de Bordenave (1983), e que se aproxima um pouco mais da abordagem marxista, na qual o conceito de participação se articula com outras categorias como luta de classes e movimentos sociais, que estão para além de apenas um dia de discussão para contribuir com um currículo nacional em um país tão diverso.

Dos oito entrevistados, nenhum participou do Encontro Estadual realizado em Macapá, nos dias 2 e 3 de agosto de 2016; já na consulta online, somente uma professora (Professora Maria) e um professor (Professor José) contribuíram, ficando a participação direta dos professores e professoras de forma geral, ao dia em que o município parou para dar suas contribuições para serem enviadas para o Seminário Estadual. Entre os motivos que dificultaram a participação online, o professor José assim esclarece:

[...] eu não li tudo o que era necessário, porque eram trezentas e poucas páginas. Deveria ter umas cópias para as escolas, porque é difícil ler no computador ou no celular. Se nós que estamos na cidade tivemos dificuldades, imaginas quem está no campo, no interior do interior, que muitas vezes não tem acesso nem ao material impresso, imagine o acesso às plataformas, às redes sociais, de tecnologia de ponta que a gente precisa (Professor José, 2020).

Essa realidade mostra que a Base não foi pensada para a classe trabalhadora, antes foi pensada pela e para a classe burguesa, pois não se pode considerar o espaço virtual de consulta à Base como espaço democrático, que mesmo considerando o avanço do consumo digital no Brasil, ainda temos 30% dos brasileiros que não possuem acesso à internet (BRASIL, 2020). Segundo estudo do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), as disparidades de consumo digital ainda deixam as regiões norte e nordeste menos conectadas.

A reduzida participação desses sujeitos de Laranjal do Jari, na construção da BNCC, coloca em dúvida o discurso oficial que teve como resultado da consulta pública o registro impressionante de 12 milhões de contribuições (BRASIL, 2020). Segundo Cássio (2017), o cadastro no Portal da Base podia ser feito em três categorias: “indivíduos”, “organizações” e “escolas”. Para a categoria “indivíduo”, não havia dados disponíveis que permitissem saber a quantidade de “indivíduos” que eram professores, tampouco numerar a quantidade de professores que contribuíram com a consulta por meio da categoria “escolas”. Também há o questionamento feito por Cássio (2017) de que a referência de 12 milhões de contribuições dadas à BNCC de forma online, não necessariamente significam 12 milhões de contribuintes, mas sim de “clics” indistintos, inclusive de assentimentos, e não necessariamente de contribuições para o documento.

A propagação em sites e materiais impressos pelo MEC e idealizadores da Base de 12 milhões de “contribuições” de forma online, difunde na sociedade um falso consenso, como se o recolhimento de milhões de cliques favoráveis, de concordância ao texto, tornando visíveis as opiniões de milhares de “indivíduos”, fossem necessários para, automaticamente, tornar democrática a construção do currículo nacional brasileiro. A esse respeito, entidades científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), dizem que o processo de construção da BNCC “[...] subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, sem efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural” (ANPEd, 2017).

Conforme Lima (2001), a participação na qual os sujeitos “colaboram” e as suas opiniões são parcialmente ouvidas se insere na gestão gerencial, a qual dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação. Pateman (1992) também enfatiza que há casos em que

os indivíduos estão presentes no processo, mas apenas para serem consultados, sem poder de decisão, o que é classificado como pseudoparticipação; e quando uma dada temática alcança o conhecimento de muitas pessoas, mas poucas têm o poder para decidir algo, o autor classifica como participação parcial; e como participação total, quando cada grupo de indivíduos tem oportunidade de contribuir com a decisão final.

Percebe-se que a “participação crítica” da construção da BNCC foi esvaziada de uma análise criteriosa e consciente, de um profundo estudo dos conceitos presentes no documento. Foi, na verdade, um cumprimento do calendário nacional destinado para o assentimento do que já estava proposto nacionalmente, mais de concordância aos conceitos já propostos, uma vez que “[...] a participação nos espaços públicos do tipo conselho, conferência e fóruns têm valor mais pedagógico e organizativo que valor político deliberativo no contexto dos interesses da sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

O processo aligeirado de participação dos sujeitos em Laranjal do Jari, configura-se num participacionismo, denominado por Chasin (2000, p. 160) como “a participação sem consciência participante” ou a “presença participante sem consciência”. Para Cunha e Rezende (2018, p. 360), o participacionismo “[...] é uma concessão dada pela acomodação das classes regida pelos interesses da classe dominante”, que preserva e não supera a condição submissa do povo brasileiro. Trata-se “[...] da participação que não decide, mas legitima, não representa uma escolha, mas valida a escolha possível” (CUNHA; REZENDE, 2018, p. 359), servindo de números para registro de presença, dando a ideia de uma concreta participação.

É nos espaços de debate que a autonomia é construída nos pilares da reflexão e criação, onde os professores e professoras passam de receptores de políticas de currículo para produtores de currículo, que decidam junto aos seus coletivos o que deve ser ensinado. Essa

perspectiva só é possível em caminho inverso da construção da BNCC, não verticalizado, de cima para baixo, mas horizontalmente, nas discussões dos coletivos de cada realidade social.

O debate público, as discussões nos coletivos, são imprescindíveis para a afirmação da autonomia docente, mas ainda muito tímidas em Laranjal do Jari. Nos diálogos observados nas formações, foi identificado que o Sindicatos dos Servidores Públicos Municipais de Laranjal do Jari (SISPUMLAJ) e o Sindicato dos Servidores Públicos Estaduais do Estado do Amapá (SINSEPEAP) – através da sua executiva municipal –, não participaram do debate da construção da BNCC, nem como convidados, nem como provocadores dos debates – instâncias representativas muito importantes no contexto de construção da Base rumo ao processo de participação e da própria construção da autonomia, uma vez que o caminhar autônomo é processual e ultrapassa a dimensão pessoal, fortalecendo-se na coletividade.

Segundo Freire (2000) a “autonomia” é um constante processo, no qual cada um é sujeito responsável por esta conquista e construção em uma responsabilidade permanente de transformação na coletividade. Em *Pedagogia da Autonomia*, apresenta com sábias ponderações a posição dos sujeitos no mundo:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo das condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2000, p. 23).

Embora as condições materiais, sociais, políticas e econômicas, culturais e ideológicas sejam contrárias à tarefa de mudar o mundo,

como bem esclarece Freire (2000), elas não são eternas. Temos, como sujeitos históricos, a possibilidade e a necessidade urgente de construir a autonomia, na coletividade, no trabalho cooperativo, com diálogo, reflexão, participação, ou como acrescenta a freiriana Spegiorin se reportando à perspectiva de Freire em *Pedagogia da Autonomia*, referindo-se aos elementos importantes na constituição dos sujeitos:

Freire destaca o significado da alteridade como elemento fundamental da constituição do sujeito, pois, na relação com o outro é que surge a possibilidade de se comparar, avaliar, valorar, decidir, opinar, e, de maneira responsável e responsiva, definir a nossa "Presença" no mundo. (SPEGIORIN, 2019, p. 509).

Moreira e Candau (2008, p. 19) enfatizam que "[...] o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos". Para além de convidados a participar, os professores e professoras devem ser sujeitos do currículo, tanto na produção, quanto na execução - um currículo que identifique quem dele fala, que contemple os desafios e possibilidades de Laranjal do Jari, mas que seja pensado, produzido e executado pelos professores e professoras que vivem a realidade do Vale do Jari, não mais como participantes, mas como produtores e criadores.

Isto exposto, e, considerando as falas dos professores e professoras aqui explicitadas, retoma-se então as indagações iniciais: Quem participou da construção da BNCC em Laranjal do Jari? Em que espaços e condições participaram para que seja considerado um documento de "valiosa participação crítica e propositiva"?

O estudo indicou que os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), diretores, pedagogos e professores da rede municipal de ensino participaram do processo, porém, em espaços limitados e empobrecidos de representatividade, pobres de coletivos como os Conselhos, os Sindicatos, a comunidade escolar, limitando-se

às reuniões na própria escola ou com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os debates foram poucos, os processos foram aligeirados, sem muita clareza de conceitos, do que realmente deveria ser feito, sem muito tempo para as discussões e compreensão das implicações dessa política para a sociedade laranjalense. E Freire (2000) nos provoca e nos convoca, a opinar, a decidir e a lutar por mais espaço nos currículos, como sujeitos das mudanças de uma sociedade que, embora burguesa, vive as contradições que também são movidas e provocadas pela classe trabalhadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que, embora a BNCC alardeie que o processo de construção da Base se deu com “[...] valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5), isso não se efetivou na realidade do município de Laranjal do Jari, Amapá, tendo em vista que os tempos e espaços para a discussão, o debate e a compreensão de conceitos importantes da Base foram ínfimos.

A não participação dos coletivos empobrece os saberes, por não privilegiar o debate, a escuta autônoma. E a legitimidade das decisões se dão por processos de discussão, guiados pelos princípios de inclusão, pluralismo e autonomia (TENÓRIO, 2005). À medida que esses princípios não são respeitados, o que se tem é uma participação gerencial (NOGUEIRA, 2019), uma pseudoparticipação, que conforma os sujeitos dando-lhes a ilusão de que estão participando do processo, quando na verdade, estão realizando o consenso estabelecido hegemonicamente.

Os professoras e professores não tiveram autonomia para a construção da BNCC, e não era de se esperar que tivessem, uma vez

que a Base, não é a Base da classe trabalhadora, mas burguesa; veio de cima para baixo, iniciou no MEC, com a presença do empresariado, para então chegar aos professores e professoras. Houve uma pseudoparticipação, um participacionismo, onde, no máximo, foram informados, perguntados se concordavam ou não, com pouco debate para as alterações, indicações de mudança e sugestões de novos conceitos ao texto.

Há uma necessidade de coletivizar a discussão e de fazer valer os espaços coletivos como o Sindicatos dos Servidores Públicos Municipais de Laranjal do Jari (SISPUMLAJ), o Sindicato dos Servidores Públicos Estaduais do Estado do Amapá (SINSEPEAP), através de sua executiva municipal, o Conselho Municipal de Educação, o Fórum Permanente de Educação e demais coletivos, para ultrapassar a pseudoparticipação, o participacionismo e buscar a autonomia defendida por Contreras (2002) e Freire (2000), construída no pilar da reflexão e criação, para não somente serem consultados sobre o currículo, mas, produzirem currículo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. *In*: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 61-86.
- ALVEZ, Laura Naria Silva Araújo. Linguagem, dialogismo e polifonia: as vozes Bakhtinianas. *In*: CORRÊA, Paulo Sergio (org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: ADUFPA, 2006. p. 245-264.
- ANPED. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10 abr. 2017. Disponível em: www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-

versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao. Acesso em: 4 jun. 2020.

AVRITZER, Leonardo. **Teoria democrática e deliberação pública**. Lua Nova, São Paulo, n. 50, p. 25-46, 2000.

AZEVEDO, Janete. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação é a base. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. IPEA. **Ipea divulga estudo sobre inclusão digital**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=10329&catid=9&Itemid=8. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental: Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.**

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, São Paulo, p. 1-8, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CHASIN, José. A esquerda e a nova república. *In*: CHASIN, José. **A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social**. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000. p. 151-164.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Elcemir; REZENDE, Thiago. Participação e Miséria Brasileira: o participacionismo nas condições de possibilidade do capitalismo no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 52 (3), p. 345-362, mai./jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CrH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, jan./abr. 2019.

LIMA, Antonio; PRADO, Jeovandir; SHIMAMOTO, Simone. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes, velhos rumos. ANPAE. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação, São Paulo, 2011.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo**: currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Espaço do Currículo**. versão *online*, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2019. Disponível em: [O CURRÍCULO NO CENTRO DA LUTA | Revista Espaço do Currículo \(ufpb.br\)](http://www.ufpb.br/revista/espaco-do-curriculo). Acesso em: 5 mai. 2020.

OLIVEIRA, Francisco. Cultura política e construção de identidades sociais. Congresso Brasileiro de Sociologia, 13, 29 de maio a 01 de junho. Recife, 2007.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. *In*: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **365 dias com Paulo Freire** (Orgs). São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. p. 509-510.

TENÓRIO, Fernando. (Re)visitando o conceito de gestão social. *In*: LIZANA, Sidney; ADDOR, Felipe. **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 151-171.

OS MARCOS LEGAIS DE INCENTIVO PARA A EJA A DISTÂNCIA NO BRASIL E NO AMAPÁ

Luiz Cunha de Miranda

Valéria Silva de Moraes Novais

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que vem se consolidando no que diz respeito a inclusão na educação básica dos sujeitos que apresentam perfis específicos, tais como, idade, trabalho em momento diferenciado ou não tiveram acesso no tempo/idade considerado certo. Numa perspectiva hegemônica, a EJA nasceu da necessidade de se educar pessoas que, por diversos motivos, não conseguiram concluir ou acompanhar os ensinamentos fundamental e médio, entretanto, não se pode deixar de mencionar que houve interesses políticos e econômicos que também contribuíram para efetivação dessa modalidade de ensino, em especial para a prioridade em certificar esses sujeitos.

Para a educação de adultos, contra hegemonicamente, Paulo Freire teorizou a educação libertadora, com a finalidade de formar sujeitos críticos, os quais podem transformar suas realidades social e o meio em que vivem. A nomenclatura EJA reafirmou a ideia de superação de uma lógica compensatória e supletiva, e trouxe a

esperança de uma organização educativa diferenciada para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas foi se reconfigurando a partir dos anos 2000, com ações e programas de governos direcionadas a desenvolver iniciativas diante dos problemas enfrentados por este público, tais como combater a evasão escolar e tornar essa modalidade mais atrativa, visando essencialmente a escolarização. Esses elementos configuraram a EJA na perspectiva hegemônica vigente e subsidiou as alterações na forma de oferta semipresencial.

Nas últimas décadas, algumas regulamentações assumiram destaque no incentivo à EJA à distância, tais como a alteração na Lei n.º 9.394/1996, em seu Art. 80, que estimula o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio do Decreto n.º 5.622/2005. Por essa razão considera-se este último sendo um marco que flexibilizou a oferta da educação à distância nos níveis de ensino e do qual decorreram as aprovações legais que se seguiram. Já no Amapá, o marco foi a Resolução CEE/AP n.º 36/2007, que estabeleceu normas para o funcionamento da EaD no sistema estadual de educação.

Fato é que os marcos legais (re)desenham a EJA e perpassam por políticas educacionais, sendo uma delas, a possibilidade de oferta de parte da carga horária quase total à distância (semipresencial) a estes jovens e adultos, o que pode não promover a aprendizagem a ponto de lhes favorecerem condições que garantam uma formação cidadã, crítica e libertadora, haja vista que o público da EJA é constituído de diversidades e tempos de aprender específicos de suas faixas etárias e, portanto, abordagens educacionais padronizadas estão fadadas ao fracasso.

A aprovação/atualização das legislações evidencia uma paulatina aproximação com a modalidade à distância, e, conseqüentemente, redução da carga horária presencial. A

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021 prever a possibilidade de até 80% à distância. Desse movimento, algumas indagações são suscitadas, principalmente considerando a exclusão de significativa parcela da população que não possui acesso à internet, entre outras, que nesse estudo não nos permite aprofundar a discussão.

O presente trabalho focou no ponto de vista normativo/legal no Brasil e no Amapá, com o objetivo de identificar e analisar quais os documentos que normatizaram a oferta da EJA à distância no Brasil e no Amapá, e assim evidenciar como se construiu o incentivo a tal oferta. Para isso, buscou-se responder as seguintes indagações: Quais os marcos legais permitiram/incentivaram a oferta da EJA à distância? O que trata o texto da lei sobre essa oferta? E quais as características da EJA a distância são adotadas no Amapá?

Realizou-se uma pesquisa documental mediante levantamento e análise das legislações aprovadas que incentivaram a EJA à distância no Brasil e no Amapá. Consultaram-se as legislações desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como marco inicial (uma vez que ela instituiu a EJA enquanto modalidade) e por isso nosso recorte temporal foi do ano de 1996 até o ano de 2019. Para análise dos dados, foi utilizada a técnica da análise do conteúdo de Silva e Fossá (2013).

As fontes de coleta foram os sites do Ministério da Educação, em âmbito nacional, e do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE)¹. Compuseram às análises dessa investigação os seguintes documentos: a Lei n.º 9.394/1996 o Decreto Nº 5.622/2005, o Decreto n.º 9.057/2017, a Resolução CNE/CEB n.º 3/2010, a Resolução CNE/CEB n.º 03/2018, a Resolução CEE/AP n.º 36/2007, a Resolução CEE/AP n.º 027/2015 e a Resolução CEE/AP n.º 065/2019, os quais estão diretamente relacionados a oferta na educação básica.

¹ Cabe destacar, que também foram realizados contato com conselheiros do CEE/AP, para coletar informações sobre as legislações, pois em alguns momentos o site apresentava instabilidade e/ou estava fora do ar. Não se tratou de realizar entrevista, mas complementar informações.

Esse artigo se estrutura em duas seções: uma breve contextualização da EJA, na qual discorre-se sobre os marcos legais, suas aproximações com o formato à distância no Brasil e, por fim, analisa-se os marcos legais que autorizaram a EJA à distância no Amapá. Não se tem a pretensão de esgotar a discussão nesse artigo, dada a complexidade da temática, mas pretende-se, com ele, incentivar os leitores a reflexão acerca dessa atual tendência para a educação de jovens e adultos e que tende a ganhar cada vez mais espaço.

2 ATOS LEGAIS PARA EJA À DISTÂNCIA NO BRASIL A PARTIR DE 1990

A educação de pessoas adultas ficou por décadas esquecida (FERREIRA, 2005). Apesar do período de 1940 até 1980 ter havido ações e campanhas voltadas para a educação de jovens e adultos, a Constituição de 1988 foi que instituiu o direito de todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na LDB que instituiu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. A década de 1990 reforçou o direito à educação para jovens e adultos, e ampliou debates sobre a EJA mediante a atuação dos movimentos sociais como importante canal de defesa à educação.

A partir dos anos 2000, vários instrumentos foram aprovados e visaram melhorar o ensino, como a Resolução CNE N° 1/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Outras resoluções foram criadas e estiveram centradas em oferecer assistência financeira a projetos que visassem o fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático de EJA, bem como para a execução de projetos de fomento à leitura para jovens, adultos e idosos, mediante assistência financeira e a projetos de cursos de extensão para a formação de educadores para atuar em

alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Apesar dos avanços expostos, de vários instrumentos legais serem aprovados e evidenciarem a preocupação com a melhoria do ensino, a EJA continua com a característica de educação compensatória, de reposição de escolaridade não realizada na idade considerada apropriada e de aceleração de estudos de pessoas com atraso escolar. Dessa forma, um dos desafios da EJA continua sendo oferecer ensino visando a escolarização e não a uma formação humana voltada para a libertação dos educandos cujas características são, segundo Rame (2020, p. 1), de "pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade". Já Ribeiro, Joia e Di Pierro (2001, p. 58) reportam a esta educação como de caráter "marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política".

O perfil da EJA caracteriza-se pela diversidade dos educandos, logo é composta de uma variedade de identidades. É uma modalidade e não uma proposta diferenciada de educação, e os educandos são pessoas na sua maioria de baixa renda, sem acesso a tecnologias e tampouco sabem usá-la. Ou seja, a proposta semipresencial ou à distância evidentemente não inclui adequadamente grande parcela de estudantes que não tem como acessar as ferramentas.

A EJA, enquanto direito, atualmente está condicionada as intenções políticas, econômicas, educacionais descontínuas e financiamentos insuficientes para atender as ações necessárias a serem desenvolvidas e a inclusão de toda a diversidade que a compõe. Para Rummert e Ventura (2007), a EJA no Brasil tem um forte componente de classe, visto destinar-se à frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado. Daí, os marcos legais são, conseqüentemente, instrumentos que materializam tais intenções e implicitamente (por vezes explicitamente) evidenciam concepções e ideologias. Desse conjunto, cabem destaque literal: o

Decreto n.º 5.622/2005 – que regulamenta o Art. 80 da LDB, caracterizando a educação à distância como modalidade educacional (em 1996, não havia o reconhecimento da EaD na organização da educação nacional); o Decreto n.º 9.057/2017, publicado em 26 de maio de 2017, que teve o objetivo de atualizar a legislação e regulamentar a oferta de cursos a distância para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível; a Resolução CNE/CEB n.] 03/2010 que institui Diretrizes Operacionais para a EJA; e a Resolução CNB/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e trouxe significativas alterações para a EJA no Ensino Médio.

Analiticamente, em ordem cronológica, o Decreto n.º 5.622/2005, em seu Art 1º caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Tal caracterização é adotada em todas as demais legislações investigadas nesse estudo.

É preocupante a adoção dessa perspectiva remota: a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com utilização de meios e tecnologias de informação, e estão submetidos e configurados conforme a mediação pela EaD. Essa mediação contraria Kubo e Botomé (2001) quando afirmam que os processos de ensino a distância são uma contribuição lesada por um sistema de governo, circunstâncias sociais e políticas, preocupados mais em flexibilizar a oferta, reduzir conteúdo do que garantir a qualidade da educação oferecida e os impactos na formação de um sujeito crítico.

A ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo proposto por Paulo Freire ao defender a dialogicidade como um dos pressupostos de uma educação

libertadora e indispensável para a formação de adultos, ou seja, “O ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno onde o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p. 91), por essa razão considera-se fundamental a convivência entre professor-aluno, sendo essa o catalisador para o processo-aprendizagem significativo.

Ao se considerar as especificidades do público da EJA, o formato semipresencial pode contribuir para aprofundar a histórica exclusão desse, uma vez que o Art. 2º do Decreto supracitado explícita que a educação a distância poderá ser ofertada para essa modalidade, e sabendo que a característica desse tipo de modalidade está pautada no acesso a internet, preferencialmente com uso da banda larga para se fazer download de arquivos para estudar, acessar o ambiente virtual e utilizar as ferramentas necessárias para o processo de aprendizagem disponíveis, pode-se inferir que a clientela da EJA, principalmente os idosos, não está familiarizada com tal tecnologia e manuseio virtual ou mesmo possuem condições materiais de acesso.

Muitos dos educandos não possuem acesso às ferramentas necessárias, como celular e computador. Segundo IBGE (2018) destacou, em 2017, 40,7% dos domicílios particulares possuíam computadores e acesso à internet, e 73,7% dos domicílios acessam por equipamentos como celular, tablet e outros. Em caso de necessitar utilizar ambiente virtual de aprendizagem, o acesso via celular será bem restrito.

O Art. 3º, por sua vez, estabelece sobre os cursos e programas a distância de modo que sejam projetados com a mesma duração definida para os cursos na modalidade presencial. Já o Art. 31º, que trata da duração dos cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos, que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio

no ensino médio, deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

Após passados cinco anos da autorização de oferta da EJA a distância, a Resolução CNE/CEB n.º 3/2010 estabeleceu em suas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (duração dos cursos da EJA por meio de EaD, idade mínima para o ingresso nos cursos certificação nos exames e ensino), através de ambiente virtual de aprendizagem, restrito ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (excluindo o processo de alfabetização), definindo a mesma carga horária do formato presencial, que é de 1.600 horas para o fundamental e 1.200 horas para o médio. A Resolução também transferiu a responsabilidade de credenciamento de instituições e o processo de avaliação aos sistemas de ensinos das unidades federadas e os aspectos relativos a avaliação presente no Art. 8º quando diz que a EJA deve ser inserida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e considera a “universalização e a qualidade do processo educativo”. Para tal, cabe refletir: o Estado não oferece condições para uma educação de qualidade na atual conjuntura, cujos problemas na EJA são históricos e seguem se perdurando.

O Decreto n.º 9.057/2017 aprovado sete anos depois das diretrizes operacionais, e que revoga o decreto de 2005, mantém algumas normas definidas na resolução de 2010, e acrescenta em seu Artigo 4º a autorização para realização das atividades presenciais (tutorias, avaliações, estágios etc.) a serem realizadas na sede da instituição de ensino. O Art. 8º dá a competência às autoridades dos sistemas (estaduais e municipais) em credenciar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância, apesar de já estar presente na resolução de 2010, esse decreto complementa em seu Art. 20 atribuindo a competência de “[...] realizar ações de monitoramento, de avaliação e de supervisão de cursos, polos

ou instituições de ensino, observada a legislação em vigor e respeitados os princípios do contraditório e da ampla defesa”.

E a Resolução 3/2018, que atualizou as diretrizes curriculares para o Ensino Médio após a aprovação da sua polêmica reforma, acrescentou as mudanças da Base Nacional Comum Curricular e na estrutura curricular para esse nível de ensino, bem como adicionou algumas especificidades que não estiveram presentes nas outras legislações até aqui apresentadas. Para a EJA desse nível, o inciso II, § 4º determina que deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional e, §5, é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

Assim, são apresentadas para EJA uma tendência de formação que cada vez mais secundariza, com menos aulas presenciais, mediação do professor, tempo real, contato mais próximo, dialogicidade e sem oferecer os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva libertadora, fortalecendo a sobreposição de modalidades de ensino, as quais tem especificidades divergentes que vão desde a concepção de educação até o perfil formativo, e assim demarcam as tendências atuais das políticas para a EJA, iniciadas com a aprovação do atual plano nacional de educação e aumentando as matrículas na educação a distância no país.

De acordo com relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), esse fenômeno já é significativo, eram 528.320 matrículas EaD em 2009, e aumentou para 7.773.828 no ano de 2017. No caso da EJA Ensino Fundamental, havia 9.591 matrículas e em 2017, o quantitativo caiu para 7.911, já na EJA Ensino Médio a distância, em 2012 havia 14.791 matrículas e em 2017 passou para 24.954.

Por fim, analisando desde o surgimento da EaD no Brasil, pode-se observar que ocorreram várias mudanças desde o aparato tecnológico à legislação vigente. Novas tecnologias foram criadas, novos polos estão em expansão, novos cursos surgindo e juntamente com todo esse avanço a legislação segue se atualizando, se adequando ao contexto sociopolítico e econômico, procurando cada vez mais fazer com que as instituições públicas também se adequem às novas exigências. O Amapá esteve articulado as mudanças legais, haja vista que aprovou suas legislações logo após os decretos federais aprovados, o que será discutido a seguir.

3 EJA A DISTÂNCIA NO AMAPÁ

Nesta seção são mencionados os marcos estaduais: a Resolução N° 036/2007, que fixa as normas de educação a distância no sistema estadual de educação; a Resolução N° 027/2015², que fixa normas para a Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino do Amapá; e a Resolução N° 065/2019, que atualiza as normas para o funcionamento da educação à distância no sistema estadual de ensino do Amapá, em atendimento ao Decreto N° 9.057/2017, que determinou a cada estado definir suas normas para oferta no ensino fundamental e médio.

A Resolução CEE N° 036/2007 trouxe as mesmas características definidas com o Decreto Federal de 2005. Entretanto, a Resolução acrescenta, em seu § 2º, a exigência de os momentos presenciais obrigatórios serem de no mínimo “20% (vinte por cento) do total da carga horária mínima oferecida nos cursos ou programas a distância, que devem atender a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”.

² No site do Conselho Estadual de Educação do Amapá foram encontradas mais duas resoluções que trataram do mesmo assunto. A Resolução n.º 035/2001 e a Resolução n.º 026/2013. Optamos por trazer a mais atual, para aproximar ao contexto recente.

A Resolução CEE N° 27/2015 resgata alguns elementos existentes na educação de jovens e adultos presentes desde a LDB, tais como: o direito à educação àqueles que não tiveram acesso na idade certa, a necessidade de metodologias específicas para atender as características dos educandos e os docentes deverão ter formação adequada, preferencialmente terem especialização. Entretanto, cabe destacar o Art. 9º, que prevê que os cursos da EJA podem ser ministrados preferencialmente no formato presencial e a distância, desde que autorizados pelo conselho. O parágrafo 3 desse artigo ainda destaca que a EJA a distância deverá ser normatizada em resolução específica, o que ainda não ocorreu, entretanto, há instituições de ensino que oferecem nesse formato, como o Sesi-Amapá e outras escolas particulares, cuja duração de conclusão do ensino médio é de 18 meses, conforme determina a legislação nacional e estadual.

Já a Resolução CEE N° 65/2019 traz algumas diferenciações em relação a resolução estadual anterior: acrescentou no Art. 3º as definições de estrutura para oferta da EaD na educação básica, a qual deve possuir instituição sede contendo: direção administrativa, financeira e pedagógica, coordenação pedagógica, secretaria escolar, coordenação de apoio tecnológico e o polo de apoio presencial e definiu os momentos presenciais obrigatórios, a qual estabelece que devem ser previstos no Plano de Curso ou de Implantação e serão definidos à critério de cada instituição, desde que respeitado a legislação vigente. Enquanto a resolução anterior previa 20% de momentos presenciais, a Resolução n.º 065/2019 não definiu, assim como os decretos federais de 2005 e 2017, nesse último há apenas o indicativo de atender as Diretrizes Curriculares (Art. 4º). Considerando a Resolução n.º 03/2018, é possível uma oferta de até 80% da carga horária para a EJA Ensino Médio a distância: um leque de opções se abre para a educação estadual, pois não há um direcionamento para os anos finais do ensino fundamental.

Outro ponto a se destacar é quanto a pouca discussão acerca da atuação do professor tutor, apesar de ampliar as informações acerca do assunto em relação a resolução de 2007 (a qual se limitou apenas em destacar como característica da EaD o acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem por meio do professor tutor - Art. 3º), a resolução de 2019 apenas indicou em seu Art. 5º que a tutoria seguirá as Diretrizes Curriculares Nacionais, e no Art. 8º destaca que o acompanhamento do processo de aprendizagem será por meio dos professores tutores, e esses deverão ser habilitados na forma da lei, sendo responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades presenciais e a distância.

Vale mencionar que das oito legislações analisadas, nenhuma trouxe indicativos sobre a função do professor tutor, carga horária destinada as atividades presenciais e/ou a distância ou das atividades de planejamento, nem mesmo esclarecimentos acerca da operacionalização do acompanhamento do processo de aprendizagem, se constituindo, portanto, em um assunto que ainda requer mais definições nos marcos legais tanto nacionalmente como no Amapá.

Por fim, o Art. 41º da resolução de 2019 menciona que a carga horária de ensino presencial ofertada em EaD será regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, em legislação específica de cada etapa/modalidade ofertada na educação básica, no entanto, até o presente momento, ainda não consta no site do conselho resoluções que versem sobre o assunto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos legais sinteticamente apontados em essência não se divergem, mas cada um acrescenta, atualiza, ou dito de outra forma, ajusta as legislações aos debates recentes que vem priorizando as tendências atuais para EJA. As políticas educacionais para essa modalidade são marcadas pela combinação de ações, estratégias e

programas que congregam esforços com vistas a flexibilizar a formação dos sujeitos que a procuram, com ênfase à articulação com a formação profissional.

Historicamente, a educação ofertada ao público jovem, adulto e idoso é marcada pela ideia de compensação/suplência, no entanto, ainda hoje, mesmo após uma extensa produção teórica, acadêmica e defesa de movimentos sociais, a formação desses sujeitos ainda não contempla uma perspectiva que caminhe para uma proposta educacional que considere sua realidade local, cultural e socioeconômica, que estimule a dialogicidade, a criticidade e, portanto, uma completa formação cidadã.

Apesar da ampliação significativa nas matrículas a distância no país e para a Educação de Jovens e Adultos, ainda pairam muitas indefinições, principalmente quanto a carga horária mínima presencial e a modalidade a distância para o Ensino Fundamental, bem como a materialidade dessa formação a distância, as implicações desse distanciamento físico entre professor e educando, a possibilidade de uma aprendizagem que esteja articulada às necessidades desses sujeitos com distintas visões de mundo e a atuação do professor tutor.

Para finalizar, é importante se refletir e ponderar que a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância são modalidades de ensino distintas, e cada uma tem especificidades e intencionalidades que, em tese, possuem propostas educativas, concepções formativas e visam atender clientelas específicas. A junção ou sobreposição de duas modalidades pode, no mínimo, incorrer em descaracterização de uma delas ou mesmo reforçar/aprofundar as desigualdades e exclusões sociais. Tal reflexão não foi aprofundada nesse estudo, mas precisa ser ponto analítico para outras investigações, bem como o aprofundamento do debate acerca da atuação docente, a eficiência dos momentos presenciais via tutoria, as implicações na precarização do trabalho docente, as questões pedagógicas e curriculares decorrentes dessa sobreposição.

REFERÊNCIAS

ABED. **Relatório Analítico de Aprendizagem à distância** – 2017. São Paulo: Editora Intersaberes. 2018. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso. Acesso em: 13 mai. 2020.

AMAPÁ. **Resolução CEE n.º 36, de 20 de junho de 2007**. Estabelece normas para a organização e funcionamento da educação a distância, no sistema Estadual de Educação do Estado do Amapá. Macapá: Conselho Estadual de Educação do Amapá, 2007. Disponível em: <https://CEE.portal.ap.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2020.

AMAPÁ. **Resolução CEE n.º 27, de 25 de março de 2015**. Fixa normas para a educação de jovens e adulto (EJA) no sistema estadual de ensino do Amapá e revoga a resolução nº 026/2013. Macapá: Conselho Estadual de Educação do Amapá, 2015. Disponível em: <https://legisweb.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2020.

AMAPÁ. **Resolução CEE n.º 65, de 12 de junho de 2019**. Estabelece normas para o funcionamento da Educação a distância (EAD) no sistema estadual de ensino do Amapá Macapá: Conselho Estadual de Educação do Amapá, 2019. Disponível em: <https://CEE.portal.ap.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2020.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1906, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010**. Institui diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos nos aspectos relativos a duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e educação de jovens e adultos desenvolvido por meio da educação a distância. Brasília: Conselho Nacional/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: Conselho Nacional/Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 25 mar. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2020.

FERREIRA, António Gomes. A educação no Portugal barroco: séculos XVI e XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil 2**. ed. Petrópolis: Vozes 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições sociais da população brasileira 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629>. Acesso em: 13 mai. 2020.

INEP. **Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Básica**. 2010 e 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 7 jul. 2020.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Ensino-aprendizagem:** uma interação entre dois processos comportamentais. Biblioteca digital de periódicos. v. 5, 2001.

RAME, Christine Ellen. **Mundo educação:** educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://mundoeducação.bol.uol.com.br.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *In: Educ. rev*, n. 29, p.29-45, 2007. ISSN 1984-0411 versão online. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo:** Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos, 2013. Disponível em : <http://www.anpad.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2021

4

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: implicações no Sofrimento Psíquico em docentes da rede estadual de ensino - Macapá/AP (2005-2020)

**Hilary Thayná da Silva Valente
Norma-Iracema de Barros Ferreira
Selma Gomes da Silva**

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a Relação entre precarização do trabalho docente e sofrimento psíquico em professores, no âmbito das Políticas Educacionais. Na abordagem, procurou-se responder ao problema central: de que forma o Sofrimento Psíquico de professores da rede estadual de ensino tem sido encarado pelas Políticas Educacionais empreendidas em Macapá, capital do Estado do Amapá? O objetivo constou em compreender o nível de relação entre o estado de Sofrimento Psíquico dos professores e a precarização do Trabalho Docente, comumente observada no seio das Políticas Educacionais.

O Sofrimento Psíquico é uma concepção associada à doença mental no modelo de atenção psicossocial, fruto da história de luta contra práticas desumanizadoras na área da Psiquiatria. Amarante (2007, p. 68) afirma que “[...] se tem utilizado falar de sujeitos ‘em’ sofrimento psíquico ou mental, pois a ideia de sofrimento nos remete a pensar em um sujeito que sofre, em uma experiência vivida de um sujeito.” Busca-se dar à pessoa um tratamento que a considere dentro de sua realidade social, como indivíduo e parte de sua comunidade.

A Organização Pan-Americana da Saúde, integrante da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS, 2016), define Saúde Mental como “Estado de bem-estar no qual um indivíduo realiza suas próprias habilidades, pode lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e é capaz de fazer contribuições à sua comunidade.” Vale ressaltar que para a OPAS/OMS a saúde mental é “[...] mais do que a ausência de transtornos mentais.” Portanto, o Sofrimento Psíquico não é representado apenas por patologias, e o comprometimento da saúde mental afeta a capacidade do indivíduo em exercer atividades do cotidiano confortavelmente e de sentir-se realizado.

Constam no Portal de periódicos da CAPES¹ pesquisas em torno de Sofrimento Psíquico docente em nível nacional, nos últimos três anos, dentre as quais se pode relacionar: Albuquerque *et al.* (2018), acerca da exploração e sofrimento mental dos professores da rede estadual de ensino do Paraná; Eugênio, Souza e Lauro (2017), em alusão ao trabalho e adoecimento na Educação Básica no interior da Bahia; Fernandes e Vanderbergue (2018), sobre o Trabalho Docente e transtornos próprios do estresse na literatura brasileira e internacional; Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019), tratando de níveis de ansiedade e depressão que acometem professores da Educação Infantil e Ensino

¹ Os estudos aqui mencionados não puderam figurar nas referências, devido à otimização do formato do artigo. Para encontrá-los na íntegra, vide <https://www.periodicos.capes.gov.br>

Fundamental em São Paulo; Goebel e Carlotto (2019), relacionado à síndrome de *Burnout*² entre professores da Educação a Distância por todo o Brasil; Montalvão, Cortez e Grossi-Milani (2018), a respeito da síndrome de *Burnout* afetando docentes do ensino superior na literatura brasileira e internacional; Silva, J. *et al.* (2018), referente à síndrome de *Burnout* entre professores de uma escola estadual em Niterói/RJ; e Soares, Mafra e Faria (2019), concernente a fatores exacerbadores do estresse em docentes da Universidade Federal de Viçosa/MG.

Ao voltar-se para a Região Norte, o número de estudos diminui e o tema do Sofrimento Psíquico raramente toma palco central. Nos últimos cinco anos destacam-se os estudos de Lago, Cunha e Borges (2015), que focam na percepção do Trabalho Docente entre professoras de uma universidade não identificada, mas apenas mencionam aspectos psicoemocionais do trabalho; Guimarães e Chaves (2015) abordam a intensificação do trabalho para com professores da Universidade do Pará, entretanto não chegam a tratar dos efeitos psicológicos sofridos pelos docentes; e Silva, S. (2018), que constitui uma das principais bases da pesquisa ora apreendida, ao tratar de professores da Educação Básica em processo de enfrentamento aos transtornos psíquicos adquiridos, no Estado do Amapá.

Nesse panorama, é crucial contribuir para a visão amapaense no que diz respeito às condições de Trabalho³ Docente e ao Sofrimento Psíquico dos professores. Para entender que ações estão sendo

² Segundo Codo (1999, p. 258), na síndrome de *Burnout* “[...] o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil,” vivenciando três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

³ Aplica-se aqui a teoria de Karl Marx apresentada em *O Capital* (2013), ao definir Trabalho como o processo pelo qual o ser humano transforma a Natureza e, em contrapartida, é transformado por ela, lançando um olhar especial sobre os meios de produção no contexto social como elemento de interpretação da sociedade e do trabalhador como sujeito.

executadas em relação a tais elementos, deseja-se examiná-los à luz das Políticas Educacionais concernentes. Em sua pesquisa, Silva, S. (2018) entende que as Políticas Públicas podem ser uma das principais formas de enfrentamento ao Sofrimento Psíquico docente. Por isso, neste texto deseja-se observar se as Políticas Educacionais têm reconhecido a importância da proteção da saúde mental docente e, se não, o que tais Políticas têm representado para os professores da rede estadual de ensino entre os anos de 2005 e 2020.

2 RELAÇÃO TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO

Até os anos 1960, para Souza, K. *et al.* (2003, p. 1059), os professores desfrutavam de certa estabilidade e prestígio social, ficando à margem do movimento sindical. A Carta de 1946 já garantia direito à educação para todos, mas o acesso a ela ainda não atingia todas as camadas sociais. Sobre isto, Oliveira, D. *et al.* (2002, p. 54) mencionam que:

A ampliação do direito à educação no Brasil, na década de 70 e início dos anos 80, provocou um crescimento jamais assistido das redes públicas de ensino. O crescimento súbito da estrutura educacional no país se deu de maneira desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos característicos das contradições do próprio regime autoritário, combinando elementos de descentralização administrativa, com o planejamento centralizado.

A docência perdeu o *status* de “sacerdócio” expansão da Educação Básica pública, levando os professores a tomarem o sindicalismo como forma de luta. (SOUZA, K. *et al.*, 2003, p. 1059). A culpada pelas mazelas do professor não é a expansão dos serviços públicos gratuitos, mas sim a falta de investimento e organização por parte do Estado para assegurar que esse serviço seja fornecido em condições apropriadas para alunos e docentes.

Melhores condições de trabalho para uma educação de qualidade foram um estandarte dos movimentos dos professores nos anos de 1980. Porém, como Oliveira, D. *et al.* (2002, p. 55) ressaltam, estes esforços “[...] não foram suficientes para forjarem condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos.” Não é estranho perceber que os mesmos problemas arrastam-se para os dias atuais.

Os anos de 1990 são definidos por Oliveira, D. *et al.* (2002, p. 56) como a década da Política Educacional, pela extensão de tentativas de reforma educacional em “[...] todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” e “[...] atingindo vários aspectos educacionais: as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação.” As mudanças foram em diversas direções, afetando o funcionamento da Escola e o trabalho do próprio professor. Neste caso, destacam-se os indicadores da “nova regulação das Políticas Educacionais”:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como avaliação institucional e mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, D., 2004, p. 1130).

O Trabalho Docente foi ampliado para além de sua atividade em sala de aula, passando a compreender funções ligadas à busca pela comunidade, projetos e planejamento do currículo e avaliação escolar. Todavia, o professor também se vê precisando desempenhar funções que ultrapassam a descrição de seu trabalho, como assistência psicológica e social aos alunos em situação de risco.

Essa demasiada responsabilização do professor ocorre porque, segundo Oliveira, D. *et al.* (2002, p. 60), “[...] a escola pública no Brasil constitui-se em uma política pública ‘eficiente’, no sentido da sua

extensão, ou seja, ela chega até os pobres e, por isso mesmo, traz para os professores outras tarefas que vão além do que determina sua função." No entanto, a qualidade das condições oferecidas pela Escola é frequentemente proporcional à situação social de seu entorno (OLIVEIRA, D. *et al.*, 2002; SOUZA, A.; LEITE, 2011), então quanto mais os alunos precisam de apoio, menos a Escola tem o suporte para fornecê-lo.

Codo (1999) observou os altos níveis de realização pessoal na profissão docente, porém quanto maior a possibilidade de realização pessoal, maior é a desilusão com o fracasso. Essa dualidade é expressa na pesquisa de Marchiori, Barros e Oliveira, S. (2005, p. 163-164) ao descreverem interações de docentes: "Muitas vezes, o trabalho aparecia fundamentalmente como *tripalium* (tortura), mas ao mesmo tempo, como uma 'cachaça' e, então, os professores apresentavam um 'brilho nos olhos'." Nas frustrações do cotidiano escolar, os professores buscam sempre os pontos altos, os momentos de orgulho com os resultados de seu trabalho.

As condições adversas de trabalho não acarretam sempre em Sofrimento Psíquico. Como apontam Souza, A. e Leite (2011, p. 1108), no que concerne aos princípios da psicopatologia do trabalho de Christophe Dejours,⁴ "[...] o trabalhador não é um receptor passivo de agentes provocadores de doença, mas participa desse processo, desenvolvendo um papel importante na produção de sistemas defensivos." Daí que tal profissional pode adaptar-se às adversidades do trabalho, ou ver-se explorado e mais exposto ao Sofrimento Psíquico.

⁴ Clássico da psicopatologia do trabalho, as principais obras de Christophe Dejours são *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho* (1992) e *A banalização da injustiça social* (1999).

Uma forma pela qual o professor fica vulnerável ao Sofrimento Psíquico é a autointensificação do trabalho⁵ sobre a qual Oliveira, D. *et al.* (2002, p. 60-61) discorrem. Apesar de a nomenclatura sugerir algo que parte de si mesmo, a origem desse impulso “[...] também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população, e neste caso, um Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da sociedade pode interferir nestas expectativas.” Para os autores, o professor sente-se pressionado a ultrapassar seus limites para cobrir a precariedade das condições nas quais trabalha, contudo:

Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, por não deter os meios e as condições de trabalho necessárias. Vê-se aí um traço perverso da auto-intensificação; a impossibilidade de responder satisfatoriamente a todas as demandas que lhes são apresentadas faz com que os professores tomem isto como causa de sofrimento, de insatisfação, de doença, frustração e fadiga. [...] O professor que se interessa e se envolve com os problemas afetivos e sociais dos seus alunos, tendo em vista melhor desenvolver seu trabalho pedagógico, paradoxalmente pode comprometer suas atividades profissionais. (OLIVEIRA, D. *et al.*, 2002, p. 61).

Para docentes com impulso de autointensificação, o Sofrimento Psíquico pode tomar a forma da síndrome de *Burnout*. Há também a alta incidência de transtornos como depressão, ansiedade e síndrome do pânico. Assim questiona-se: o que aguarda esses profissionais que acabam adoecidos pelo trabalho? Os transtornos psíquicos rondam os professores. A Organização Mundial da Saúde (OMS, [2019?], tradução nossa) alerta que “[...] pessoas com quadros severos de doença mental morrem até duas décadas mais cedo devido a condições físicas evitáveis.”⁶ O suicídio é a segunda maior causa de morte entre jovens

⁵ O conceito explorado por Oliveira, D. *et al.* (2002) está relacionado ao que preconizava Marx (2013) ao descrever a intensificação do trabalho por meio da extensão exagerada da jornada laboral.

⁶ “People with severe mental health conditions die prematurely – as much as two decades early – due to preventable physical conditions.”

de 15 a 29 anos de idade e, apesar do custo relativamente baixo de tratamento para doenças mentais, poucas são as pessoas que possuem acesso em comparação àquelas que precisam de cuidados.

O Amapá possui índices elevados de depressão, assim como de suicídios tentados e consumados. O Ministério da Saúde - MS (BRASIL, 2004) apontou Macapá como a capital brasileira com maior número de suicídios por termos proporcionais, condição na qual o Amapá figura como uma das Unidades da Federação com maior número de suicídios por grupo de 100 mil habitantes, segundo o jornal Diário do Amapá (2016). Tendo ciência da relevância do debate a respeito da saúde mental no Amapá, busca-se investigar a situação de professores da rede estadual de ensino de Macapá, entre 2005 e 2020, a seguir descrita.

3 SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES ESTADUAIS EM MACAPÁ/AP: ENFRENTAMENTO DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O estudo apresentado encontra-se em andamento, razão pela qual os procedimentos teórico-metodológicos também estão em desenvolvimento, incluindo revisão da literatura e coleta de informações empíricas. Numa visão panorâmica do tema no Brasil, busca-se levantar dados a respeito do Sofrimento Psíquico de professores em Macapá/AP e relacioná-lo às Políticas implementadas nos últimos quinze anos (2005-2020). Este corte temporal é relevante, pois em 2005 foi criado o Serviço de Apoio Psicossocial (SAPS) vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED), em Macapá/AP, e no ano de 2020 procurou-se analisar o mesmo dispositivo em sua forma atual, como Centro de Valorização da Educação/CVEDUC. Optou-se por tomar a capital Macapá como *locus* de pesquisa devido a sua maior disponibilidade de dados e por ser a sede do Centro.

Os sujeitos da pesquisa são docentes em Sofrimento Psíquico atendidos no CVEDUC. Sua seleção seria feita por meio de mostruários do Centro, com uma amostra de seis professores divididos igualmente entre sexo feminino e masculino para execução de entrevista semiestruturada, “[...] guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (GIL, 2002, p. 117). Todavia, o desenrolar da pesquisa coincidiu com o atual contexto de pandemia relacionada ao Coronavírus (COVID-19), declarada pela OMS em 11 de março de 2020, motivo de Decreto Federal de calamidade pública em 20 de março (BRASIL, 2020). Essa intercorrência restringe as possibilidades de movimentação e interações sociais, por isso não se efetivou contato com os sujeitos da pesquisa. De forma a adaptar-se às recomendações de distanciamento social, buscou-se por meio do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* uma psicóloga trabalhando no dispositivo e que tem contato próximo com esse público, à qual se aplicou entrevista semiestruturada.

O presente estudo caracteriza-se como descritivo, pois retrata o Sofrimento Psíquico docente e o relaciona à precarização do Trabalho Docente dentro das Políticas Educacionais, assim como é exploratório, ao buscar “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41-42). Essa abordagem enseja discussões a respeito do problema do Sofrimento Psíquico entre docentes, bem como provoca novas ideias e pesquisas no mesmo eixo de investigação científica, oferecendo um rico histórico para o estudo das condições de Trabalho Docente.

A incidência do Sofrimento Psíquico entre os professores no Amapá está cercada por especificidades do contexto, mas o descaso e estigma observados no plano geral também são vividos por esses

sujeitos. O estudo de Silva, S. (2017),⁷ apresentado no livro *Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores no Amapá* (2018) traz uma visão quantitativa e qualitativa do Sofrimento Psíquico dos docentes no Amapá. Em tal condição, o professor luta não apenas contra sua dor, mas também com o desdém do público, muitas vezes até mesmo da comunidade escolar.

No ano de 2005, em Macapá/AP, foi criado o Serviço de Apoio Psicossocial (SAPS) vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED), conhecido também como “Psicossocial da SEED.” Naquela ocasião, as psicólogas que coordenavam o Centro Psicossocial da Polícia Militar do Amapá (CPPMA) haviam retornado à SEED, ao fim do governo do Partido Socialista Brasileiro (PSB), protagonizado por João Alberto Rodrigues Capiberibe (1995-1998 e 1999-2001), que fora sucedido pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), representado por Antônio Waldez Góes da Silva, (2003-2006 e 2007-2009). Com base nessa experiência prévia relativa ao CPPMA, as psicólogas então foram incumbidas de desenvolverem um projeto de atendimento análogo. Tal medida era necessária diante da situação dos professores:

[...] alto índice de afastamentos de servidores, que apresentavam quadros de saúde mental comprometida, em decorrência de transtornos psíquicos: depressão, estresse, fobias, tentativas de suicídios e suicídios efetivados, uso e abuso de substâncias psicoativas, dentre outros. Dessa maneira, a DIRH/SEED, incomodada com o número de solicitações de afastamento de professores por motivo de adoecimento, e instigada pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amapá (SINSEPEAP), elaborou o projeto de criação do Psicossocial [...]. (Depoimento da psicóloga entrevistada por SILVA, S., 2018, p. 127-128).

⁷ A pesquisa de Selma Gomes da Silva (2017) integra sua Tese de Doutorado em Sociologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará/UFC, que firmou convênio para Doutorado Interinstitucional/DINTER, com a Universidade Federal do Amapá/UNIFAP.

Os índices alarmantes de absenteísmo, adoecimento e morte de professores, assim como a pressão exercida por sindicatos, ocasionaram a implementação do SAPS. Esse serviço, que inicialmente contava com apenas duas psicólogas e estava confinado a um espaço dentro da SEED/AP, foi ampliado à medida que a procura crescia por parte dos Servidores.

Conforme Silva, S. (2018), decorridos nove anos — 2005 a 2014 —, por meio do Decreto n. 1.283/2014, o SAPS passou a se chamar “Núcleo de Atenção à Saúde do Professor - Casa do Professor”, sendo inaugurado em 6 de maio de 2014. Essa reestruturação ocorreu na transição do governo do PSB/AP, desta feita com Carlos Camilo Góes Capiberibe (2011-2014) para mais dois mandatos de Waldez Góes (2015-2018 e 2019-), afiliado ao PDT. Além do nome do dispositivo, houve também uma reformulação de sua identidade, haja vista que:

Anteriormente à ampliação do projeto, o Psicossocial realizava apenas atendimentos psicossociais e sua equipe técnica era formada por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Com a efetivação do Projeto Casa do Professor e a abrangência de novos serviços, houve expansão da equipe multidisciplinar, que na inauguração da Casa, era formada por quatro assistentes sociais; quatro fisioterapeutas; dois educadores físicos; dois fonoaudiólogos; quatro pedagogos, onze psicólogos; dois educadores financeiros e duas nutricionistas. (SILVA, S., 2018, p. 137).

Com duração de quatro anos (2014 – final do governo Camilo Capiberibe, até 2018 – fim do 3º mandato de Waldez Góes), a “Casa do Professor” deu lugar ao atual Centro de Valorização da Educação/CVEDUC. Ao noticiar sua inauguração, o Portal Governo do Estado do Amapá (AMAPÁ/GEA, 2018, grifo nosso) o definiu como “[...] um novo espaço dedicado ao **cuidado da saúde e formação profissional dos servidores da Educação e estudantes** da rede estadual de ensino.” Nota-se que, em sua reestruturação, a clientela foi bastante ampliada, passando a abranger também os alunos, inclusive em formação profissional, algo privativo aos Servidores, que

deveria ser considerado em outro âmbito, dado o desvirtuamento do propósito principal do CVEDUC.

Na mudança de um governo para outro, esse centro de cuidados à saúde dos professores tem parecido igualmente provisório. Höfling (2001) concebe a figura do Estado como um “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo,” enquanto o Governo trata-se de um:

[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um certo período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em diálogo com essas definições, Carvalho (2016, p. 84) entende que o Governo é “[...] um instrumento de realização das políticas públicas, de forma que a referência a políticas públicas ou educacionais implica ter em conta que elas independem de um governo específico, pois são entendidas como ‘Estado em Ação’.”

Porém, o dispositivo governamental quando ainda chamado “Psicossocial”, depois “Casa do Professor” e atualmente CVEDUC, é uma política instável. Ainda denominado SAPS, sua localização mudou duas vezes antes de fixar-se num ambiente considerado pouco amigável aos Servidores em Sofrimento Psíquico e à equipe de atendimento (SILVA, S., 2018). Ademais, na condição de “Casa do Professor”, o Serviço foi afetado por questões administrativas e políticas, ocasionando reduções de atendimento, precarização do trabalho da equipe e dificuldades no acolhimento dos professores, conforme veiculação do Portal de Notícias G1 (GRUPO GLOBO, 2015). Atualmente, o auditório do CVEDUC, de forma aberta, vem atendendo demandas alheias aos propósitos para os quais foi concebido. Isso

transparece transitoriedade e precariedade na ajuda ao docente em Sofrimento Psíquico.

Os momentos de transição, embora possam ser considerados “necessários” para o aperfeiçoamento do Serviço, foram sentidos negativamente por professores em tratamento. Uma das professoras entrevistadas por Silva, S. (2018) expressou sua frustração com o “Psicossocial”, que estava então sendo reestruturado para “Casa do Professor”. Esse sentimento não era direcionado à equipe de profissionais, mas sim ao fato de que, em suas palavras, “o Governo conspira contra,” uma vez que fornece condições de trabalho e atendimento tão instáveis que acabam por contribuir para o desgaste emocional dos professores e a consequente estagnação ou deterioração de seu tratamento.

Sob denominação de CVEDUC, houve uma grande mudança com a adição dos discentes ao público atendido. Para tentar entender o que essa mudança significa para o Serviço e para os professores, foi conduzida uma entrevista pelo *WhatsApp* com uma das psicólogas responsáveis. A funcionária, atuante desde 2012, na transição do então “Psicossocial” para “Casa do Professor”, descreveu a evolução para o atual CVEDUC, indicando que os serviços executados agora são primariamente preventivos, abrangendo grupos e até turmas inteiras de discentes, dependendo da demanda da Escola. Da mesma forma, o Centro continua respondendo a conflitos relacionados aos professores e, se houver necessidade, ocorre atendimento personalizado com o professor, podendo buscar atendimento de forma espontânea, no próprio CVEDUC.

A psicóloga relatou sobre o grande peso que o CVEDUC carrega, decorrente de uma procura muito grande, pois cobre todo o Estado: “[...] há demanda de quem vem do interior do Estado; há demanda

dos professores do Módulo⁸ e também da área indígena – então, é uma dimensão muito grande.” A grande convergência de indivíduos e escolas para um único Centro constitui um fator para sua sobrecarga, mas também se deve destacar que a centralização desse serviço na capital, Macapá, dificulta o acesso de docentes que vivem em outros municípios.

Com tal ampliação dos serviços, a psicóloga expressou crença de que não há como ter número de profissionais suficiente para a demanda estadual e que os trabalhadores no Centro são “uma gota no oceano”. Por meio dessas informações, é possível extrair alguns indicativos que alimentam os resultados parciais deste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do seguinte problema: de que forma o Sofrimento Psíquico de professores da rede estadual de ensino tem sido encarado pelas Políticas Educacionais empreendidas em Macapá-AP? Tomou-se como objetivo compreender a relação entre o estado de Sofrimento Psíquico dos professores e a precarização do Trabalho Docente no seio das Políticas Educacionais. Pelo estudo da literatura nacional até o ponto atual, percebeu-se que as Políticas Educacionais não têm contemplado o Sofrimento Psíquico dos professores, e a demasiada responsabilização docente em tais Políticas tem contribuído para o adoecimento docente, ao institucionalizar a precarização da profissão.

A forma de enfrentamento desse problema na capital do Amapá foi a criação de um dispositivo de cuidados à saúde dos professores da rede estadual de ensino ao longo dos governos. O estudo de Silva, S.

⁸ “Módulo” refere-se ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o qual tenta levar a Escola às localidades remotas do Estado em que não há o ensino regular. Desde seu surgimento, em 1982, foi reorganizado e estendido para mais comunidades, atualmente funcionando em todos os municípios do Estado do Amapá (SILVA, S., 2018).

(2018) retratou a gradual ampliação do quadro de profissionais e funções do “Psicossocial”, com a reestruturação para “Casa do Professor”. Apesar de tentar tratar o Sofrimento Psíquico, a natureza sazonal da Política de Governo prejudica a recuperação do professor, justamente por não configurar Política de Estado.

Pelo observado, a reestruturação para CVEDUC amenizou os problemas, mas não os solucionou. Os discentes são parte importante da equação da Escola e devem receber toda atenção necessária, em cujo ponto vale discutir a possibilidade de desmembramento do Serviço. Considerando-se o favorecimento do acesso a todo o Estado, poder-se-ia estudar a possibilidade de o Serviço ser oferecido também em outros municípios, deixando de estar concentrado na capital.

Conforme o relato da psicóloga entrevistada neste estudo, com o acréscimo dos estudantes à clientela do CVEDUC, os gestores contribuíram para a sobrecarga no trabalho da equipe profissional. Além disso, tal atitude desvia do foco de cuidados aos professores, que assim perdem a pouca assistência que haviam conquistado, reforçando a ênfase da Política de Governo, em detrimento de ações do Estado, em seu papel provedor de bem-estar.

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Portal do Governo do Estado do Amapá (GEA). **Governo inaugura Centro de Valorização da Educação dedicado a servidores e estudantes**. 2018. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2806/governo-inaugura-centro-de-valorizacao-da-educacao-dedicado-a-servidores-e-estudantes>. Acesso em: 31 ago. 2020. <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2806/governo-inaugura-centro-de-valorizacao-da-educacao-dedicado-a-servidores-e-estudantes>
- AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.
- BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília, DF, 2004.

CARVALHO, Elma J. G. de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DIÁRIO DO AMAPÁ. **Amapá ainda lidera estatísticas de suicídio**. 2016. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/amapa-ainda-lidera-estatisticas-de-suicidios/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO GLOBO. Portal G1. **Servidores reduzem atendimento na Casa do Professor, em Macapá**. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2015/08/servidores-reduzem-atendimento-na-casa-do-professor-em-macapa.html>. Acesso em: 31 ago. 2020.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

MARCHIORI, Flavia; BARROS, Maria E. B. de; OLIVEIRA, Sonia P. de. Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. **Trab., Educ. Saúde**, v. 3, n. 1, p. 143-170, 2005.

MARX, Karl. **O capital – Livro 1**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 51-65, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS). **OPAS/OMS apoia governos no objetivo de**

fortalecer e promover a saúde mental da população. 2016.

Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental health.** [2019?]

Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/mental-health>.

Acesso em: 31 ago. 2020.

SILVA, Selma G. da. **Travessias entre a sala de aula e o**

consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. 2017. 483 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Selma G. da. **Travessias entre a sala de aula e o**

consultório: trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores no Amapá. Macapá: UNIFAP, 2018. (Galego Gapuia: Sociologia em pesquisas e teses).

SOUZA, Aparecida N. de; LEITE, Marcia de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.105-1.121, out./dez. 2011.

SOUZA, Kátia R. de. *et al.* A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1.057-1.068, 2003.

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO DA PANDEMIA: uma análise da
percepção dos professores sobre seu papel e
as condições de trabalho na Amazônia
Amapaense**

**Rosicleyton Barbosa dos Santos
Maria do Carmo Lobato da Silva**

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 afetou política, social e economicamente a sociedade como um todo. Devido a facilidade de transmissão e falta de vacina, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou medidas sanitárias e de distanciamento social para conter o avanço do coronavírus como estratégia de prevenção de contágio, no entanto, o que deveria ser prioritário em termos da manutenção da vida humana, o capital vê um terreno fértil para impor sua lógica perversa do lucro acima da vida, sobretudo, transformando o isolamento social em grande oportunidade

para a expansão do mercado da Educação a Distância (EaD), o que eufemisticamente vem sendo chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dentre os interesses programados há muito tempo pelo capital está a expansão do EaD na Educação Básica, e a pandemia tem sido a janela oportuna para o “[...] capital constituir e consolidar nichos de mercado sobre o novo ensino remoto” (FIERA, EVANGELISTA, FLORES, 2020, p. 1). Enfatiza-se que não se pode secundarizar a realidade trágica provocada pela crise humanitária acentuada na pandemia do COVID-19, sobretudo, porque milhares de vidas foram e estão cotidianamente sendo ceifadas em todo país.

Nesse cenário, não obstante, a realidade educacional também é desoladora, com aumento em massa das demissões de professores, cancelamento e suspensão de contratos de professores temporários, extração de partes do salário sob justificativa do trabalho docente ser realizado em casa, além da intensa precarização das relações de trabalho e do que significa exercer a docência no contexto pandêmico (SOUZA; EVANGELISTA, 2020; SILVA ET AL, 2020).

A pandemia vem servindo de justificativa para aceleração de mudanças no que se pretende forçar à rede pública de ensino (Educação Básica), não apenas durante o pós-pandemia, mas também no discurso hegemônico do capital, de forjar o consenso de união de forças para a consolidação do ERE na Educação Básica. Para isso, tem-se a ideia falaciosa da garantia do “direito de aprendizagem” aos chamados, segundo Souza e Evangelista (2020), indivíduos “vulneráveis”, para os quais os processos de escolarização é a única alternativa de ascensão social ou superação das mais variadas desigualdades.

Nesse discurso, a escola é produtora da desigualdade, logo, se os vulneráveis estudarem deixarão de ser vulneráveis. Então o problema reside no âmbito escolar e não nas relações capitalistas de

produção. Nesse cenário trágico acentuado pela pandemia, os discursos hegemônicos sobre acesso a aprendizagem dos alunos por meio do ERE ecoam:

Os alunos estariam em risco e não poderiam se atrasar “mais do que já estão” em relação aos alunos da escola privada. Como não permitir que se tornem mais desiguais e mais vulneráveis ainda? Assegurando seu direito à aprendizagem por meio do ensino remoto. Esconde-se nessa falácia que nossa escola pública forma a classe trabalhadora e seus filhos. Ela compõe parte substantiva do “todos”, esta é a razão fundante do movimento que vemos em torno das exigências feitas à escola, especialmente ao cumprimento do calendário escolar, mesmo que flexibilizado e acelerado. A quem atende esse cumprimento? À classe trabalhadora em formação ou às demandas do capital? (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020, p. 5).

Na perspectiva das autoras, a preocupação com a aprendizagem dos nomeados pelo capital como vulneráveis traduz-se em disseminação do consenso para manutenção da hegemonia sobre os conteúdos e métodos remotos de aprendizagem, articulando assim uma só cartada: os interesses claros da expansão mercadológica da EaD na Educação Básica e a colonização das mentes e sua subserviência aos interesses do grande capital. Desse modo, está em evidência a aceleração do controle, a colonização do tempo livre de professores e alunos para que reflexões críticas não eclodam (EVANGELISTA, SOUZA, 2020). A aceitação pacífica deste projeto educacional nefasto é imprescindível para a sociabilidade capitalista e as demandas do mercado. Não se trata, pois, de minimizar e tão pouco extinguir as desigualdades dentro e fora da escola, mas de mantê-las sob controle para que não gerem uma imprevista rebelião popular.

A partir disso, tem-se como questões norteadoras da pesquisa: a) Qual o papel assumido pelos professores no contexto do ensino remoto, diante do cenário da pandemia do COVID 19? E b) Quais os desafios da atuação docente no contexto do ERE? Em razão desses questionamentos, o estudo teve como objetivo geral analisar as

percepções de professores sobre seu papel e condições de trabalho no contexto da pandemia. E como objetivos específicos: identificar as estratégias, as práticas de ensino utilizado por professores junto aos alunos no contexto da pandemia, e analisar as percepções dos professores a respeito das condições para atuação docente no ERE.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, por buscar a compreensão de uma realidade específica do contexto da Amazônia Amapaense, o que significa para Yin (2010) a contribuição com o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais da realidade ali existente. Para tal, foram realizadas as seguintes etapas: 1) Levantamento bibliográfico; 2) Organização e aplicação do questionário online com perguntas fechadas e abertas via *Google Forms* (APÊNDICE A); e 3) Análise qualitativa dos dados obtidos.

Heidemann e Oliveira (2010) enfatizam que a aplicação de questionários via *Google Forms* apresentam alguns benefícios como: a possibilidade de acesso, independente do local ou horário, a facilidade de uso e o levantamento de dados ou de opiniões. A amostra de participantes foi aleatória e contou com 11 professores que estavam realizando atividades docentes no contexto da pandemia, atuando por meio do ensino remoto em diferentes níveis de ensino, que variavam desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Tais participantes receberam nomes fictícios. São pertencentes tanto a rede pública estadual, municipal e privada, localizadas no município de Macapá, estado do Amapá.

A análise fundamentada dos dados, adotada nessa pesquisa, se consubstanciou no paradigma qualitativo, dada que sua concepção emerge a partir da realidade investigada. Para Strauss e Corbin (2008,

p. 25), a análise é “[...] derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa”, significando que as hipóteses de pesquisa não são definidas *a priori*. Os procedimentos de construção e análises realizados obedeceram às seguintes etapas: leitura e releitura de todo material produzido; identificação das recorrências comuns e possíveis focos de análise; identificação das categorias *iniciais* de análise; sistematização dos achados da pesquisa e, por fim, a organização das categorias para apresentação da análise dos dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NO ERE

A seguir, destaca-se no Quadro 1 o perfil dos onze docentes que participaram da pesquisa:

Quadro 1- Perfil dos participantes

Professores/as	Idade	Gênero	Formação	Pós-graduação	Nível de ensino que atuam	Rede de ensino que atua
Maria	20-30	F	Pedagogia	–	Educação Infantil	Municipal
Carla	31-40	F	Pedagogia e artes visuais	Coordenação pedagógica	6º ao 9º ano E. F.	Estadual
Patrícia	31-40	F	Pedagogia	Não informada	Educação Infantil	Municipal
Carol	31-40	F	Pedagogia	Não informado	4º ano do E.F.	Municipal
Lana	31-40	F	Pedagogia	Não informada	4º ano do E.F.	Municipal
Margarida	41-50	F	Pedagogia	Educação Especial	1º ano do E.F.	Municipal
Rosa	41-50	F	Pedagogia	Educação especial	4º e 5º ano E.F.	Particular
Carlos	41-50	M	Pedagogia	Educação inclusiva	2º ano E.F.	Municipal
Gisa	41-50	F	Pedagogia	Educação especial	Educação Especial	Municipal
Sheila	41-50	F	Pedagogia	Não informado	Ensino Fundamental 1	Municipal
Marcela	51-60	F	Mestranda/ UNIFAP	Política Educacional	Educação Especial/ 1º ao 5º ano do E.F.	Municipal

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No Quadro 1 ficou evidente que, majoritariamente, o número de participantes é formado pelo gênero feminino (dez professoras) e apenas um do gênero masculino. É imperativo mencionar que essa maciça participação do sexo feminino na docência é um fator histórico, considerando que no final do século XIX e ao longo do século XX, a docência foi adquirindo uma característica eminentemente feminina, hoje ainda é perceptível na Educação Básica a presença de mulheres no exercício do magistério de forma bem significativa (GATTI; BARRETO, 2009).

Bridi, Bezerra e Zanoni (2020) ao analisarem a relação entre trabalho remoto e gênero, enfatizam que os aspectos negativos dessa modalidade de trabalho atingem ambos os gêneros de forma distinta. Conseqüentemente, devido às desigualdades na divisão do trabalho doméstico e de cuidados, as mulheres são obrigadas a assumirem jornadas extenuantes de trabalho, principalmente aquelas que possuem filhos.

No tocante à escolaridade dos participantes, todos têm o nível superior, preponderando o curso de Pedagogia. E cinco participantes têm pós-graduação: um mestrado em Educação e os demais com pós-graduação em nível lato sensu, sendo a maioria pós-graduados em Educação Especial e apenas três não informaram os nomes das pós-graduações realizadas.

Outro aspecto relevante a ser observado é que a maioria dos participantes atuavam em escolas de Educação infantil e Ensino Fundamental da área urbana, sendo dez de escolas públicas e uma privada. Dos participantes que atuam nas escolas públicas, nove são concursados, uma em contrato temporário e uma professora é contratada da rede particular. Quanto aos níveis de ensino: três atuam na Educação Infantil; três atuam nos anos iniciais do ensino regular

(1º ao 5º ano), uma no segundo segmento dos anos iniciais (6º ao 9º ano) e três atuam no atendimento educacional especializado (AEE), com foco no atendimento do público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O ERE EM QUESTÃO

O ERE, longe de ser exclusividade de municípios localizados no Sul e Sudeste do Brasil, tornou-se realidade na maior parte das redes de ensino do país, ocasionando a definição de Diretrizes no âmbito da educação nacional, como a medida provisória n.º 934/20, que flexibilizou excepcionalmente à exigência do cumprimento do calendário escolar (BRASIL, 2020).

No Amapá, a pandemia também tomou proporções nunca vistas, e obrigou o sistema de ensino buscar alternativas, segundo a visão dos órgãos oficiais, para não comprometer ainda mais o ano letivo escolar e os prejuízos da aprendizagem, seguindo o discurso hegemônico do capital. É imperativo ressaltar que essas alternativas transformaram as práticas pedagógicas das escolas, sobretudo obrigando-as a construir planos estratégicos de ação para minimizar os transtornos causados pela pandemia da Covid-19. O Conselho Estadual de Educação do Amapá tomou medidas, com amparo no Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução 033/2020, que estabelece em seu Art. 1º “O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, ou seja, a primeira mudança ocorreu na retirada da obrigatoriedade dos dias letivos.

Realização de aulas e atividades não presenciais, enquanto práticas pedagógicas admitindo-se: meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais), pela adoção de material didático/pedagógico digital ou impresso para que seja entregue aos alunos ou responsáveis; projetos, pesquisas, exercícios indicados nos materiais didáticos, quanto à utilização dos materiais e metodologias propostas para o período de progressivo retorno às atividades presenciais, mediante o cumprimento de atividades realizadas de forma concomitante às aulas presenciais. (AMAPÁ, 2020, p. 26).

A despeito da utilização de ferramentas digitais, no contexto educacional parece ser uma tendência do capital para supostamente assegurar aprendizagem aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Nos relatos a seguir, os professores ao mesmo tempo que reconhecem que o ensino presencial promove a interação social, responsável pelo desenvolvimento dos processos socioafetivos, cognitivos e emocionais, também reverberam nas suas falas que além da dificuldade em ensinar de forma remota àqueles que podem participar, há um grande quantitativo de estudantes que sequer tem acesso a ferramentas digitais para acompanharem as aulas. A seguir são apresentados excertos do relato dessas experiências:

[...] Trabalho há 16 anos (...) e a gente sabe que é um trabalho muito importante estar dentro da sala de aula alfabetizando as crianças. Muitas não passaram pela educação infantil e vem com muitas dificuldades. Você tem que está ensinando a pegar no lápis, a manusear a borracha e ensinar as regras básicas (...), então, antes da pandemia era muito mais fácil, pois estávamos dentro da sala de aula, com a pandemia ficou muito difícil. Muitos não possuem ferramentas para acompanhar as aulas, de um quantitativo de 22 alunos estou conseguindo acompanhar somente 12 (professora Margarida, 1º ano do Ensino Fundamental).

[...] Trabalho há 12 anos nunca tive experiência com aulas remotas. É uma experiência nova, diferente e delicada. As dificuldades são grandes, principalmente, com alunos da zona rural que não tem acesso à internet (professora Rosa, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental).

As professoras Margarida e Rosa, ao se referirem ao contexto do ERE, apontam que o processo de ensinar e aprender numa

perspectiva de interações sociais se distanciou, gerando como consequência dificuldades que ainda não se tinham conhecimento. Já em outro relato, a professora Carla, sobre sua experiência no ERE, apontou que seu trabalho triplicou, segundo ela, leva muito tempo gravando vídeos e editando para que tudo saia conforme o planejado e assim possa ser compreendido pelos alunos. Não há dúvida que essa exigência obrigou os docentes abruptamente a se adaptarem ao novo formato de ensino e ao chamado ambiente virtual de trabalho, tendo que improvisar o próprio espaço doméstico e dividir, simultaneamente, a sua atenção entre as atividades profissionais e familiares.

Em síntese, é importante refletirmos se o problema central do ERE está na falta de acesso a ferramentas digitais para sua realização, apontado pelas professoras ou sobre o projeto hegemônico de educação para classe trabalhadora em curso? Na perspectiva de Souza e Evangelista (2020) o capital opera para cooptar as subjetividades docentes para a disseminação do consenso sobre o ERE na pandemia e numa só cartada visa assegurar a expansão mercadológica da EaD na Educação Básica e a subserviência dos trabalhadores da educação para manter intactos a hegemonia do capital.

Se tratando da percepção docente sobre sua condição de trabalho durante as atividades de ensino remotas, as professoras reforçam:

[...] Faço todas essas atividades em casa, apesar de ser estipulado 4h de trabalho acabo levando bem mais tempo para planejar e entregar esse material até os alunos (Professora Margarida).

[...] A dificuldade de acesso à internet e a condição financeira de muitos alunos (uma vez que não tem nenhum meio de comunicação digital para participar das aulas online) são alguns dos entraves. (Professora Maria).

[...] A minha condição de trabalho em casa é razoável, a minha dificuldade está no ambiente para a realização das aulas devido à falta de espaço na minha casa, as vezes têm muito

barulho da oficina de carros que tem aqui no lado da minha casa e outras interferências familiares. (Professora Marcela).

Observa-se que as professoras relataram um maior sobrecarga de trabalho, além disso, as docentes transformaram suas casas em sala/ambiente de aula, seu computador em lousa, assumiram uma diversidade de papéis, desde gravação à edição de videoaulas. Todas essas atribuições contribuem para que as professoras passem mais horas trabalhando, além de pagarem com seus salários a internet, a energia para exercício da docência no famigerado ERE. Para Silva, Bernardo, Souza (2016), a precarização no âmbito do trabalho docente é caracterizada, dentre os fatores, por ritmos intensos, sobrecarga de trabalho, falta de reconhecimento e valorização profissional que podem levar ao adoecimento físico e mental.

Além das questões já levantadas, é necessário apontar que o professor da rede pública trabalha com uma limitação e precárias condições de estrutura, recursos didáticos e pedagógicos e isso não mudou com o ERE, inferimos que houve um processo de intensificação da precarização da atividade docente. Na perspectiva de Antunes (2019), o trabalho remoto intensifica uma tendência de isolamento e individualização do trabalho, reverberando na retirada dos trabalhadores e trabalhadoras do espaço de sociabilidade que o trabalho traz, sendo mais um elemento estratégico para a hegemonia do capital.

Além dos impactos nas atividades docentes via ensino remoto, é preciso situar que nem todos os estudantes tem acesso a essas tecnologias e suas ferramentas, tão pouco tem acesso à internet. E novamente sob justificativa de garantia de aprendizagem a todos os estudantes, os professores são convocados a construir estratégias para possibilitar esse acesso, o que levou de forma improvisada à elaboração de apostilas e bloco de atividades para serem disponibilizadas aos estudantes:

[...] Logo no início da pandemia tínhamos participação quase de 100% de nossos alunos nas atividades virtuais, pela internet, porém, de agosto para cá estamos com dificuldades de realizar as atividades pela internet, então, agora estamos utilizando atividades impressas, livros didáticos que entregamos nas casas dos alunos ou os pais vem pegar na escola as atividades. (Professora Marcela).

[...] Foram distribuídos livros da criança alfabetizada e livros do PNDL, com esses livros a gente leva o comando das atividades para a escola para que os pais possam buscar na escola e fazer esse acompanhamento pelos livros. (Professora Margarida).

Além da concepção de minimização toda ação pedagógica ao formato conteudista e um processo individualizado e solitário de aprendizagem, novamente responsabiliza-se os professores a criarem alternativas “híbridas” para responderem as mais diversas situações de exclusão que se localizam dentro e fora da escola. Nos casos mais extremos, em que os estudantes não tiveram condições de acessar via remoto e não foi possível a entrega das apostilas, houve a suspensão das aulas.

Com todos os desafios impostos pelo ERE, a professora Sheila verbalizou que nesse período aprendeu a melhorar seus planos de aula, dado que buscou individualmente conhecimentos para lidar com o uso das tecnologias digitais para não deixar os alunos sem conteúdo. Ainda buscou inovações e metodologias para alcançar àquelas famílias que não possuíam recursos tecnológicos viáveis para acompanharem as aulas, apesar de ser uma experiência nova, ter que buscar novos métodos de ensinar, segundo a professora Sheila, não está sendo fácil e esta se sente esgotada física e emocionalmente.

É importante salientar que, apesar de todas as barreiras em alguns casos intransponíveis (exclusão total), todos os docentes entrevistados relataram uma experiência única de muito aprendizado para a vida profissional ao utilizarem-se de tecnologias digitais da informação e comunicação, contudo, não foi muito fácil de lidar com o

fato de estar em isolamento social, adoecimentos e perdas devido a pandemia, e ainda assim ter que realizar suas atividades docentes de forma não presencial.

Contraditoriamente à concepção do Ensino a Distância, a maioria dos professores reconhecem que a forma de ensinar presencialmente aproxima mais o aluno do professor, de modo que é possível enxergar e intervir em suas dificuldades, perceber os retrocessos, avanços e potencialidades, mediando assim o processo de ensino e aprendizagem, o que não é possível a distância.

3.1 FERRAMENTAS DISPONÍVEIS PARA AS AULAS REMOTAS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nesta subcategoria buscou-se descrever, a partir das experiências docentes, quais as ferramentas disponíveis para as aulas remotas e quais meios os estudantes utilizaram para ter acesso ao currículo:

[...] Utilizo computador, celular, videoaulas. Porém me sinto muito insegura, não tive nenhuma formação em relação a esse tipo de ensino, tenho bastante dificuldade em manusear o computador. (Professora Margarida).

[...] Utilizo redes sociais, telefonia, plantões pedagógicos. (Professora Rosa).

[...] Como trabalho com crianças utilizo o play games para gravar meus vídeos e mandar atividades mais bem explicadas e detalhadas. Utilizo o WhatsApp para me comunicar com os pais e enviar vídeos, atividades e cronogramas de atividades além de receber os vídeos dos alunos realizando as atividades e tirando dúvidas. (Professora Sheila).

[...] Utilizamos apenas WhatsApp e áudio, visto q nossos alunos não possui internet, pois em sua grande maioria coloca apenas 10 reais de crédito para acessar o material de estudo. (Professora Patrícia).

[...] As aulas acontecem de maneira virtual através de vídeo. A partir de todo um planejamento programático. Utilizamos o computador e aparelhos celulares para ministrarmos os conteúdos, através da plataforma google, sala de aula e google meet (Professora Carol).

É possível observar que as professoras utilizam as redes sociais como *WhatsApp*, *Youtube*, *Play Games* entre outras como principais ferramentas digitais, contudo, a professora Margarida relata que teve muita dificuldade neste meio improvisado de ensino, com bastante dificuldade em manusear o computador, se sentiu despreparada pois, segundo ela, a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou nenhuma qualificação para ela em ambientes virtuais. Todas essas redes sociais descritas pelas professoras são de acesso livre, portanto, nas entrelinhas observar-se que há uma tendência clara de responsabilização dos professores em prover e conhecer as ferramentas digitais.

O contexto da pandemia e o ERE vem desvelando que o acesso à tecnologia digital ainda é bastante distante de muitos estudantes, todavia, mesmo com toda a tragédia anunciada, não se colocou destaque a paralisação das atividades docentes, ao contrário, os professores assumiram diferentes papéis para o desenvolvimento das atividades remotas, desde o papel de *Youtuber*, editor de vídeos-aulas, além de desenvolvedor de jogos e aplicativos para aplicação de conteúdos disciplinares. Para Cordeiro (2020, p. 3):

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal), professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar "*in real time*" (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental.

Outro aspecto a ser levantado, sabendo-se da complexidade que se está passando coletivamente, e não se trata aqui de forma ingênua criticar a falta de qualificação docente para uso de ferramentas

digitais para ministrarem aula no formato remoto, mas analisar criticamente a totalidade que envolve tal condição.

Ao apontarem as dificuldades do ERE é perceptível que existe uma dificuldade comum entre os professores, todos têm a mesma preocupação em saber se o seu planejamento e metodologia garantiriam aprendizagem a todos os seus alunos, outra queixa comum foi a participação da família como determinante na devolutiva das atividades propostas:

[...] A questão tecnológica mesmo, trabalhar com as séries iniciais dá muito trabalho, temos que estar junto deles, para corrigir erros, ensinar o básico, como pegar no lápis, esse distanciamento foi muito ruim para os alunos, os pais não conseguem dá o retorno adequado (professora Margarida).

[...] Envolvimento e comprometimento da família com relação a execução dos estudos e das atividades de seus filhos. (Professora Rosa).

[...] A maior dificuldade foi a saber se os alunos de fato, estavam compreendendo os conteúdos, envolvê-los coletivamente nas atividades propostas, as aulas por serem através de vídeos, foram mais limitadas, podendo ser mais extensa se o celular não travasse com tantos conteúdos (Professora Maria).

Vale mencionar que o ERE também atendeu crianças em fase de alfabetização, o que se tornou muito mais difícil, considerando a complexidade do processo de alfabetização. Compreender a preocupação dos professores, bem como suas angústias é ser solidário com todos os esforços coletivos e individuais que os professores estão a fazer, nesse aspecto, não se pode analisar de forma isolada as condições de trabalho que envolvem o ERE e as condições de aprendizagem dos alunos. A pandemia desvelou de forma mais profunda o quão a escola pública tem sido sucateada ao longo do tempo e o quão o trabalho docente vêm sendo precarizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que o papel assumido pelos docentes no ERE é multifuncional, em condições de trabalho totalmente precarizadas. Foi possível ter uma dimensão de seus esforços, seus múltiplos papéis de ensinar em tempos de pandemia, sobre o momento atribulado em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática pedagógica.

Indubitavelmente o isolamento social trouxe novos debates para Educação Pública, sobretudo, os interesses do capital em manter intactos os interesses econômicos acima da vida no campo educacional.

Os desafios que a educação tem enfrentado, no contexto pandêmico, envolvem fatores para além do ambiente físico da sala de aula e não estão arrolados apenas à questão dos conteúdos programáticos, ou ainda o modo de avaliar ou ensinar, envolvem questões mais amplas como disputas por projetos educacionais antagônicos.

Longe de esgotar o debate que os resultados da pesquisa vêm suscitar, destaca-se que tais reflexões podem contribuir nas disputas estratégicas no tempo presente em defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada no contexto da Amazônia Amapaense.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ, **Resolução 033/2020 – CEE/AP**, que trata dispõe sobre a Reorganização dos Calendários escolares e o Regime Especial de aulas e atividades não presenciais na escola, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, como medida de enfrentamento ao coronavírus (covid-19).

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARBOSA, André Machado *et al.* Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**. ISSN: 1981-1896, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020,

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Medida provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020**, Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 1º de abril de 2020.

BRIDI, Maria Aparecida; BOHLER Fernanda Ribas; ZANONI, Alexandre Pilan. **Relatório técnico da pesquisa**: Trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19. Curitiba: GETS/UFPR; REMIR, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/index.php/condicoesde-trabalho/202-o-trabalho-remoto-home-office-no-contexto-da-pandemiacovid-19-parte-ii>. Acesso em: 10 out. 2020.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva. 23. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2015.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino, 2020.

EVANGELISTA, Olinda.; FIERA, Letícia.; FLORES, Renata. Um "presente de grego" para a educação pública brasileira. **rev. Á Esquerda**. UFSC, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://ufscaesquerda.com/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

EVANGELISTA, Olinda, SOUZA, Artur. Gomes de. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Coluna Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GATTI, Bernadete. Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: Aspectos de sua Profissionalização, Formação e Valorização Social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de Pesquisa).

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque, OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. **Física na Escola**, v. 111, n. 2, 2010.

HODGES, Charles. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 mai. 2020.

SILVA, Mariana Pereira *et al.* Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. ISSN: 2317-6369 (online) RBSO. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000003416.2020>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SILVA, Ellery Henrique Barros da Silva *et al.* Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos - RELAEC** Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa>. Acesso em: 14 nov. 2020.

STRAUSS, Anselm.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SALDANA, P. Pandemia desafia professores e traz alívio a quadro geral de depressão e Burnout. **Portal Uol**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/pandemia-desafia-professores-e-traz-alivio-a-quadro-geral-de-depressao-e-burnout.shtml>. Acesso em: 27 jan 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MACAPÁ

Ana Lúcia Almeida Santos Cordovil

Dilene Kátia Costa da Silva

1 INTRODUÇÃO

O presente texto aborda o tema da Política Pública referente à Formação Continuada para Professores da Educação Infantil (EI), por considerá-la um objeto de estudo imprescindível para o avanço da qualidade do ensino, no âmbito da primeira etapa da Educação Básica. Assim, subsidiou-se em teóricos como: Rosemberg (2012), Giroux (1997), Custódio (2018), Custódio e Cruz (2019), Manhães (2004), Silva (2018) e Valverde (2003).

Neste texto, fez-se uma análise acerca da Política Pública para formação de professores da Educação Infantil, no sentido de identificar como esta vem ocorrendo no contexto amazônico macapaense. Elegeu-se como problema de pesquisa indagar: como vem sendo oportunizada a Política Pública referente à Formação Continuada para

professores da Educação Infantil, da rede de ensino, no município de Macapá? Diante disto, objetivou-se analisar a Política Pública voltada à Formação Continuada para professores da Educação Infantil, em uma escola do município de Macapá-AP.

A justificativa do estudo reside em que a Formação Continuada é uma das formas de valorização do profissional que se encontra em serviço, bem como que aos docentes seja dada a oportunidade de participação em eventos que os capacitem para uma melhor atuação no trabalho em sala de aula.

Inicialmente no texto constam discussões acerca das *Políticas Educacionais brasileiras sobre Formação de Professores da Educação Infantil* com o referencial teórico pertinente, bem como o *Percurso Metodológico* que enfatiza os caminhos empreendidos para a elaboração da pesquisa, compreendendo o lócus escolhido, os participantes e o instrumento de pesquisa. Por fim, evidencia-se a *Formação Continuada para professores da Educação Infantil em Macapá*, destacando a pesquisa de campo, com apresentação e discussão dos resultados.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao recorrer à Constituição Federal (CF) de 1988, vê-se que a educação, em seu Artigo 205 é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, grifos nossos). No Artigo 214, dentre outros aspectos enfatiza que se assegure “[...] a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...] III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; [...]” (BRASIL, 1988). Assim, conforme Silva (2018, p. 19):

Para que se possa esperar um ensino de qualidade e oportunidades iguais para todos os cidadãos é necessário que o governo realize investimentos tanto na formação inicial, quanto na continuada, além de salários e condições de trabalho digno e que possibilitem aos profissionais o desenvolvimento da Educação.

Diante do que a legislação brasileira estabelece, se evidencia a responsabilidade tripartite dos entes da Federação em viabilizar continuamente a qualificação para os profissionais que atuam na Educação Básica, e especificamente na Educação Infantil. Tal pensamento se apoia no § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, o qual determina que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

Vale enfatizar que a Educação Infantil é a etapa educacional destinada a atender crianças de 0 a 3 anos, em Creches, e de 4 a 5 anos, em Pré-Escolas. É um direito assegurado desde a CF/1988 e com a aprovação da LDB/1996 a EI passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). A partir de então, fez-se necessário, dentre outras coisas, o estabelecimento da Política Pública de Formação Continuada dos profissionais que trabalham com crianças das faixas etárias citadas.

Destaca-se que, em âmbito brasileiro, as lutas em torno da Educação Infantil, quanto aos aspectos das Políticas Públicas educacionais, tais como currículo, parâmetros de qualidade e formação de professores foram marcadas por lutas e reivindicações que possibilitaram à EI se desvencilhar de uma característica compensatória de carências e defasagens afetivas e culturais das crianças provenientes das camadas mais populares. Ideia corroborada

por Rosemberg (2012, p. 12), conforme se constata na seguinte afirmação:

A Educação Infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como primeira etapa da Educação Básica e compreende creches, para crianças de até 3 anos de idade e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos.

As políticas educacionais ganharam destaque dos anos 1990 em diante e tiveram como marco inicial as discussões para a implantação da LDB, que impulsionou grandes mudanças, tanto nos sistemas de ensino como na compreensão das características do trabalho docente, em especial no que se refere à Educação Infantil.

Conforme se observa nos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 54), “[...] um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças.”. Diante dessa afirmação, é imprescindível realizar uma discussão acerca da Formação Continuada de professores da Educação Infantil e analisá-la no atual contexto brasileiro, em âmbito local, visto que:

[...] é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Destaca-se que a formação de profissionais da Educação Infantil é um desafio, pois de 1996 a 2020, já são 24 anos em que a EI se estabeleceu como primeira etapa da Educação Básica. Como afirma Silva (2018, p. 60), “[...] apesar de a Educação Infantil já ter alcançado sua maioria, ainda se constata ínfimos avanços, considerados

significativos, nos vários âmbitos pertinentes a esta etapa educacional, inclusive no que concerne à formação de professores.”. Portanto, o que se espera é que haja uma ação conjunta e com empenho dos entes municipais, estaduais e federal, a fim de promover constantemente Formação Continuada a cada docente que trabalha com os infantes de 0 a 5 anos de idade.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se configura em um estudo exploratório e descritivo. Segundo Gil (2007, p. 35-36) “[...] como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador)”. Assim, buscou-se informações por meio de entrevista com profissionais que atuam nos diversos âmbitos da EI, do município de Macapá. Caracteriza ainda como investigação descritiva, que na concepção do autor em foco, objetiva realizar “[...] a descrição das características de uma população, fenômeno ou da experiência.”. Nesse caso, a investigação se volta à Política Pública de Formação Continuada para Docentes da EI e envolve relato de experiências de pessoas da área. Portanto, descreveu-se a realidade vivenciada pelas profissionais envolvidas nesta pesquisa.

Para este estudo, optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo, a qual proporciona uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, possibilita o estabelecimento de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número (GIL, 2007). Esse tipo de pesquisa propicia contato direto com o objeto pesquisado, permitindo estimular a interpretação e o entendimento sobre as questões em estudo.

O lócus da pesquisa foi a rede pública de ensino de Macapá, especificamente a Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF Profa.

Neusona. A escolha se deu em virtude de a instituição ofertar duas turmas de Educação Infantil, e por entender que nela se realizaram programas e cursos ofertados pelo Governo Federal e pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED/MCP). A EMEF Profa. Neusona localiza-se na Rua Amadeu Gama, n.º 1742, bairro Universidade – Macapá-AP e funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano - e EJA da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fase. Em 2020 possuía 568 alunos e o corpo docente era composto por 60 professores.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, constatou-se na Escola duas turmas, com 20 crianças em cada sala. Dentre os 60 professores, duas professoras graduadas em Pedagogia, trabalhavam nas turmas da EI, que se previa entrevistar, mas só foi entrevistada uma, pois a outra adoeceu. A Escola contava com cinco pedagogos, mas só uma coordenadora pedagógica participou da Entrevista.

Na etapa da coleta de informações utilizou-se como instrumento de pesquisa Roteiros de Entrevista. As participantes foram: uma Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, identificada como CPEI; uma Professora de Educação Infantil, denominada como PEI, da escola-campo; uma Diretora do Departamento de Educação Infantil da SEMED/MCP, denominada como DDEI e uma Coordenadora Estadual do ProBNCC/AP/EI, intitulada como CEProBNCC/EI.

Inicialmente, o contato foi feito com a gestora da Escola, apresentando tema e objetivos da pesquisa, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que dentre outros aspectos, assegurou o anonimato das participantes no estudo.

As Entrevistas com as profissionais da escola-campo e com a Coordenadora Estadual do Programa Nacional ProBNCC/EI foram realizadas por meio do Aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*. Por sua vez, a Entrevista com a Diretora do Departamento da EI

ocorreu in loco, na SEMED/MCP. Por conseguinte, citou-se a finalidade da pesquisa, solicitando a assinatura do TCLE e após prévia conversação iniciou-se a etapa de coleta de informações.

Ressalta-se que, devido a Pandemia da COVID-19, advinda do novo Coronavírus SARS CoV-2, a partir de 18 de março de 2020 o Decreto n.º 1.656 (MACAPÁ, 2020) provocou a paralisação das atividades presenciais das aulas nas redes de ensino, por conta disso a coleta de informações ocorreu entre junho e outubro de 2020. De posse das informações, foram feitas as análises, a fim de melhor fundamentar a redação deste estudo.

3 PERSPECTIVA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM MACAPÁ

3.1 PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PEI)

Em sua entrevista, a professora da escola-campo, identificada como PEI, enfatizou que percebe uma preocupação na Escola em oferecer momentos de Formação Continuada para os docentes da Educação Infantil, mediante cursos, oficinas, palestras, apoiadas pelo Governo Federal em conjunto com a SEMED/MCP, além dos momentos de Formação realizados pela própria Escola, as quais vêm contribuindo para a melhoria das atividades pedagógicas dos profissionais.

A professora entrevistada ressaltou a importância da Formação Continuada para os professores da Educação Infantil, relatando que “[...] a cada dia que passa surgem novas perspectivas e situações que exigem se adaptar, como no caso que está sendo vivenciado com a pandemia” e que precisam “[...] ministrar as aulas usando meios de comunicação e aparelhos tecnológicos”.

Assim, a PEI apontou ainda que cada docente da EI deve estar em busca constante de novos conhecimentos, visando melhorar seu

fazer pedagógico e atuar como sujeito e protagonista no âmbito escolar. Sobre essa questão, Valverde (2003, p. 28) afirma que:

A reflexão verdadeira, ao mesmo tempo em que pode libertar o professor de manuais e conhecimentos teóricos preestabelecidos, tornando-o sujeito de sua própria prática, pode libertá-lo das amarras da dominação e do autoritarismo, elevando-o também a condição de sujeito dentro do cenário geral da escola, pensando-se aí na afirmação do seu papel enquanto profissional do ensino e na sua participação ativa na definição dos caminhos da instituição escolar.

A PEI em seguida informou que a equipe pedagógica da escola tem repassado as orientações curriculares da Educação Infantil, vindas da SEMED/MCP. Apesar disso, disse sentir a garantia de flexibilidade no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Também expôs que a coordenação e a direção da escola sempre buscaram benefícios para melhorar cada vez mais os trabalhos docentes e que se mostraram preocupadas com a Formação, insistindo para que todos se envolvessem nas programações para melhorar a ação pedagógica junto às crianças. Por isto é que refletir acerca da:

Formação continuada de professores na atual sociedade é da maior importância e urgência. O enfrentamento dos problemas existentes na sua formação, na qual a articulação entre a técnica, o conhecimento e a análise crítica precisam ser elementos presentes e imbricados, com vistas a preparar professores/as que sejam formadores/as de cidadãos, considerados pessoas autônomas, capazes de selecionar, identificar e analisar informações, em interação social, a fim de construir um juízo crítico. (CUSTÓDIO, 2018, p. 257).

Assim, considera-se como necessária a sistemática qualificação do corpo docente que atua no âmbito da Educação Infantil, visto as constantes alterações educacionais que vêm ocorrendo com o passar dos anos. A PEI afirmou ainda que durante os cinco últimos anos, a SEMED/MCP promoveu muitos encontros pedagógicos favorecendo o trabalho dos professores em sala de aula, com oficinas, palestras,

estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, dentre outros temas.

3.2 COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CPEI)

Inicialmente a Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, identificada como CPEI informou que no ano de 2020 a Pandemia causou a paralisação das atividades nas escolas municipais, mas que em 2019 já vinham passando por um período de paralização devido a uma reforma. Porém, a referida coordenadora disse que “[...] apesar desses transtornos vivenciados, a escola se manteve a todo vapor, pois continuou trabalhando com as aulas online”.

Como integrante da equipe pedagógica, a CPEI afirmou sempre avaliar o processo de Formação Continuada promovido pela escola para os professores e percebeu o comprometimento dos professores da Educação Infantil, que é sempre positivo, com participação e criatividade em todas as atividades que a escola ou a SEMED/MCP promoveram. Explicou que, o planejamento da Formação para docentes é mais de responsabilidade da mantenedora SEMED/MCP, mas requer a participação da equipe pedagógica no planejamento, nas orientações, nas organizações das formações, diante do compromisso que todos têm que ter com a Educação Infantil. Ressaltou que os momentos de formação vêm promovendo uma efetiva troca de experiência e de saberes entre os envolvidos, ideia tal reforçada por Manhães (2004, p. 116) ao afirmar que:

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços tempo de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação. Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares.

A CPEI ainda mencionou que a equipe pedagógica realiza sempre um monitoramento, procurando avaliar com flexibilidade o planejamento semanal, para que os professores tenham melhor resultado no desempenho de suas ações didático-pedagógicas e favoreçam o aprendizado das crianças. Nos próprios termos da Coordenadora Pedagógica entrevistada: “[...] as expectativas para os Cursos de Formação Continuada para professores da Educação Infantil, são as melhores, pois vem ajudando os docentes a desenvolver um trabalho de qualidade na escola, com os educandos” e que além de atualização das suas atividades, veem novos temas e tem momentos para tirarem dúvidas.

A entrevistada informou também que os espaços disponíveis na escola para a Formação Continuada têm proporcionado desenvolver oficinas, formar grupos de estudos, organização técnicas etc. Ademais, falou da frequência de cursos, que são ofertados semanal, semestral e anualmente, sendo alguns dirigidos pela SEMED/MCP, outros realizados na escola pela sua equipe pedagógica. Outrossim, destacou que quando a SEMED/MCP oferta cursos de Formação Continuada todos participam e que nos últimos cinco anos foram realizadas várias oficinas, cursos, palestras e o Projeto Beto (boneco que as crianças levavam para a casa para cuidar e aprender juntos, com o apoio da família) e que na culminância desse projeto houve festa de aniversário do boneco, com bolo, salgados, presentes, com a participação de profissionais da SEMED/ MCP.

3.3 DIRETORA DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (DDEI) - SEMED/MCP

A DDEI relatou que a Formação Continuada dos profissionais da EI vem ocorrendo bimestral, semestral e anualmente, pela mantenedora. Mencionou que, mesmo neste tempo de pandemia por Covid-19, ocorreu uma Formação Continuada on-line para docentes,

coordenadores e estagiários da EI, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos profissionais da Educação Infantil e incentivar a formação docente, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 – Formação Continuada on-line/ SEMED/MCP (2020)

Data	Tema	Formadora
07/08	Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na EI	Priscila Machado - Profa. Esp. em EI. Mestranda em Educação
11/08	Escola com você e inserção de dados	Lana Melissa - Profa. Esp. em Metodologias Ativas
21/08	Práticas em diálogo e o papel das metodologias ativas na EI	Nádia Serique - Profa. Ms. em Educação. Esp. em Metodologias Ativas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Elaborado com base nas informações da Diretora de Departamento da EI/SEMED/MCP.

A DDEI explicou sobre o recurso formativo que a SEMED/MCP disponibilizou para formação dos profissionais da Educação Infantil, de 2015 a 2019. Destacou que a Secretaria ofertou cursos, oficinas, palestras para os professores nesses anos, tendo a Formação Continuada com foco na BNCC.

Em seguida, a DDEI comentou sobre a equipe de professores, coordenadores e gestores da Educação Infantil que participaram da Formação que foi realizada pela SEMED/MCP, sendo que estavam presentes 46 coordenadores, 396 professores e 28 gestores. Mencionou sobre o programa nacional voltado para a Formação Continuada de professores da EI, tendo como suporte a BNCC, executado no Estado do Amapá, havendo uma equipe formadora

composta por uma coordenadora e três formadoras. Além do programa nacional, apontou mais as parcerias estadual e municipal nesses processos formativos dos professores. Diante disso, a DDEI anunciou que com a sistematização da Formação Continuada ocorreram avanços para os docentes no seu fazer pedagógico, na construção de novos conhecimentos, a fim de favorecer uma educação de qualidade para os infantes. Segundo Correa (1999, p. 31), isto representa que:

Os docentes não se limitam a transmitir, de uma forma mais ou menos eficaz, os saberes científicos disponíveis, procedendo à sua tradução didática, mas reconstróem esse saber científico de forma a torná-lo ensinável, ou seja, fazem uma construção didática da Ciência, produzem uma nova Ciência ensinável, uma nova Ciência, de acordo com lógicas situacionais, que não derivam apenas da gestão da tensão entre as determinantes específicas dos saberes a ensinar e das propriedades cognitivas dos alunos. O professor poderá, assim, ser considerado como um construtor de uma Ciência pedagogizada.

Assim, percebe-se a relevância de momentos de formação para os docentes da Educação Infantil em que puderam obter atualização de conhecimentos teóricos e práticos. Ademais, tiveram a oportunidade de socializar suas práticas exitosas aos demais profissionais desta etapa educacional.

A DDEI mencionou que no ano de 2020, em tempos da pandemia da Covid-19, ocorreu uma formação com urgência para os docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola pesquisada, via SEMED/MCP. Esta formação foi relativa às novas adaptações exigidas pelo distanciamento social, a fim de orientar os profissionais a utilizarem os aparelhos tecnológicos para ministrarem as aulas por meio de videoaulas, visando diminuir a distância entre escola, professores e crianças.

A entrevistada relatou ainda que desde 2018 a SEMED/MCP promoveu vários momentos de Formação Continuada, com metodologias ativas, para os professores da EI, por meio de cursos,

oficinas, palestras ofertadas semestral e bimestralmente ao qual em média 97% dos professores compareceram. Ao considerar esta perspectiva, ressalta-se o seguinte pensamento de Custódio e Cruz (2019, p. 617):

Independentemente de a formação ocorrer mensalmente, semestralmente ou anualmente, o mais importante é a sua finalidade, ou seja, oferecer metodologias e recursos que facilitem o trabalho do professor em sala de aula, proporcionando melhores resultados ao processo de aprendizagem dos alunos, que atenda às necessidades do profissional e que sejam significativas ao seu fazer pedagógico.

Para a DDEI, a SEMED/MCP tem feito a sua parte, a fim de colaborar na capacitação de seus profissionais. Diante disso, vê-se que com a entrevista realizada evidenciaram-se alguns aspectos sobre como ocorrera, até então, a Formação Continuada dos docentes que atuam com crianças da Educação Infantil, na escola pesquisada, em Macapá-AP.

3.4 COORDENADORA ESTADUAL DO PROGRAMA NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC/ EDUCAÇÃO INFANTIL (CEProBNCC/EI)

A Coordenadora Estadual do ProBNCC/AP da Educação Infantil, neste estudo identificada como CEProBNCC/EI, iniciou sua entrevista situando que antes de ocorrerem as formações em âmbito estadual, a equipe local, formada por cinco pessoas, sendo uma coordenadora, três formadoras e uma articuladora, participou de momentos de Formação em Brasília, que em 2018, com a interação das demais equipes estaduais brasileiras de Educação Infantil. Destacou que, no ano de 2018, foi elaborado o Referencial Curricular Amapaense (RCA), da etapa da Educação Infantil, com apoio em cinco encontros com profissionais da EI de todo o Estado do Amapá, realizados em parceria

entre a equipe ProBNCC/AP/EI e o Fórum Amapaense de Educação Infantil (FAEI).

A entrevistada mencionou que esses encontros subsidiaram a elaboração do RCA e foram momentos de Formação Continuada específico para os professores da Educação Infantil. Evidenciou, ainda, a participação de acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá e do Instituto de Ensino Superior do Amapá, nas Formações Continuadas ProBNCC, voltadas para docentes da EI, de Macapá. Em seguida, disse que o Curso de Formação ofertado aos professores da EI pelo ProBNCC/AP/EI teve por objetivo compreender a natureza do Referencial Curricular Amapaense na Etapa da Educação Infantil à luz da BNCC. A CEProBNCC/EI evidenciou que agruparam oito polos de Formação no Estado do Amapá. No Polo Macapá, por considerar ter maior quantitativo de docentes da EI, ofertaram dois períodos de formação, no 2º semestre de 2019, conforme as seguintes informações:

Quadro 2 – Formação Continuada - ProBNCC/AP/EI (2019)

Datas	Polos das Formações Continuadas	Local de realização
08 e 09/08	Oiapoque, Calçoene e Amapá	Macapá
26 e 27/08	Porto Grande, Ferreira Gomes, Tartarugalzinho e Pracuúba	Macapá
02 e 03/09	Mazagão	Mazagão
16 e 17/09	Macapá	Macapá
23 e 24/09	Macapá	Macapá
03 e 04/10	Laranjal do Jari e Vitória do Jari	Laranjal do Jari
05 e 06/11	Serra do Navio, Pedra Branca, Itaubal e Cutias	Macapá
13 e 14/11	Santana	Santana

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Elaborado com base nas informações da Coordenadora Estadual ProBNCC/EI.

A CEProBNCC/EI declarou que a carga horária dos Cursos de Formação totalizou 16 horas presenciais para cada turma. Quanto à metodologia, anunciou que foram utilizadas: apresentações com recursos visuais, oficinas práticas, uso de metaplano, templates, bem como a técnica de Aprendizagem entre pares ou times (TBL). Assim, se evidenciou que a equipe formadora ProBNCC/AP/EI utilizou de metodologias ativas, na formação docente. A CEProBNCC/EI relatou que foram formados 1.114 professores da Educação Infantil no Estado do Amapá. Desse total, 400 eram docentes da rede municipal de Macapá.

Por fim, a CEProBNCC/EI avaliou que a Formação de Professores da EI Macapá foi muito bem estruturada e colocou como ponto positivo o trabalho da equipe ProBNCC/AP/EI, que participou das formações em Brasília e da elaboração do RCA, sendo que a não substituição dos membros da equipe em todo o processo garantiu o conhecimento de toda a trajetória do RCA, com fundamentação e principalmente por terem se empenhado em promover uma formação que contemplasse os anseios dos educadores da Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou, mediante as informações obtidas da Professora/PEI e da Coordenadora Pedagógica/CPEI, que a Formação Continuada dos professores da EI na escola pesquisada vem ocorrendo com regularidade, sendo necessária para o aprimoramento profissional. Por sua vez, o relato da Coordenadora Estadual/CEProBNCC/EI evidenciou momentos de formação que alcançaram muitos profissionais da EI. Assim, a expectativa é de que os docentes participantes das formações realizem um trabalho de qualidade, visando aumentar o nível de aprendizado e de desenvolvimento das crianças, e que busquem inovar o ato

pedagógico, com atividades instigantes, a fim de captar a atenção das crianças e tornar suas aulas mais prazerosas.

Constatou-se um ponto convergente nas falas da Coordenadora Pedagógica/CPEI e da Diretora do Departamento/DDEI, que os Cursos de Formação Continuada para os professores foram ofertados bimestral, semestral e/ou anualmente. Portanto, se houver permanência de oferta sistemática da Política Pública de Formação Continuada, é possível vislumbrar que o trabalho dos docentes da EI se torne mais eficaz no desenvolvimento de atividades práticas em sala, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Pôde-se averiguar que as professoras de Educação Infantil da EMEF Profa. Neusona foram favorecidas pelas políticas de qualificação profissional docente. Da mesma forma, espera-se que os momentos de Formação tenham alcançado os demais docentes das várias escolas municipais que ofertam EI, em Macapá. Assim, mediante a constante oferta de Formação Continuada pelos diversos entes federados, vê-se maior oportunidade para que os professores da EI adquiram mais conhecimentos teóricos e práticos, bem como maior qualificação das ações pedagógicas para realizarem junto aos infantes de 0 a 5 anos de idade.

Destaca-se, portanto, a necessidade de o Poder Público promover a manutenção contínua da Política Pública Educacional de Formação Continuada, por meio da disponibilização de fundos e recursos que viabilizem a realização sucessiva de cursos, oficinas, palestras, grupos de estudos, fórum de formação, dentre outros, a cada profissional da Educação Básica, o que inclui os docentes da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: SEGRAF, 2017.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

CORRÊA, Jussara Odete; ZAMONER, Zuleika. **Permanências, rupturas e reelaborações culturais: uma análise do cotidiano das mulheres em Caxambu do Sul/SC, nas décadas de 1930–1960**. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em História) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó: UNOESC, 1999.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Formação Continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no Quilombo do Mel em Macapá-AP. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 252-285, abr./jun. 2018.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; CRUZ, Paulo Ronaldo Gomes. Formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Macapá-AP. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 606-635, jul./set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACAPÁ. Prefeitura Municipal de Macapá. **Decreto n.º 1.656, de 16 de março de 2020**. Macapá: PMM, 2020. Disponível em: <https://macapa.ap.gov.br/coronavirus/wp-content/uploads/2020/03/Dec.-1.656-2020.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes e formação de educadores. *In*: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila. Guimarães. (org.).

Formação de Professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 99-120.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.

SILVA, Dilene Kátia Costa da. **Atitudes e Saberes dos formadores de professores e acadêmicos de Pedagogia acerca da Educação Matemática na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá: UFMT, 2018.

VALVERDE, Ivana. **Nos escritos da minha vida, a minha história de professora:** caminhos reflexivos para a formação docente. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: Campus Angra dos Reis, 2003.

5

EDUCAÇÃO INDÍGINA



POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: análise parcial da produção acadêmica

Igor Barros Santos

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Indígena passou por transformações substanciais e na atualidade é estudada como um gênero que engloba a educação realizada fora do contexto escolar ou inserida neste. A educação fora do ambiente escolar pode ser desenvolvida de maneira informal, em seu cotidiano, ou no eixo não formal, por intermédio de instituições distintas do poder público, a exemplo das exercidas pelas organizações não-governamentais ou participação dos índios em movimentos sociais. De outro lado, a educação escolar é disciplinada no âmbito normativo e tem como características ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

Assim, o instituto da educação indígena possui dupla significação. De um lado tem-se a educação não escolar indígena e de

outro tem-se a educação escolar indígena. A educação não escolar indígena pode ser realizada através de processos tradicionais de aprendizagem. No que se refere especificamente à educação escolar, sob a perspectiva histórica, atribui-se ao processo de catequese jesuítico o marco fundador do que futuramente se denominaria de educação escolar indígena. Portanto, o objetivo era a conversão dos nativos ao cristianismo e a sua integração à cultura europeia colonizadora (BITTAR, 2004). Nessa esteira, segundo Bergamasch e Silva (2007), o modelo escolar é praticado há muito tempo no Brasil, os padres, em pleno século XVI, buscavam ensinar os índios a ler e escrever em português.

O aprofundamento do estudo da política de Educação Indígena, seja epistemológica ou empiricamente falando, tem sido objeto de interesse em diversas áreas do conhecimento, em especial, pela antropologia. No entanto, após uma leitura flutuante (BARDIN, 2004) das produções acadêmicas dos últimos dez anos na área educacional no tocante à política de educação escolar indígena, foram encontradas 07 produções.

O presente estudo foi realizado a partir do acervo digital da *Scientific Electronic Library Online - Scielo*. O recorte temporal foi de 2009 a 2019 e os descritores de busca foram: "políticas de educação", "indígena" e "escolar". A busca ocorreu com os descritores de forma conjunta. Impede advertir que este trabalho apresenta uma ação de busca parcial, exploratória e incipiente, uma vez que outros diretórios e descritores ainda serão utilizados para alcançar as produções que discutam a temática. Fixou-se como áreas temáticas a educação e pesquisa educacional com o fim de atender ao questionamento que deu ensejo a presente pesquisa, delimitando assim as produções na área da educação.

Desta forma, coube indagar, dentre as produções acadêmicas objeto desta pesquisa, quais as tendências investigativas sobre as

políticas de educação escolar indígena na área da educação e pesquisa educacional? Nessa linha, o presente trabalho se propõe apresentar os estudos sobre a produção acadêmica na área educacional acerca da Política de Educação Escolar Indígena.

2 RESULTADOS ALCANÇADOS

Analisado como termo plurissignificativo, a Educação Indígena é estudada de modo a compreender suas diversas acepções. A primeira passa pela análise da educação não escolar indígena, que pode englobar a difusão informal de saberes tradicionais ou atuação de maneira não formal. A segunda é a educação escolar indígena, promovida dentro do ambiente escolar formal.

No tocante à educação escolar indígena, trata-se de modelo praticado há muito tempo no Brasil, os padres, em pleno século XVI, buscavam ensinar os índios a ler e escrever em português. A partir de então, os processos educacionais tradicionais típicos de etnia foram colocados em segundo plano e, gradativamente, perderam sua importância (BERGAMASCH; SILVA, 2007).

Segundo Silva:

A temática da Educação Escolar Indígena vem ganhando espaço em muitos debates no Brasil com a finalidade de se refletir com maior propriedade sua natureza, mas, sobretudo, de transformar para melhor essa realidade social, através da definição de políticas públicas educacionais que sejam frutos de uma construção coletiva. Isso significaria contar com representantes de cada etnia como forma de elaborar modelos educacionais distintos que superem os desafios que a diversidade cultural nos tem trazido, conciliando a cultura como o conjunto das práticas significantes com o papel da escola como transformadora de valores e sua função precípua de ensinar. (SILVA, 2019, p. 323).

Nessa linha, o presente trabalho se propõe a apresentar os estudos sobre a produção acadêmica na área educacional acerca da política de educação escolar indígena. A pesquisa se desenvolveu

através de estudo de revisão narrativa da literatura sobre as Políticas de Educação Escolar Indígena. Conforme Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “[...] os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área.”. Podem, também, levando em consideração publicações de determinada área do conhecimento, fornecer um panorama histórico sobre a matéria em questão.

Conforme Silva, “[...] a introdução da escola entre os povos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização e a integração.” (SILVA, 2019, p. 322). Nessa esteira, afirma Grupioni que:

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional. (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Sob o olhar normativo, um dos direitos mais importantes previstos na Constituição Federal de 1988, no tocante aos povos indígenas, é a garantia do reconhecimento do direito às terras tradicionalmente ocupadas para assegurar sua reprodução e perpetuação física e cultural. Também se reconhece aos povos indígenas a manutenção sua identidade preservando-se suas línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar. Ademais, tem-se verificado mudança dos referenciais norteadores das relações com esses povos por intermédio de importantes alterações legislativas e da

política estatal, destacando-se a política de Educação Escolar Indígena (GRUPIONI, 2005).

Tradicionalmente, a história das políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas foi orientada por princípios integracionistas em que a educação escolar esteve a serviço da assimilação dos índios à ordem da sociedade envolvente. Contudo, na atualidade, as práticas e discursos sobre a diversidade vêm modificando a estrutura das relações entre o Estado e as populações indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Conforme Silva:

Historicamente, a introdução da escola entre os povos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização e a integração forçada dos índios à “comunhão nacional”. No entanto, em anos recentes, a escola ganhara um novo sentido para tais povos, tornando-se um meio de acesso aos conhecimentos científicos e de valorização e sistematização de saberes tradicionais. De algo imposto, a educação e a criação de escolas em suas terras passaram a desenvolver, na contemporaneidade, uma demanda de projetos dos próprios povos indígenas e estudiosos da temática, interessados em adquirir conhecimentos em âmbitos gerais, fora e dentro das aldeias, assim como construir novas formas de relacionamento. (SILVA, 2019, p. 322).

Nessa perspectiva, ganha importância o estudo da relação entre Estado e os povos indígenas, em especial das políticas indigenistas estatais e das políticas educacionais. Para tanto, faz-se necessário compreender as diretrizes gerais do indigenismo estatal para entender o sentido de suas ações educativas (GRUPIONI, 2013). Conforme Oliveira e Nascimento, “[...] à questão da educação escolar tem passado por fases que vão da integração, como meta, ao reconhecimento do direito à diferença étnica e cultural dos índios, como princípio de ação política.” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 766).

Constitui-se como tarefa fundamental a análise da relação entre os povos indígenas e o ente estatal para a elaboração das políticas

educacionais direcionadas às comunidades indígenas. Conquanto tenha passado por mutações diante dos diversos contextos históricos enfrentados, ganha destaque o estudo do aspecto da diversidade dos povos indígenas e das distinções injustificadas que historicamente foram promovidas com o fim de desvalorizar ou homogeneizar culturalmente as comunidades indígenas (GRUPIONI, 2013).

A abordagem estatal era pautada pelo formalismo. Dessa forma, os padres, nos idos do século XVI, buscavam ensinar os índios a ler e escrever em português. A partir de então, os processos educacionais tradicionais típicos de etnia foram colocados em segundo plano e, gradativamente, perderam sua relevância (BERGAMASCH; SILVA, 2007). Sob a ótica religiosa, a catequese interessava à Companhia de Jesus na medida em que servia como fonte de obtenção de mais adeptos ao catolicismo (RIBEIRO, 2007).

Segundo Ribeiro (2007), no primeiro plano educacional, da lavra do padre Manuel da Nobrega, é perceptível a intenção explícita de instrução e catequese indígena nos termos dos Regimentos da época. Todavia, como em determinadas localidades os jesuítas eram os únicos “educadores de profissão”, percebeu-se a necessidade de serem incluídos os filhos de colonos.

Além de sua atuação nas missões, os jesuítas tiveram influência na educação dos filhos dos colonos, cujo foco estava voltado para o ensino médio, já que o governo de Portugal não permitia a criação de universidades na colônia bem como impunha outras medidas cerceadoras de nossa emancipação intelectual. Em 1747, por exemplo, foi destruída uma oficina tipográfica instalada no Rio de Janeiro. (ARANHA, 2007, p. 191).

Ressalte-se que a educação escolar indígena se constitui por um processo construído “[...] historicamente em meio às tensões sociais que envolvem interesses antagônicos: de um lado uma força opressora que pretende desmantelar as formas e organização social dos povos

indígenas”, e de outro, o desejo desses povos na manutenção de suas formas de organização social tradicionais (BRITO, 2012, p. 70).

Norteados pela ótica progressista, foi instituído o Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Suas ações buscavam a preservação dos indígenas em fase de incorporação à sociedade nacional. Nesse sentido, pautado pela ideia de proteção fraternal o contato com os índios tinha o intuito de promover encontro entre “civilizações” distintas orientado pelo ideário progressista (TASSINARI, 2008).

Nesse contexto de operacionalização do processo de domesticação e civilização dos índios, a escola teve um papel decisivo na integração, seja inserindo os sujeitos na estrutura econômica do país como trabalhadores rurais, seja incutindo o sentimento de comunhão nacional. Trata-se de modelo alheio ao contexto indígena, que visava sobrepor-se ao elemento cultural dos povos indígenas, com o objetivo de homogeneizar e assimilar a sociedade (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Seguindo a mesma perspectiva de política indigenista, mas visando uma reestruturação institucional para a sua implementação, ocorreu a substituição do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) pela Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em dezembro de 1967.

Enquanto resposta da ditadura militar, na década de 1960, à população e à sociedade internacional, a Fundação Nacional do Índio foi instituída com a promessa de uma “nova” política indigenista reestruturando-se a máquina estatal (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Dessa forma, a recém criada Autarquia compunha um plano mais amplo da gestão militar que, em linhas gerais, pretendia a um só tempo promover o desenvolvimento da economia, obter a aprovação no plano internacional de sua política indigenista e permitir a defesa nacional. A Fundação Nacional do Índio estava vinculada administrativamente ao Ministério do Interior, sendo significativamente orientada por políticas integracionistas (BITTAR,

2004). Dessa maneira, no tocante ao tratamento da questão da diversidade pelo indigenismo, sua criação não resultou em avanços substanciais (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

A Lei n.º 5.371 de 1967 que criou a Funai atribuiu-lhe uma série de competências, dentre elas a sensibilização da população nacional para a causa indigenista, gestão do patrimônio indígena, a realização de estudos e pesquisas sobre o índio e seus grupos sociais, o exercício do “poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio”, a “de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio”. Para além das competências firmadas, atribuiu-se à Autarquia indigenista a promoção da “educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

A atuação na área educacional, por parte da FUNAI, seguiu o ideário integracionista dos indígenas à sociedade nacional. Todavia, permitiu o reconhecimento das línguas próprias nos processos de alfabetização. Com o fim de implementar a educação, o órgão indigenista firmou convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição norte-americana de caráter religioso que desenvolvia, na América Latina, projetos de pesquisa linguística com comunidades indígenas.

Posteriormente, por meio do Decreto n.º 26 de 1991 atribuiu-se ao Ministério da Educação a “competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai” (Art. 1º). Portanto, a partir do início da década de 1990, a Fundação Nacional do Índio teria apenas competência consultiva no que concerne à Educação Indígena.

Conforme Oliveira e Nascimento:

Não obstante a gestão do MEC representar avanços no que tange ao reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, dando mostras de que a relação entre estes e o

Estado vem se estabelecendo em novos moldes, há ainda grandes desafios que precisam ser enfrentados. Um dos principais está ligado à função coordenadora do MEC, que pouco tem se efetivado no âmbito dos sistemas de ensino locais. Tal situação demanda a instituição de mecanismos de acompanhamento e de avaliação na implementação da política educacional nacional coordenada pelo MEC. Em outras palavras, é preciso saber como essas políticas estão sendo executadas pelas secretarias de Educação e normatizadas pelos conselhos; como estão se efetivando no cotidiano das escolas indígenas. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 778).

Em um contexto de avanços normativos, é com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o panorama jurídico se torna substancialmente benéfico aos processos de reprodução sociocultural e política dos povos indígenas. Na carta constitucional brasileira vieram direcionamentos para as Políticas Educacionais dos Povos Indígenas, permitindo uma melhor adequação às necessidades e interesses destes povos, reconhecendo-se, por exemplo, a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Ainda, de acordo com os autores Oliveira e Nascimento:

Na história das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por conquistas legais que passam a garantir, no âmbito do que hoje se chama políticas de reconhecimento ou de identidade, o direito à diferença para as populações indígenas. Neste novo horizonte político ganham força as ideias de pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação como princípios estruturadores dos projetos de educação escolar dos índios, associados aos processos políticos de afirmação identitária dos povos indígenas e de suas autodeterminações. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 774).

Assim, percebe-se que nas produções de Silva (2019), Grupioni (2013) e Oliveira e Nascimento (2012), o aspecto histórico da educação indígena no Brasil ganha elevada ênfase. Ademais, constata-se que apesar do avanço na abordagem estatal da educação indígena, desviando-se da perspectiva da tutela para uma análise de cunho emancipatório, os escritos demonstram que há muito que se concretizar ultrapassando-se o prisma meramente normativo.

Para além dos aspectos históricos e das considerações acerca da Educação Indígena em sentido formal, constata-se a inserção de temas voltados para as novas demandas. Assim, as produções acadêmicas sobre a política de educação escolar indígena estão alinhadas às necessidades e às adaptações da política educacional geral. Nesse sentido, têm-se as produções de Pereira e Miranda (2017), que debatem a laicização e a intolerância religiosa; Bergamaschi e Sousa (2015), que estudam os territórios etnoeducacionais; e Bruno e Coelho (2016), que estudam a inclusão de indígenas surdos nas escolas diferenciadas indígenas.

Conforme Pereira e Miranda:

Nosso propósito, com esse artigo, foi buscar construir uma pauta em torno das relações entre o tema da formação cidadã, a questão das religiosidades e seus impactos na construção curricular nas escolas. Em um contexto marcado pela exacerbação de intolerâncias de toda ordem em contexto republicano, no interior do qual a Escola pública impõe-se como uma instituição necessariamente laica, refletir sobre os desenhos possíveis através dos quais a questão afro-brasileira e indígena comparece na escola pode nos auxiliar no enfrentamento das questões relativas à promoção da convivência religiosa por meio da prática educativa. (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 100).

Por intermédio do seu escrito intitulado *Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada*, Pereira e Miranda (2017) pretendem gerar discussões acerca de aspectos relacionados ao fenômeno religioso no espaço escolar e seus efeitos opções relacionadas ao currículo, em especial no tocante as Ciências Humanas e ao Ensino de História. Nesse sentido, as autoras optaram por abordar o tema da educação para a convivência religiosa na escola a partir de suas várias facetas a luz da laicidade.

Nessa perspectiva, as autoras promovem o enfrentamento da educação em seus moldes tradicionais e analisam eventuais ingerências que a religiosidade acaba por perpetrar no ensino e, de maneira velada, na cultura, de modo que é um verdadeiro desafio

promover a “[...] educação pluralista, não proselitista e cônica dos direitos constitucionais de rito, crença e manifestação religiosa e agnóstica, o que envolve os docentes em situações de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas de fundo religioso” (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 100).

Destaque-se que a escola não se assemelha à instituição religiosa, assim, dentro do espaço escolar, o discurso religioso é abordado tecnicamente sob o prisma cultural e histórico, não pela via do divino. Nessa medida, é natural que as visões abordadas se distanciem sob pena, inclusive, de supressão do caráter laico da escola. Dogmas religiosos não se adequam com perfeição ao pluralismo inerente à instituição escolar, de maneira que podem, por muitas vezes, segregar ou marginalizar outros credos.

Assim, a despeito de que haja caráter confessional na educação, a escola não constitui ambiente de subjugação religiosa ou de crença, mas de debate cultural, histórico e de conservação da memória. A escola necessariamente relativiza o caráter sagrado do fenômeno religioso, pois sua função e o local são distintos daquele ocupado pela instituição religiosa. Demais disso, “[...] o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, de direitos humanos e da diversidade sexual e de gênero, é parte constitutiva da agenda educacional contemporânea, inscrevem-se na arena democrática como reclames legítimos da sociedade democrática e republicana” (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 118).

Marcada por seu caráter laico, a escola pública não deve dar margem à doutrinação religiosa nem servir de espaço para tais práticas. Contudo, não se pode desconsiderar uma realidade que esta posta, afinal toda expressão religiosa manifesta-se como um “[...] corpo doutrinário, uma ritualística com cerimônias, cultos, votos, exteriorização cultural da fé e encenações que incorpora, a seu modo, a cultura material por meio de objetos, vestimentas e gestualidades,

além de adorações e fidelidades às tradições.” (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 110). Assim, é apresentada a discussão sobre as potencialidades e restrições da ação educativa direcionada ao conhecimento e valorização de manifestações religiosas de minorias étnicas.

Já a produção de Bruno e Coelho (2016) versa sobre inclusão de índios surdos no contexto escolar, trata-se de um escrito intitulado *Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas*. Conforme as autoras:

Nesta última década, tanto a Educação Escolar Indígena quanto os estudos sobre educação de pessoas surdas, este último com crescente produção científica na área da linguística e da educação, vêm se esforçando para delinear um vigoroso campo de debate acerca da cultura, dos processos próprios de linguagem e das formas diferenciadas de aprendizagem. Nesse processo em construção, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), propôs a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. (BRUNO; COELHO, 2016, p. 682).

Para melhor compreender a relevância deste estudo, é importante apresentar dados oficiais produzidos em território brasileiro. Segundo dados coletados do Censo Escolar de 2013, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil existem 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias. Contudo, inexistente nesse censo registro sobre o quantitativo de alunos com deficiência auditiva. Além disso, conforme consta no censo demográfico de 2010, formulado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o número de indígenas que não ouvem ou que apresentam grande dificuldade para ouvir no Brasil seja em torno de 8.772.

Na linha do que dispõe o censo demográfico de 2010, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) define em seu Artigo 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (**BRASIL, 2015**).

Tradicionalmente nas escolas é por meio da oralidade que se ministram os conteúdos. Na escola indígena, exige-se a aprendizagem da língua portuguesa e da língua materna. Conforme Bruno e Coelho (2016), sabendo que barreiras linguísticas estão presentes cotidianamente surge a preocupação com o processo de ensino aprendizagem dos surdos, na medida em que a comunicação pode apresentar-se prejudicada. A interação entre o professor indígena e o estudante surdo fica limitada à comunicação básica dentro da sala. “No ambiente escolar, os professores sentem que os recursos para transmissão dos saberes ao estudante estão limitados pelas barreiras linguísticas. Nas narrativas dos professores, percebe-se a angústia por não poderem estabelecer um diálogo com esses jovens.” (BRUNO; COELHO, 2016, p. 691).

Apesar da recomendação de organização e instrumentalização da educação especial nas escolas, muitos indígenas percebem que esses discursos são impositivos, oriundos de um modelo de educação que não foi pensado para a realidade indígena. Para os professores participantes deste estudo, a construção de um espaço inclusivo, de respeito à diversidade presente nas comunidades só pode e deve ser feito por meio da atuação (e com a participação) dos próprios indígenas. Para eles, o reconhecimento dos saberes tradicionais, da língua e da cultura não é suficiente para que a escola seja indígena. É preciso que as metodologias e os modos de gestão educacional sejam pensados e executados pela própria comunidade, como defendido por um diretor de escola indígena. (BRUNO; COELHO, 2016, p. 691).

Nessa linha, tendo em vista o panorama plurilíngue das comunidades indígenas, faz-se necessário um debate específico voltado a estabelecer estratégias de cunho. “Para o desenvolvimento linguístico e a promoção da aprendizagem e inclusão escolar de alunos surdos, é necessário que se estabeleça um diálogo intercultural de

natureza híbrida – em que os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada se combinem para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (BRUNO; COELHO, 2016, p. 692).

No que tange a produção de Bergamaschi e Sousa acerca dos territórios etnoeducacionais, as autoras informam que:

Com uma proposta original, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena. Em linhas gerais, a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145).

Da análise dos instrumentos normativos trazidos pelas autoras, em especial o Decreto nº. 6.861/2009 e a Portaria n.º 1062/2013, percebe-se que o legislador concede maior autonomia aos povos indígenas e a própria gestão dos territórios etnoeducacionais. Estas normas possibilitam a implementação da educação escolar indígena de acordo com as especificidades de cada comunidade, isto é, a concretização de seus próprios modelos de fazer escola.

A partir da indicação das atribuições de cada ente envolvido na Política Pública e especificação orçamentária, o Decreto n.º 6.861/2009 permite implantação e a operacionalização dos etnoterritórios. Prioritariamente, fica a cargo do Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro como a “[...] construção de escolas; produção de material didático; alimentação escolar indígena; formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; ensino médio integrado à formação profissional.” (Artigo 5º). De mais a mais, diante do que dispõem o decreto e a portaria percebe-se a relevante parcela de contribuição do Ministério da Educação, de maneira que o

governo federal e demais entes devem desempenhar de maneira harmoniosa suas atribuições administrativas.

Ressalte-se que a reivindicação por parte dos povos indígenas da concessão de autonomia para implementação de seus próprios processos educacionais apresenta-se como reinvidicação legítima e, segundo Bergamaschi e Sousa (2015), não contradiz suas tradições, de maneira oposta, possibilita que a educação escolar indígena prestigie, reconheça e inove a identidade étnico-cultural de um povo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados através da revisão de literatura e considerando o recorte temporal de 2009 a 2019, percebe-se que na área da Educação existem poucas produções acerca da Política de Educação Escolar Indígena. Constatou-se, também, de acordo com o referencial teórico, que há maior interesse em pesquisas voltadas a retratar o aspecto histórico da política educacional indígena e sua evolução no tempo.

Em que pese esse direcionamento das produções, constatou-se, também, que os estudiosos da educação escolar indígena/educação indígena estão atentos aos problemas atuais e práticos enfrentados, de maneira que procuram abordar temas como a identidade e diferença, inclusão social, laicidade, liberdade de crença e políticas educacionais específicas criadas pelo poder público.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-

161, ago. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200143&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, v. 25, p. 171-195, 2004.

BRASIL. Instituto. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300681&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623661084>.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos. **A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

73072013000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100099&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623661108>.

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D.B., **A Temática Indígena na Sala de Aula**, novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. 1. ed. Global Editora e Distribuidora LTDA, 1995.

SILVA, José Alessandro Cândido da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 321-338, out. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500321&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2020. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67998>.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. Ilha: **Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 21, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CULTURA INDÍGENA E PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL AMAPAENSE

Douriellys Ranges Silva de Souza Brito
Cecília Maria Chaves Brito Bastos

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que originou o presente artigo vincula-se ao campo temático Políticas para a Educação Escolar Indígena e traz como foco a importância da cultura indígena e suas práticas corporais para as aulas de Educação Física. O objetivo foi elaborar conteúdo curricular para esta disciplina, como proposta de aplicação da Lei n.º 11.645/2008 para alunos não-indígenas do 6º Ano, articulando cultura de movimento e cultura indígena no ensino escolar do estado do Amapá.

Deste modo, problematizamos acerca de qual lugar a cultura indígena pode ocupar no currículo de Educação Física do Ensino Fundamental e quais as possibilidades de inserir propostas de conteúdos que envolvam práticas corporais indígenas nas aulas do Ensino Fundamental de uma escola não-indígena. Como hipótese consideramos que trabalhar conteúdos e metodologias na disciplina

Educação Física pode contribuir para a desconstrução de ideias equivocadas e preconceituosas sobre os povos indígenas brasileiros e amapaenses, sobretudo os Wajãpi, povo que habita às proximidades da Escola Estadual Sete de Setembro, localizada no Distrito do Cachaço, município Serra do Navio-Amapá, local onde foram realizadas as observações para a pesquisa.

Utilizou-se da metodologia de pesquisa qualitativa, o que possibilitou relacionar o que se aprende na escola com o que se passa fora dela; e exploratória, no sentido de trabalhar um tema, ainda carente na área de Educação Física (GIL, 2017). Consideramos a experiência docente, entre 2016 e 2019, com estudantes do 6º Ano e anotações das práticas expressivas do povo Wajãpi, buscados em documentos que apresentam o modo de vida indígena e suas práticas corporais.

O material da pesquisa constituiu-se por: 1) Referências sobre Educação Física, corpo e cultura de movimento, pesquisados em biblioteca física e on-line; 2) Dados sobre a cultura Wajãpi e suas práticas corporais, localizados em materiais produzidos pelos indígenas, divulgados nos sítios eletrônicos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e no Instituto de Formação de Pesquisadores Indígenas (IEPÉ); 3) Documentos legais, tais como: Lei n.º 11.645/2008, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amapaense (RCA) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá e escolares (conteúdos curriculares¹ e cadernetas do 6º Ano); e 4) Caderno de Campo com anotações das observações, durante as aulas de Educação Física desenvolvidas pelos discentes do 6º Ano da Escola *lócus* da pesquisa. O registro dessas atividades esportivas e expressivas, envolvendo corpo e cultura de movimento dos

¹ Importante observar que a Escola Sete de Setembro apenas dispõe de lista de conteúdos curriculares das disciplinas, baseados na BNCC e no RCA.

estudantes, serviu para compor os conteúdos da disciplina às práticas corporais da cultura indígena.

Os subsídios teóricos e documentais foram entrecruzados, descritos e interpretados com inspiração na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Esses procedimentos serviram para qualificar e explorar o tema abordado, além de formalizar a proposta de utilização da cultura indígena e de suas práticas corporais como conteúdos curriculares da Educação Física.

Deste modo, a escrita do artigo, além da introdução e das considerações finais, foi dividida em três partes, a saber: Lei n.º 11.645/2008, diversidade na escola e cultura de movimento; Povo Wajãpi e suas práticas culturais; Cultura indígena e práticas corporais na Educação Física: conteúdos para o currículo do ensino fundamental.

2 LEI N.º 11.645/2008, DIVERSIDADE NA ESCOLA E CULTURA DE MOVIMENTO

Para esta pesquisa foi importante mobilizar o conceito de Política Educacional. Esse tipo de política configura as decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à Educação. No Brasil é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, caracterizada, na maioria das vezes, como descontínua e pouco efetiva (LIBÂNEO, 2016). Assim, o conceito de Política Educacional serviu para compreender como a temática indígena vem sendo problematizada nas escolas a partir da Lei n.º 11.645/2008.

A Lei Federal de 2008 alterou a de n.º 10.639 de 2003 que, por sua vez, modificou o texto da LDBEN (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas do Brasil (BORGES, 2010). Conforme exigência da Lei n.º 11.645/2008,

torna-se importante inserir a temática indígena na sala de aula do ensino básico, de modo a provocar reflexões e debates sobre pluralidade/diversidade cultural no ambiente escolar, nos projetos políticos pedagógicos e no currículo das disciplinas.

O artigo 215 da Constituição da República Federativa Brasileira (CF, 1988) trouxe em seu bojo a valorização de outros povos e seus saberes e a LDBEN ampliou a possibilidade de a escola vivenciar múltiplas experiências com a diversidade cultural. De igual modo, o PCN/Educação Física estabeleceu como objetivo auxiliar professores na construção de um conhecimento amplo e plural para valorizar e atender as necessidades do educando, agentes históricos, em permanente interação com o mundo e sujeitos outros.

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica brasileira, por meio da promulgação das Leis n.º 10.639, de 2003, e n.º 11.645, de 2008, foi crucial para o ensino da diversidade/pluralidade cultural. Na Lei de 2008, há o acréscimo da exigência de que as escolas tenham o compromisso de contar, reavivar e incluir a história e a cultura dos povos indígenas nos processos educativos. Entendemos que essa política educacional corresponde a um esforço dos movimentos indígenas e negro para assegurar, junto ao Estado brasileiro, a educação como uma política de ação afirmativa, comprometida com a luta pela erradicação do racismo no Brasil e pela inclusão da diversidade cultural nos currículos escolares (COELHO; COELHO, 2018).

Assim, é preciso consolidar nas escolas os diferentes grupos sociais e étnicos para valorizar devidamente a história e a cultura dos povos afrodescendentes e indígenas no país (BERNARD, 2005). Povos que, há pelo menos cinco séculos, têm sua identidade e seus direitos usurpados pelo poder capitalista e que são invisibilizados pela centralidade de conteúdos eurocêntricos nos currículos escolares. Desta forma, é fundamental verificar como as escolas veem

trabalhando com a diversidade ou se veem trabalhando com essa perspectiva (GOMES, 2012).

A Lei de 2008 como Política Educacional ainda não teve sua devida efetivação nas escolas brasileiras (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). Mesmo nos componentes História, Literatura e Artes, áreas citadas na lei, não se tem visto a inserção da História e da Cultura Indígena como conteúdo trabalhado corriqueiramente. No caso da Educação Física isso é mais evidente, pois a maioria dos professores e das professoras dessa área desconhece completamente o conteúdo dessa lei e não se sente comprometida com a temática (PEREIRA *et al*, 2018).

Autores como Gomes (2012), José da Silva e Costa (2018) afirmam que a escola pública é desatenta quanto às relações étnicas que fazem parte da construção histórica, cultural e social do Brasil. Afirmam, ainda, que não é fácil trabalhar com o conceito de diversidade cultural, porque na maioria das vezes as diferenças étnicas e sociais são homogeneizadas no ambiente escolar. Contudo, é fundamental pensar que nas salas de aulas os estudantes têm identidades sociais e culturais diferentes. E que professores e professoras devem conhecer e reconhecer essas identidades em suas aulas, bem como compreender a necessidade de dar a conhecer a história e a cultura de outros grupos sociais, a exemplo dos povos indígenas (WITTMANN, 2015; JOSÉ DA SILVA; COSTA, 2018). Deste modo, trabalhar com as práticas corporais indígenas constitui uma forma de garantir o trabalho com a diversidade cultural na escola e, também, a possibilidade de sobrevivência da cultura indígena dentro do espaço escolar, além de efetivar o trato com as diferenças, colocando em prática o que estabelece a Lei n.º 11.645/2008.

A disciplina da Educação Física poderá contribuir com a efetivação da Lei de 2008 à medida que sirva de ponte entre as demais áreas do conhecimento, despertando o interesse de docentes,

discentes e da própria escola para a temática indígena. Ensinar esta temática reveste-se de uma ação social, visto que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 98). Deste modo, consideramos que a Política Educacional aqui expressada poderá ser aplicada a partir da prática da Educação Física, intervindo para o fortalecimento da temática indígena de forma afirmativa no ensino escolar.

Compreendemos que existem diversas formas de movimento do corpo em diferentes culturas, porque “Todos os povos se movimentam, caminham, correm, saltam, rolam ou praticam esportes, mas também, os povos, se relacionam. A este conteúdo cultural corresponde às formas de movimentar-se, caracterizando assim uma cultura de movimento.” (DOMINGOS JUNIOR *et al*, 2017, p. 22).

Segundo Domingos e outros autores (2017, p. 22) “[...] a Educação Física tem a função de, em suas ações pedagógicas, permitir aos estudantes uma descoberta corporal e a compreensão dos seus elementos, tendo-se o fenômeno lúdico como um dos mediadores das ações corporais.”. Integrar as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física propiciará a inserção de estudantes na cultura de movimento, de forma integrada, criativa e lúdica, permitindo que estudantes percebam o próprio corpo, por meio do conhecimento da cultura do outro. A Educação Física pode exercer esse papel social no ambiente escolar, pois segundo Darido:

Com o passar dos anos a Educação Física tem se mostrado um componente curricular em constante transformação, libertando-se de alguns conceitos pré-estabelecidos, que a minimizarão por muito tempo a uma área que não fugia dos padrões práticos de atividade física de ordem unida, já na atualidade a educação física vem assumindo uma identidade mais crítica e consciente das transformações sociais. Pois o ensino escolar necessita se basear em uma concepção libertadora para compreender a estrutura na qual nossa sociedade se organiza. (DARIDO, 2008, p. 144).

A Educação Física, por meio da cultura de movimento, precisa ter uma postura de compromisso social nas ações desenvolvidas nas práticas pedagógicas, recriando e transformando a realidade do educando, fomentando, sobretudo, a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Assim, mesmo que a maioria das escolas, dos educadores e das educadoras possa desconhecer a importância da temática indígena como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, consideramos possível, por meio de práticas pedagógicas no ambiente escolar, a construção de caminhos para o ensino da diversidade cultural.

Um desses caminhos vislumbrados para se conhecer a cultura e as práticas corporais dos povos indígenas na Educação Física é conhecer e reconhecer a existência e a (r)existência desses povos contemporaneamente no estado do Amapá, onde existem várias etnias (JOSÉ DA SILVA; COSTA, 2018). No município de Oiapoque vivem os Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kaliña (ou do Oiapoque) e no Noroeste habitam os Wajãpi. Contudo, pouco conhecemos ou reconhecemos que esses povos existem no estado e que possuem cultura expressiva e significativa para a história e cultura regional.

Outro caminho é compreender a necessidade da interdisciplinaridade. Aqui aponta-se o produtivo diálogo entre Educação Física e História para contextualizar a história dos povos indígenas e conhecer a cultura de movimento que possuem em suas práticas tradicionais. Unindo interdisciplinarmente História e Educação Física será possível levar aos estudantes o conhecimento dos povos indígenas do Amapá, em especial o povo Wajãpi.

3 POVO WAJÃPI E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS

Wajãpi é o nome utilizado para designar os índios falantes da língua Tupi que vivem na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no estado do Amapá. São os mesmos *Guaiapi* mencionados

na região do baixo rio Xingu, sua área de origem desde o século XVII (GALLOIS, 2001; GALLOIS, 2011). Os Wajãpi, do Amapari, moram no Amapá, numa terra demarcada, homologada em 1996, situada entre os municípios de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari, próximo ao município de Serra do Navio (PLANO DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL WAJÃPI, 2017). Esse povo, atualmente, possui cerca de 1.200 pessoas, espalhadas em mais de 49 aldeias.

Os Wajãpi lutam para garantir políticas públicas para sua sobrevivência física e cultural. Segundo o Plano de Gestão Socioambiental - Terra Indígena Wajãpi (2017, p. 18) “[...] não existe separação entre natureza, sociedade e cultura como o conhecimento científico dos não-índios considera.”. Em suas aldeias, os Wajãpi sempre procuram preservar a floresta para poder coletar, caçar, pescar e praticar a agricultura (roças) e seus modos culturais. Mudam periodicamente a localização de suas aldeias para permitir a recuperação ambiental das áreas ocupadas. Os indígenas acessam suas aldeias pela estrada, pelos rios e igarapés que cortam a Terra Indígena e por trilhas abertas no meio da floresta (GALLOIS, 2011).

O povo Wajãpi vive de acordo com seus conhecimentos e suas práticas culturais e corporais. Na sua cultura existem festas, danças, pinturas corporais (como a pintura *kusiwarã*, com urucum e jenipapo), práticas cotidianas (caça, pesca, roça para sua sobrevivência) e construção de suas casas. Os Wajãpi movimentam-se em diversos rituais festivos, com bebida, comida, cantos e danças. Alguns são relacionados estreitamente ao ciclo produtivo, tal como a festa do milho, a festa do mel e as danças dos peixes. Outros como as danças do *turé*, momento em que “[...] relembram episódios do ciclo de criação do mundo, quando o herói *Janejar* criou a humanidade com a flauta” e a “[...] festa do pacu, refere-se ao momento em que os peixes, que eram ‘gente’ caem n’água e se transformam em alimento para os homens” (GALLOIS; GRUPIONI, 2009, p. 71).

Nos materiais coletados consta que nas atividades cotidianas dos indígenas Wajãpi existem diversas formas de movimento do corpo. Por exemplo, tem as práticas corporais expressivas como danças, rituais, arco e flecha, pinturas corporais, arremesso de lança para caçar, pescar e caminhada para coletar produtos. Observe as Imagens 1 e 2.

Imagem 1 – Caça com crianças Wajãpi



Fonte: Gallois (2011, p. 24).

Imagem 2 – Ritual do Turé Wajãpi



Fonte: Gallois (2011, p. 25).

Além das atividades, referentes as imagens 1 e 2, existem as brincadeiras entre as crianças e as práticas de aprendizagem que expressam também formas de se movimentar de maneira lúdica, caracterizando a cultura de movimento entre os indígenas Wajãpi. A Imagem 3 retrata tipos de movimentos na cultura Wajãpi.

Imagem 3 – Crianças brincando com elementos da natureza e aprendendo a fazer cestaria



Fonte: Organização Social Wajãpi (s/d, p. 5).

Trabalhar a disciplina Educação Física em diálogo com a cultura Wajãpi nas escolas não-indígenas oferecerá a possibilidade de colocarmos os educandos em contato com a história desse povo indígena e suas práticas corporais. O contato com a cultura Wajãpi pode levar alunos a desconstruírem ideias e preconceitos sobre os indígenas, oportunizando-os a conhecerem e a reconhecerem suas práticas corporais, bem como a história de um povo que habita tão próximo a uma escola não-indígena em Serra do Navio.

4 CULTURA INDÍGENA E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEÚDO PARA O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As reflexões em torno das discussões teóricas e da história do povo Wajãpi serviram para explorar os documentos legais e escolares e os dados provenientes da experiência docente na Escola Sete de Setembro no Distrito do Cachaço/Serra do Navio-AP, adquirida entre os anos de 2016 e 2019.

Como ponto de partida selecionamos os conteúdos curriculares anuais para o 6º Ano, produzidos com base no PCN-Educação Física/1998, na Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá/2016, na BNCC/2017 e no RCA/2019. Todos esses documentos firmam-se numa concepção de aprendizagem que parte das situações globais, amplas e diversificadas, respaldada nas dimensões afetiva, cognitiva, psicomotora, ética, sociocultural, socioambiental, étnico-racial.

A disciplina Educação Física tem como princípio igualdade de oportunidades para todos os educandos e como objetivo desenvolver suas potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, contextualizamos os conteúdos para a prática educativa, atentando para as realidades de aprendizagem, de modo que todos os estudantes

possam aprender a se desenvolver num ambiente escolar atento para a diversidade/pluralidade de sujeitos sociais (PCN-Educação Física, 1998).

Seguidamente, selecionamos conteúdos relacionados a história e a cultura Wajãpi (GALLOIS, 2011; PLANO DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL WAJÃPI, 2017; ORGANIZAÇÃO SOCIAL WAJÃPI, s/d). O objetivo foi compreender que apesar dos estudantes da Escola Sete de Setembro- Serra do Navio habitarem tão perto de uma Terra Indígena, desconhecem sua história, sua cultura e seus movimentos corporais, como danças, rituais e atividades cotidianas. Esse povo que nos parece diferente faz parte da história do estado do Amapá, no passado e no presente, e traz em sua cultura movimentos expressivos que podem ser utilizados no cotidiano escolar e, assim, tornar as aulas mais prazerosas. Com este objetivo foram selecionadas as práticas corporais vivenciadas no cotidiano das aldeias e dos rituais Wajãpi. Esses conteúdos foram comparados às atividades esportivas e expressivas do 6º Ano.

Os conteúdos disciplinares foram planejados para quatro bimestres anuais, considerando-se os princípios e objetivos dos documentos legais. No quadro foram listados Temas, Conteúdos, Atividades, Competências e Habilidades. Respeitando as peculiaridades da Escola, estabelecemos como prática obrigatória os temas da cultura corporal, comparando com atividades voltadas ao desempenho da prática esportiva de competição. Consideramos como conteúdos e atividades: movimentos dos estudantes e práticas corporais indígenas, relacionadas à coordenação motora, equilíbrio, representação simbólica e lúdica da cultura humana. O quadro 1 resume a proposta indicada

Quadro 1 – Proposta de inserção da temática indígena na Educação Física - 6º Ano

1º BIMESTRE				
<i>TEMAS</i>	<i>CONTEÚDOS</i>	<i>ATIVIDADES</i>	<i>COMPETÊNCIAS</i>	<i>HABILIDADES</i>
Educação Física e a Temática Indígena	História da Educação Física e História do Povo Wajãpi	Histórico da cultura de movimento e da cultura dos povos indígenas	Conhecer os diversos fatos históricos da Educação Física Reconhecer e conhecer a História indígena e suas práticas corporais	Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos os sujeitos nas práticas corporais
	Cultura de movimento dos indígenas e não indígenas	Brincadeiras circulares/Ginástica Coordenação motora (global e fina) Equilíbrios dinâmico e estático	Conhecer as diversas atividades corporais humanas, suas partes, dimensões e movimentos dos indígenas e não indígenas	Diferenciar cultura de movimento de atividade física e propor alternativas para a práticas corporais dentro e fora do ambiente escolar, considerando a importância das práticas expressivas da cultura indígena
Educação Física e práticas da cultura indígena e não indígena	Atividade física expressiva Práticas corporais cotidianas	Movimentos de Dominância Lateral e de Lateralidade	Executar diferentes possibilidades de movimentos, identificando as dimensões de espaço, tempo, relacionando-os aos movimentos da cultura indígena	
2º BIMESTRE				
<i>TEMAS</i>	<i>CONTEÚDOS</i>	<i>ATIVIDADES</i>	<i>COMPETÊNCIAS</i>	<i>HABILIDADES</i>
Práticas culturais esportivas e corporais	Esportes de marca e práticas corporais	Natação Canoagem Corrida Subir em açazeiro	Conhecer as vertentes do Esporte não competitivo Vivenciar os diversos Jogos Cooperativos Identificar habilidades básicas na cultura do	Experimentar e fluir esportes de marca, valorizar protagonismo do povo indígena Praticar esportes, baseados na cultura local,
	Esportes de precisão	Arco e flecha Arremesso de lança		

		Arremesso de tora de madeira	movimento e na cultura indígena Cooperar nas atividades de grupo Identificar habilidades básicas nas práticas corporais indígenas	oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas respeitando regras e costumes locais Relacionar conteúdo da disciplina (práticas esportivas e expressivas) com as dos indígenas
3º BIMESTRE				
<i>TEMAS</i>	<i>CONTEÚDOS</i>	<i>ATIVIDADES</i>	<i>COMPETÊNCIAS</i>	<i>HABILIDADES</i>
Jogos Pré-desportivos	Esportes combinatório e de invasão	Jogos de bola Jogos de cooperação e coletivos Futebol de campo Cabo de guerra	Vivenciar movimentos e regras básicas Demonstrar comportamentos indicando interesse e envolvimento em práticas corporais Experimentar jogos recreativos e regras.	Promover a participação na proposição e na produção de alternativas pré-desportivas para praticar os esportes aprendidos nas, e em outros momentos escolares.
4º BIMESTRE				
<i>TEMAS</i>	<i>CONTEÚDOS</i>	<i>ATIVIDADES</i>	<i>COMPETÊNCIAS</i>	<i>HABILIDADES</i>
Práticas corporais de aventura	Esquema e Expressão corporal	Caminhada (trilha) Escalada	Executar diferentes possibilidades de movimentos, identificando as dimensões de espaço, tempo e relacionamento. Experimentar, fluir e recriar danças e rituais indígenas, valorizando a diversidade cultura e respeitando a tradição cultural Wajãpi	Experimentar e fluir diferentes práticas corporais de aventura, valorizando a própria segurança e integridade física. Identificar a origem das práticas corporais de aventura e a possibilidades de recriá-las, reconhecendo suas
Danças e rituais	Danças Regionais Danças Indígenas	Danças Circulares Dança do Turé Festa do Milho Festa do Mel Danças dos		

		peixes Festa do Pacu		características e seus tipos de práticas Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivo das danças e rituais
--	--	----------------------	--	---

Fonte: Adaptação dos documentos Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá (2016) e RCA (2019), além de inclusão de informações sobre a cultura Wajãpi.

Os conteúdos curriculares da Educação Física podem e devem propiciar aos estudantes uma inserção na cultura de movimento para que estes possam conhecer as várias formas de movimento das diferentes culturas. Ou seja, o conteúdo cultural de povos diferentes ajudará os alunos a ampliarem seu acervo de vivências corporais (TENÓRIO; SILVA, 2014). Além disso, esses conteúdos podem reverberar uma alternativa para a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 nas escolas do Ensino Básico, possibilitando que a experiência pedagógica com a cultura indígena leve os educandos a adotarem atitudes de cooperação, compreensão e respeito às diversas culturas existentes, em especial, a indígena.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar da lei n.º 11.645/2008 já ter completado mais de dez anos de homologação, percebe-se que ainda não foi efetivada na maioria das escolas brasileiras. No caso da Educação Física, a maioria dos professores e das professoras desconhece completamente o conteúdo dessa lei, tornando-se um desafio construir caminhos para inserir a temática indígena nas práticas pedagógicas. Mas, mesmo que maioria das escolas e dos professores desconheça a importância da

temática indígena como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, é possível trazer reflexões e propostas para trabalhar com as diferenças no âmbito escolar e colocar em pauta o que estabelece a lei de 2008. Caso contrário, continuaremos a reforçar práticas racistas na sala de aula. Desta forma, todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico ou do componente curricular ministrado, devem construir estratégias educacionais visando ações antirracistas no ambiente escolar. Pois é quase impossível ensinar conteúdos escolares sem perceber a influência da cultura indígena e afro-brasileira na história dos estados brasileiros.

A Educação Física, por trabalhar com a cultura corporal de movimentos, é uma disciplina que deve abrir espaço para trazer elementos da cultura de outros povos para a sala de aula. Pois todos os povos têm suas práticas corporais. Assim, nesta pesquisa, elencou-se algumas propostas curriculares para ensino fundamental (6º Ano) para docentes e discentes conhecerem e reconhecerem a cultura e as práticas corporais do Povo Wajãpi como importante para as aulas de Educação Física. Considera-se que os conteúdos e seus procedimentos em sala de aula podem levar os estudantes a perceberem o próprio corpo e seus movimentos e a compreenderem que todos os povos têm sua cultura de movimento e que as práticas corporais dos indígenas podem fazer parte do cotidiano escolar. E, desta forma, possam aprender a conhecer, valorizar e a respeitar as diversas culturas indígenas do Brasil e, em especial, dos indígenas Wajãpi, povo que reside nas proximidades da Escola investigada.

Portanto, com este estudo, almeja-se que os estudantes das escolas do Ensino Fundamental possam vivenciar/experenciar atividades/aulas que os levem a reconhecer a existência do povo Wajãpi (e demais povos do Amapá) na História do Estado do Amapá e a conhecerem sua cultura e suas práticas expressivas no cotidiano da disciplina Educação Física. Igualmente, tem-se a expectativa de

despertar a corresponsabilidade dos docentes desta disciplina diante do desafio de construir novos caminhos para o ensino da temática indígena na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: www.curriculossemfronteiras.org. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

BERNARD, François. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. *In*: BRANT, Leonardo. **Diversidade Cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005, p.73.

BORGES, Elisabeth M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010.

CARVALHO, Elma J. G. de. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, mai./ago. 2012.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 192-224, 2018.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na Escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DOMINGOS JUNIOR, Moaldecir F. *et al.* Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 21-32, mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLOIS, Dominique T. Programa de educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas pedagógicas na**

escola indígena. São Paulo: Global, 2001. p. 25-46. (Antropologia e Educação)

GALLOIS, Dominique T. **Terra Indígena Wajãpi:** da demarcação às experiências de gestão territorial. São Paulo: Iepé, 2011. (Coleção ensaios; 1)

GALLOIS, Dominique T.; GRUPONI, Denise F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará:** quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? São Paulo: IEPÉ/Museu do Índio. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: www.curriculossemfronteiras.org. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, Anna Maria Ribeiro da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 159, p.38-62, jan./mar. 2016.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes, *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Ver. Bras. Ciênc. Esporte.** 2018. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>. Acesso em: 03 de nov. de 2020.

PLANO DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL TERRA INDÍGENA WAJÃPI - **Como estamos organizados para continuar vivendo bem na nossa terra.** Apina, Awatac e Iepé, 2017.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL WAJÃPI. Apoio Museu do Índio, FUNAI, LASA, UNESCO, s/d.

TENÓRIO, Jederson G.; SILVA, Cinthia L. da. Experiência pedagógica com jogos indígenas em aulas de educação física de uma escola pública do estado de Mato Grosso. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014.

WITTMANN, Luísa Tombini (org.). Ensino de História Indígena. Belo Horizonte, 2015.

6

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TORNO DA TEMÁTICA DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE¹

Jemina de Araújo Moraes Andrade
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

1 INTRODUÇÃO

A universidade, enquanto instituição educacional, possui a incumbência constitucional de ofertar de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1988). Além do ensino e pesquisa, entende-se que as ações de extensão devem atender e dar respostas às demandas sociais, de modo a conduzir e possibilitar o engajamento com movimentos sociais e demais camadas da sociedade para que haja a garantia dos direitos humanos.

As ações extensionistas são diversificadas, configurando-se desde um evento a uma oficina ou curso ofertado à comunidade. Quando se fala na concepção de Extensão, de acordo com Frantz

¹ Trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado, sob o título Educação em direitos humanos na Universidade Federal do Amapá: tendências e lacunas no âmbito da pesquisa e extensão (2006-2018).

(2011, p. 126-127), não há uma definição única a seu respeito, contudo, pode ser entendida como “[...] o ponto de encontro entre a universidade e a sociedade, em sentido mais amplo. Da dinâmica dessa relação, do exercício de seus interesses e poderes, certamente, nascem também concepções e práticas de extensão”. Considera ainda que pode “[...] ser vista como uma ‘ação política’ da presença da universidade no processo de desenvolvimento”.

Assim, este estudo revela dados de pesquisa documental sobre a presença de ações de extensão voltadas para a temática sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da UNIFAP, de modo a identificar as tendências e possíveis lacunas na área, bem como a maior incidência de ações extensionistas no contexto amazônico. Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa de caráter bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

2 METODOLOGIA

O intuito deste trabalho foi mapear os projetos de extensão da Universidade Federal do Amapá (*lócus*), de modo a analisar as ações voltadas para a temática sobre gênero e diversidade sexual, com intuito de verificar as tendências de ações e atuações que possam qualificá-los como instrumentos indutores para a promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH) na Amazônia Amapaense.

A delimitação dos projetos ocorreu pela busca de palavras-chave (descritores), contidas exclusivamente nos títulos dos projetos, devidamente institucionalizados no Departamento de Extensão (DEX) vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Ações Comunitárias, entre os anos de 2015 e 2016, disponível na página institucional e pelo sistema SIGAA nos demais anos.

A pesquisa foi construída por meio da busca de palavras-chave, contidas nos títulos dos projetos, consideradas como correlatas ao

campo dos direitos. Desse grande leque, delimitou-se para este estudo a busca pelas seguintes palavras: gênero; mulheres; LGBT; LGBTTI, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros intersexos, diversidade sexual e sexualidade; apresentadas como categoria “gênero e diversidade sexual”. Para fins de análise, foi utilizada a análise de conteúdo, de acordo com as concepções de Bardin (2011) e Franco (2008).

3 BREVE DELINEAMENTO ACERCA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com a literatura, ao mesmo tempo que há diversas concepções a respeito do que seja extensão, há uma complexidade em identificar suas ações, pois existe uma gama e variadas atividades que acabam por tornar difícil qualificá-las como atividades de extensão (MIGUENS JR; CELESTE, 2014).

No intuito de tentar definir a extensão universitária, os debates ocorridos nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais de Extensão Universitária promovidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) apontam que a

Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (BRASIL/FORPROEX, 2012).

Assim, de acordo com o FORPROEX, a Extensão pode ser compreendida como um instrumento necessário para a promoção e interação transformadora entre a universidade e a sociedade. Noutro giro, Santos (2004) declara que há muitos campos de atuação da extensão, envolvendo muitos destinatários, podendo ser:

[...] grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados e destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. (SANTOS, 2004, p. 54).

Ou seja, há diversos públicos e áreas de atuação para o desenvolvimento das atividades de extensão e a universidade deve estar atenta para dar respostas às principais demandas da sociedade, especialmente sobre as demandas que envolvem os direitos humanos.

No âmbito normativo, além do mandamento constitucional previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), verifica-se que em 2018 foi publicada a Resolução n.º 7/2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Nela, além de estabelecer as diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos superiores de forma obrigatória, também indica os eixos que podem ser trabalhados, dentre eles, os Direitos Humanos e a Justiça.

A referida Resolução considera em seu Art. 7º como “[...] atividades de extensão, as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, [...] conforme normas institucionais próprias”. Tais atividades podem inserir-se da seguinte forma:

Art. 8º [...]:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais,

eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional. (BRASIL, 2018, p. 2).

Assim, nota-se que as modalidades de atividades de extensão universitária podem variar, sendo diversas, não se limitando apenas às previstas no rol do Art. 8º. Outro ponto importante é que por serem diversificadas, as ações alcançam determinado público, a depender do propósito que foi estabelecido. A Diretriz estabeleceu ainda no Art. 3º, a Extensão na Educação Superior Brasileira como uma

[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 1).

Assim, há uma inovação no âmbito da Educação Superior, à medida que a Diretriz estabelece a inclusão da Extensão Universitária no currículo de, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular, conforme disposto no Art. 4º (BRASIL, 2018).

Acredita-se que tal medida é no sentido de tornar a extensão universitária uma ação integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, de modo que se constitua em um único processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico. A extensão deverá seguir também várias diretrizes as quais estruturam sua concepção e prática, conforme Art. 5º, inciso II, destacando-se entre elas: “[...] a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (BRASIL, 2018).

Ademais, espera-se que a universidade envolva uma pluralidade de sujeitos como público alvo de suas ações, sobretudo pessoas e grupos considerados vulnerabilizados, tais como mulheres e grupos LGBTQI+, com ações para além de seus muros, a exemplo de bairros, escolas, sindicatos, comunidades, profissionais de diversas áreas, pois só assim, compreende-se que alcançará não só sua finalidade como também outros sujeitos, além da própria comunidade acadêmica.

4 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS AÇÕES DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA AMAPAENSE (2015-2018): RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática de gênero e diversidade sexual tem alcançado cada vez mais espaços em diversos setores, com debates e ações necessárias, sobretudo no meio acadêmico. Nesse sentido, a universidade além de ofertar o ensino e pesquisa, nas ações de extensão além de ser considerado importante, objetiva garantir que as pessoas e grupos considerados vulneráveis adentrem os espaços universitários e ocupem seu lugar de fala.

Assim, com intuito de verificar as principais ações e ocorrências no âmbito dessa temática no contexto da universidade da Amazônia Amapaense, apresentar-se-ão os seguintes dados.

De acordo com o Quadro 1, constataram-se 16 registros em torno das palavras-chave: gênero e mulher, os quais somam-se dez sobre mulher(es) e seis relativos a gênero. Quanto às expressões “LGBT, LGBTTI, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexos, diversidade sexual e sexualidade”, há dois projetos cadastrados, sendo ligados à palavra “sexualidade” e “diversidade sexual”.

Quadro 1 – Registros de projetos de extensão vinculados à categoria: gênero e diversidade sexual

*Título de projeto com vinculação às duas categorias de discussões (gênero e diversidade sexual)

Unidades de registro	Ano	Título do projeto	Tipo de ação
Gênero/Mulher	2015	1) Seminário: Direitos da Mulher	Evento
	2015	2) III Simpósio Sobre Gênero e Diversidade no Amapá	Evento
	2015	3) Universidade da Mulher – UNIMULHER (3º Período da Turma 2015)	Projeto
	2016	4) Universidade da Mulher – UNIMULHER (2016 – 4º Processo seletivo – 1º e 2º semestre)	Projeto
	2017	5) Projeto de Extensão da Universidade da Mulher -UNIMULHER (2017-3º Semestre)	Projeto
	2018	6) Livro com produções científicas de mulheres pesquisadoras	Produto
	2018	7) Ciclo de estudos e pesquisas em Gênero , diversidades e decolonialidade (CEPGDD)	Ciclo de estudos
	2018	8) I Semana de Estudos de Gênero	Evento
	2018	9) 1º Simpósio Interdisciplinar da Saúde- SIS Abraçando a Diversidade – Um debate sobre a questão de gênero e sexualidade na assistência à saúde	Evento
	2018	10) Seminário do Ciclo de Estudos em Gênero, Diversidade Sexual e Decolonialidade*	Evento
	2018	11) Formação em Políticas Públicas, Gênero e Sexualidade para movimentos sociais e conselheiros de políticas públicas*	Curso
	2018	12) UNIMULHER EM AÇÃO COMUNITÁRIA	Projeto
	2018	13) Universidade da Mulher -UNIMULHER	Projeto
	2018	14) Palestra "Inserção da Mulher na Política Amapaense: Uma Avaliação das Eleições 2018"	Evento
	2018	15) Palestra Aspectos Jurídicos da imigração na Fronteira da Venezuela com o Brasil (Roraima) e a Vulnerabilidade da Mulher Imigrante	Evento
	2018	16) Inclusão De Mulheres Ribeirinhas Vítimas De Escalpelamento Da Amazônia: Rompendo Barreiras Rumo À Autonomia	Projeto
LGBT/LGBTTI/Lésbicas/Gays/Bissexuais/Travesti/Transgêneros/Intersexos/diversidade sexual/sexualidade	2018	17) Gênero e Sexualidade para movimentos sociais e conselheiros de políticas públicas	Projeto
	2018	18) Seminário do Ciclo de Estudos em Gênero, Diversidade Sexual e Decolonialidade*	Evento

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Nota: Elaborado com base em dados da pesquisa de campo (2018).

No período compreendido neste estudo (2015-2018), a presença de registros em torno da temática de "gênero" e "mulher"

ocorreu da seguinte forma: 2015 - 03; 2016 - 01; 2017 - 01; 2018 - 11. Embora se verifique que em todos os anos ocorreram registros de ações, nota-se que a maior incidência ocorreu no ano de 2018.

Infere-se, ainda, que os debates em torno de gênero e mulher cresceram por estarem ligados ao fato de que nos últimos anos vêm se ampliando e fortalecendo os movimentos feministas e por consequência, as políticas afirmativas, a exemplo da legalização do feminicídio.

Por essa razão, acredita-se que a universidade vem atendendo tal finalidade. Para Zenaide (2013, p. 129), a extensão universitária serve “[...] como um espaço de possibilidades de diálogo inter e transdisciplinares, de configurações educativas plurais, envolvendo múltiplos segmentos da sociedade civil e do Estado”, com destaque para os movimentos feministas e grupos de pessoas LGBTQI+.

Por outro lado, em relação aos grupos de pessoas LGBTQI+, tal fato não ocorreu de igual modo, uma vez que das buscas pelas palavras-chave: “LGBT, LGBTTI, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexos, diversidade sexual e sexualidade”, foram encontrados somente dois registros, todos no ano de 2018. Assim, nesse lapso temporal, a universidade contou com a inclusão de números pouco expressivos de registros de extensão, indicando uma provável lacuna em torno da abordagem sobre a temática e nos anos anteriores a 2018.

Apesar da literatura indicar avanços sobre as discussões em prol dos grupos de pessoas LGBTQI+, no âmbito da universidade, ainda há uma carência de ações e aprofundamentos sobre a temática.

Dos títulos identificados no Quadro 1, observa-se que as maiores tendências se voltaram para atividades sobre “eventos” e “projetos”, contando-se com oito eventos, seguidos de sete projetos, um curso, um produto e um ciclo de estudos.

A esse respeito, observa-se que as atividades estão em consonância com o disposto no Art. 8º, inciso IV da Resolução n.º 7/2018 - CNE/CES. Por outro lado, apesar de serem consideradas ações de extensão, por centrarem-se em cursos, ciclos de estudos, seminários, simpósios, que em tese poderiam ser abertos ao público em geral, muitas dessas ações correm o risco de restringir-se a grupos específicos (acadêmicos), quando na verdade deveriam prestar serviços a uma diversidade de destinatários, a exemplo de grupos populares, movimentos sociais, comunidades locais ou regionais (SANTOS, 2004).

Promover eventos é importante, todavia, deve-se procurar aproximar a comunidade constantemente, de modo a trabalhar com atividades diversificadas, a fim de alcançar diversos segmentos sociais, sobretudo a comunidade em geral e não apenas grupos específicos, pois o compartilhamento do conhecimento, sua repercussão e propagação, na busca em dar respostas às demandas sociais podem advir dela mesma e a universidade deve estar atenta e aliada nesse processo de construção e reconstrução.

Assim, a categoria em análise demonstra certo engajamento universitário com as temáticas, sobretudo em volta do gênero, com atividades variadas, com destaque para os eventos e projetos, porém, não se pode perder de vista a necessidade de maior envolvimento com a comunidade externa.

Nota-se ainda que as ações extensionistas ocorreram com frequência nas seguintes discussões, tal como se observa a seguir (Quadro 2):

Quadro 2 – Tendências de discussões e frequência de ocorrência sobre a categoria: Gênero e diversidade sexual

Categoria	Palavras-chave	N.	Subcategorias	Indicador de frequência	Projeto vinculado
Gênero e diversidade sexual	Gênero Mulher (Es) LGBT, LGBTTI, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgênero, Intersexos, Diversidade sexual e sexualidade	1	Diversidade	5	2, 7, 9, 10* e 18*
		2	UNIMULHER - Universidade da mulher	5	3, 4, 5, 12 e 13
		3	Estudos/debates sobre gênero e/ou diversidade sexual	4	7, 8, 9, 10
		4	Política/Políticas Públicas	2	11, 14 e 17
		5	Direitos da mulher	1	1
		6	Mulheres pesquisadoras	1	6
		7	Vulnerabilidade da mulher imigrante	1	15
		8	Inclusão	1	16

*Projeto com vinculação às duas discussões (gênero e diversidade sexual)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Nota: Elaborado com base em dados da pesquisa de campo (2018).

Nota-se que, conforme o Quadro 2, as discussões em torno de gênero e mulheres foram diversas, a começar pelo projeto denominado “Universidade da Mulher”, contando com cinco indicadores (3, 4, 5, 12 e 13) ao longo dos anos. De acordo com o catálogo de extensão da UNIFAP, tal projeto existe desde o ano de 2012, e já certificou mais de 400 mulheres. Objetiva “[...] fortalecer a relação da universidade com a comunidade ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes” (UNIFAP, 2019, p. 28).

Também foi possível identificar discussões voltadas para a “diversidade”, com cinco indicadores (2, 7, 9, 10 e 18), dentre eles, chama atenção o de n.º 2, com o título III Simpósio Sobre Gênero e Diversidade no Amapá e o de n.º 9 que trata do 1º Simpósio Interdisciplinar da Saúde - SIS Abraçando a Diversidade – Um debate sobre a questão de gênero e sexualidade na assistência à saúde. Ademais, verifica-se que para essa abordagem predominou a modalidade “eventos”.

Abordagens sobre “estudos e debates sobre gênero e/ou diversidade sexual” contou com quatro indicadores (7, 8, 9, 10), com destaque para o de n.º 8, com título I Semana de estudos sobre gênero e o de n.º 9, intitulado Seminário do Ciclo de Estudos em Gênero, Diversidade Sexual e Decolonialidade. A esse respeito, verifica-se que o registro de n.º 9 é resultado da atividade de n.º 7, conforme o Quadro 2.

Discussões sobre “Direitos da mulher”, “Mulheres pesquisadoras”, “Vulnerabilidade da mulher migrante” e “inclusão”, contaram apenas com um indicador cada um, a exemplo do registro de n.º 1, com evento denominado Seminário: Direitos da Mulher, o projeto de n.º 16, cujo título trata da Inclusão de mulheres ribeirinhas, vítimas de escarpelamento na Amazônia: rompendo barreiras rumo à autonomia e o produto de n.º 6 denominado “livro com produções científicas de mulheres pesquisadoras”. O que demonstram certo comprometimento e necessidade de fortalecimento sobre a temática de gênero.

Desse modo, verifica-se que houve uma maior incidência sobre discussões em torno do gênero e mulheres. Do conjunto de ações registradas, embora sejam realizadas no contexto da Amazônia Amapaense, apenas um registro (n.º 16) menciona diretamente a palavra “Amazônia”, ligando-se às mulheres ribeirinhas.

Em relação às questões em torno da diversidade sexual, a discussão centrou-se em apenas dois indicadores (16 e 17), com ligação tanto para a sexualidade como para a diversidade sexual, com abordagem sobre estudos e formação em políticas públicas. Embora seja um tema contemplado nas ações de extensão e que vinculam discussões atuais a respeito, verifica-se uma necessidade maior para o debate e envolvimento com a temática.

Portanto, considerando que a universidade, na perspectiva da EDH, deve trabalhar a “[...] formação de sujeitos de direitos e a

transformação social, numa perspectiva libertadora, voltada para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais” (CANDAU, *et al.*, 2013). Ao analisar os dados a partir dessas discussões e seus indicadores de ocorrências, pode-se inferir que, embora haja esforços para que as discussões sobre gênero e diversidade sexual ganhe espaço, sobretudo no âmbito acadêmico, ainda há necessidade de aprofundamento e alargamento das temáticas de forma mais incisiva, dinâmica e problematizadora.

A esse respeito, é possível compreender que

[...] o aprendizado e a prática dos direitos humanos, em particular a inclusão de mulheres e pessoas LGBT como sujeitos de direitos [por exemplo], vêm percorrendo um longo caminho, que passa pelas lutas sociais, legislação e políticas públicas, até se efetivar nas práticas escolares, laboratórios das práticas sociais. (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2008, p. 250).

Apesar de vivenciar-se uma aparente democracia e isonomia, ainda sim, presenciam-se violações e atrasos, necessitando, desse modo, sempre haver pessoas e entidades que estejam atentas a essas questões. Visto que “ainda é um processo inacabado”, perpassando por “[...] conquistas, estagnações e retrocessos que o processo de luta por justiça social e racial tem sido sempre colocado à prova” (RIBEIRO, 2010, p. 151).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou que é inegável como as discussões sobre gênero, mulheres e diversidade sexual avançaram ao longo dos anos, com inserção de políticas e normas jurídicas as quais reconhecem direitos e diferenças, contudo, ainda há muito a ser feito. No âmbito da universidade, elas devem refletir nas suas atividades, sobretudo nas ações de extensão por alcançar a comunidade em geral, com público diversificado, não se restringindo à comunidade acadêmica.

Quanto às discussões em torno do gênero e mulheres nas ações extensionistas da UNIFAP, ocorreram de forma expressiva nos períodos dos anos investigados, especialmente nos anos de 2018. Em resposta à problemática levantada, verificou-se que as principais abordagens foram sobre diversidade, estudos e debates sobre gênero e/ou diversidade sexual e um projeto com caráter humanístico denominado Unimulher. A maior incidência de atividades extensionistas estão ligadas a eventos (seminários, simpósios, palestras etc.) e para projetos, em especial ao projeto Unimulher, que ocorre de forma contínua no decorrer dos anos.

Desse modo, o debate em torno do gênero e diversidade sexual deve estar aberto a trazer entre suas ações, discussões amparadas numa perspectiva humanista. Ao mesmo tempo que se reconhece a importância e necessidade de incluí-las nas ações extensionistas universitárias, por outro lado, o que se observa é que ainda há certa lacuna em pôr em pauta as demandas sobre a diversidade sexual e sexualidade nas ações de extensão, pois de acordo com os dados apresentados ainda são considerados incipientes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988, pág. n.º 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 nov. 2021

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Senado Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC Brasil, 2001. (Coleção Extensão Universitária FORPROEX, v. 1). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021

BRASIL. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Acesso em: 20 de jan. de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19/12/2018 | Edição: 243 | Seção: 1 | Página: 49. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2018/rces007_18%20-%20MEC%20CNE.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBT: Inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. Direitos (orgs.). **Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2010.D.H-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR.-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021. P. 231-176.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANTZ, Walter. Um olhar interpretativo sobre extensão em universidades comunitárias. *In*: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS,

Sonia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (orgs.).

Extensão Universitária: uma questão em aberto. São Paulo: Xamã, 2011. P. 125-138.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** 2012 [cited Julho 2012 16 jun]; jul. 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MIGUENS JR, Sergio Augusto Quevedo; CELESTE, Roger Keller. **A extensão universitária.** 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA - Capitulo de Livro](https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro). Acesso em: 15 jul. 2019.

PORPROEX. **Política de Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), Manaus, mai. 2012.

RIBEIRO, Matilde. O enlace entre direitos humanos, superação do racismo e da discriminação racial. *In*: VENTURI, Gustavo (org.) BRASIL. **Direitos Humanos:** percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4619938/mod_resource/content/1/1.2.%20Venturi_DH%20Percepcoes%20da%20OP%202010_SDH_pp%209-25.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021. P. 143-154.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Coimbra: Almedina, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). **Catálogo de extensão.** 2019. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dex/files/2019/07/CAT%C3%81LOGO-DE-EXTENS%C3%83O-DA-UNIFAP.pdf>. Aceso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). **Projetos registrados no Departamento de Pesquisa:** Projetos cadastrados.

2017. Disponível em: <http://www2.unifap.br/dpq/registro-de-pesquisas/projetos-cadastrados/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). Ações de extensão: **Consulta e pesquisa**. Disponível em: http://www2.unifap.br/dex/atividades_extensao/consultar_acao_extensao/. Acesso em: 10 jun. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro. (org.). Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 129-174. (Coleção em Direitos Humanos)

ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA: uma questão de direitos humanos

Maria de Lourdes Sanches Vulcão

José Almir Viana Nunes

Norma-Iracema de Barros Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Ensino Religioso (ER) é um componente curricular que desperta polêmicas. Em qualquer espaço no qual esteja inserido surgem divergências. Tal embate que envolve esse componente remonta às Constituições Federais de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, que incluíram em seus textos essa disciplina (VULCÃO, 2016). As disputas ocorrem entre diversas correntes, dentre as quais se prioriza apenas duas: contra a oferta dessa disciplina nas escolas públicas e, de outro lado, a favor de sua permanência na Escola.

Para os que são contra, uma das razões diz respeito à forma como a disciplina é levada para a sala de aula, sob a responsabilidade de pessoas comprometidas somente com seu credo, servindo aos interesses doutrinários e prosélitos, especialmente os de natureza cristã. Figueiredo (1994) reconhece que o referido componente foi usado para repassar as ideias do Regime do Padroado e se estendeu

até hoje como espaço doutrinário, por não haver uma Política Pública para formação de professores e de conteúdos isentos de apelos religiosos. Sena (2006, p. 22) entende que o Ensino Religioso ficou refém das concepções confessionais – ministrado por professores, na maioria das vezes, com trabalho eclesial em suas denominações religiosas e sem formação específica na área.

Quanto à corrente que defende o ER, cabe destaque aos pesquisadores e professores de Ciências da Religião e Ensino Religioso, respectivamente, que percebem nesse componente um potencial aliado para ser usado em defesa dos Direitos Humanos (DH) e de combate à intolerância religiosa. Para esse grupo, o Ensino Religioso precisa se revestir de um arcabouço teórico-científico, tendo a Ciências da Religião como referência e objeto epistemológico sustentado no fenômeno religioso, advindo do conhecimento religioso.

Dito isso, neste artigo apresentam-se primeiramente as polêmicas em que o Ensino Religioso está envolvido, evidenciando que a construção de uma identidade pedagógica para esse componente curricular se dá em meio a controvérsias de múltiplas ordens, inclusive a especificidade da formação de professores para atuar na área. Na sequência, analisam-se os Direitos Humanos como princípio norteador da disciplina e respectiva legislação correlata vigente no Brasil, aliado à situação do ER no contexto da Amazônia.

2 ENSINO RELIGIOSO: UM COMPONENTE CURRICULAR POLÊMICO

O Brasil ainda tem poucas produções científicas que versam acerca do Ensino Religioso. Na Região Norte essas produções são incipientes, sendo um dos fatores apontados a falta de iniciativa das universidades da Amazônia brasileira em criar Cursos de Graduação e

de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Em recente estudo realizado sobre as produções científicas nessa área, identificou-se que:

O Amapá foi o Estado que mais produziu Dissertações com temática voltada para o ER local, somando três trabalhos, seguido do Pará e Roraima, com dois cada um, além de Rondônia e Acre com um apenas. Para os estados do Tocantins e do Amazonas não há registro de produções. De todos os trabalhos levantados, cinco Dissertações foram realizadas em IES não circunscritas à região Norte e quatro, em universidades situadas na Amazônia. Além disso, as produções estavam adstritas às seguintes áreas: Ciência da Religião e Teologia (quatro); Educação (três); Letras (um), e uma vinculada a programa interdisciplinar. (VULCÃO; REIS; SANTOS, 2018, p. 97).

Outra descoberta da referida pesquisa é que dentre as nove Dissertações de Mestrado sobre Ensino Religioso da Amazônia brasileira, cinco foram desenvolvidas em universidades de outras regiões do Brasil. O que ratifica a necessidade de se implantar na Amazônia políticas de fomento à formação docente e a pesquisas em Ciências da Religião, para que se desvincule em definitivo o caráter doutrinário e proselitista do componente em relevo.

Assim sendo, neste estudo convém indagar: qual a razão de o Ensino Religioso não receber a atenção devida do Poder Público? Por que nunca se investiu maciçamente em formação docente para os professores que ministram esse componente curricular?

Uma das possíveis respostas seria que a disciplina não faz parte das Ciências que estão a serviço do capitalismo, no sentido de promover descobertas que gerem dividendos financeiros. Os saberes que o ER produz geram benefícios aos seres humanos em geral, ao assumir o compromisso de tratar de forma igualitária e com alteridade as diferentes formas de crer e de não-crer da população brasileira. Isso ao contrário de outros usos que se faz do conhecimento científico.

Em tempos de forte embate entre propostas de conservadores, que querem manter seu *status quo*, em contraposição às reivindicações

da classe trabalhadora e de excluídos, tanto social quanto economicamente, no Mundo e no Brasil, vem à tona com mais força o papel do capitalismo no cerne da Ciência. Ao se apropriar de conhecimentos produzidos em Instituições de Ensino Superior (IES), em sua maioria pública, o capital transforma esse conhecimento em produtos que apenas a elite terá acesso. Nesse contexto de pandemia relativa à proliferação do novo Coronavírus, causador da moléstia COVID-19, ficou evidente a quem serve o avanço tecnológico que atualmente o Planeta tanto se orgulha. Escancaram-se a desigualdade e a exclusão socioeducacionais em que muitas pessoas estão vivendo.

Registra-se que a propalada cientificidade que se aplica na Escola, comumente não está posta para que todos sejam beneficiados. Para o capitalismo, que alimenta esse modelo de educação, a valorização de outros tipos de saberes não interessa. Contrapondo a este caos, confia-se que pesquisadores e pedagogos se reinventem e invertam essa lógica, possibilitando condições às comunidades escolares para “[...] conhecer como cada indivíduo e cada grupo humano produz sua cultura e como a comunica a outros indivíduos e grupos.” (SILVA, 2018, p. 310). Para o autor, só assim irá oferecer “[...] condição básica para pensar didáticas e metodologias de ensino mais adequadas às suas realidades.” Dessa maneira, o conhecimento científico passa a servir ao povo, e não aos capitalistas, como acontece atualmente.

É perceptível que o Ensino Religioso é o componente educacional que está a serviço do ser humano e busca compreender o fenômeno religioso que é construído pelos sujeitos que creem, sob a intermediação do transcendente. Os princípios sobre os quais se sustenta são os Direitos Humanos, a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e todos os dispositivos legais dos quais o Brasil é signatário, além daqueles que já foram e serão criados no território brasileiro.

Mas essa compreensão não está por completo legitimada na legislação brasileira. Um fato controverso fez com que a polêmica em torno do Ensino Religioso atingisse a mais alta Corte de nosso País: trata-se da situação no Rio de Janeiro, Estado em que o então governador, Anthony Garotinho, decidiu por retomar o Ensino Religioso confessional, pela Lei 3.459/00 (RJ, 2000), contrariando o Decreto 9.475/97 (BRASIL, 1997), no qual Fernando Henrique Cardoso, presidente da República da época, definira por um Ensino Religioso sem proselitismo, ato de ajuste efetuado no Art. 33 (BRASIL, 1996), que estipulava o Ensino Religioso confessional e o interconfessional. Assim, no Rio de Janeiro houve flagrante retrocesso, contrapondo-se a tudo que já vinha sendo conquistado, no sentido de consolidar um componente desvinculado do proselitismo e da doutrinação.

Instaurou-se, então, impasse histórico entre os que apoiam a ideia de fazer da sala de aula uma extensão da denominação religiosa e os que defendem a escola laica. Diante disso, foi impetrada a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439/2010-DF, pela Procuradoria Geral da República (PGR), junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), solicitando que fosse julgada à luz da CF/88, objetivando “[...] assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas” amparado no Art. 33, *caput*, e §§ 1º e 2º - Lei 9.394/96. Com base no exposto, a PGR cobrava que fosse “declarada a inconstitucionalidade do trecho **‘católico e de outras confissões religiosas,’**” [constante] no Art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé (BRASIL, 2010, grifo do autor).

Com votos de 6 a 5, o STF definiu pela improcedência da ADI e decidiu que o ER nas escolas públicas pode ser de natureza confessional, vinculando-se a diferentes religiões. (BRASIL, 2017). Desse modo, aquela Corte se insurgiu contra o princípio da laicidade

prevista na CF/88, da qual a guardiã é a própria suprema Corte! Com esta decisão, cai por terra o caminho que vinha sendo trilhado para um Ensino Religioso desvinculado das instituições religiosas - o que representa um grande desafio para a legitimação do ER na Escola. Mas diante das polêmicas que este componente vem causando, pesquisadores e professores não perderam o ânimo de continuar a luta em defesa de um novo paradigma que resulte em novas práticas escolares para o Ensino Religioso.

3 DIREITOS HUMANOS, LEGISLAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA

A Educação é concebida como um direito, mas também como um meio para que se atinja a cidadania, cuja garantia está prevista nos mais diversos dispositivos legais de quase todos os países. Hoje, praticamente, não há país no Planeta que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Na Amazônia brasileira o acesso à educação ainda é limitado. Os investimentos econômicos não foram acompanhados de investimentos educacionais e sociais (BECKER, 2006; MIRANDA NETO, 1986), o que tem gerado graves ataques aos Direitos Humanos. Assim, defender o Ensino Religioso na Amazônia é uma forma de garantir acesso aos DH combatendo a intolerância religiosa.

Muitos são os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que garantem acesso à educação. Tal é o caso do Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem/1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do

Ensino/1960, e o Art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais/1966. Mais recentemente, há o documento de Jomtien, que abrange países mais populosos, sendo inegáveis os esforços levados adiante pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para universalização do Ensino Fundamental em todo o Planeta. Entretanto, como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: as regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências. Segundo Bobbio (1992, p. 79-80):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por 'existência' deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente, quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

De certo, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso na Lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa.

É por essas razões que a importância da Lei não é reconhecida como um instrumento mecânico de realização de direitos sociais, porque as regras acompanham o desenvolvimento contextualizado da cidadania planetária. A importância da legislação nasce do caráter

contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta, voltada a inscrições mais democráticas, a efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, bem como a sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade, em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

A corrente que defende o Ensino Religioso vem se desdobrando para que ele saia da tutela das lideranças religiosas e seja assumido pelo Estado, como já acontece aos outros componentes do currículo escolar brasileiro. As leis que podiam definir melhor qual o papel do ER na educação brasileira acabam sendo inócuas - nem sempre foram benéficas em relação a esse componente, havendo ambiguidade nos dispositivos legais que asseguram essa disciplina no espaço escolar. Isso torna as disputas cada vez mais acirradas - a cada lei publicada, mais controvérsias surgem.

Em seu Art. 210, § 1º, a atual Constituição Federal já reconfigurara o Ensino Religioso como um componente que faz parte da matriz curricular do Ensino Fundamental da escola pública, com oferta obrigatória por parte do sistema educacional, porém com matrícula facultativa ao aluno. Ao mesmo tempo em que garante a oferta do componente, deixa em aberto a opção em cursar ou não as aulas de Ensino Religioso. Assim, que garantia terá um/a professor/a em ministrar um componente no qual não se tem a certeza da matrícula dos alunos? Por outro lado, se constitui disciplina de horário normal, por que o condicionante de matrícula específica na disciplina, e não no ano/série/ciclo em que o aluno foi matriculado? Trata-se de uma garantia legal, mas que se garante de um lado e se tira do outro.

Além da garantia Constitucional, o Ensino Religioso consta na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em que se reforça o já citado direito à oferta do componente curricular ora em apreciação. O Art. 33 que

sofreu modificação pelo Decreto 9.475/97, passou a vigorar com a seguinte redação:

O Ensino Religioso, de matrícula **facultativa**, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das Escolas públicas de ensino fundamental, assegurado respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo.** § 1º **Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.** § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997, grifos nossos).

A referida Lei determina que o Ensino Religioso seja ministrado nas escolas públicas brasileiras sem “proselitismo” e que haja respeito pela diversidade religiosa e cultural do Brasil. O objetivo legal é tornar o componente curricular laico, afastando-se de sua origem doutrinária e proselitista. Mas, contraditoriamente, na própria Lei também se garante que as diferentes denominações religiosas sejam consultadas sobre conteúdos a serem ministrados nas escolas públicas. A educação que se pretende **laica**, democrática e plural submete, por lei, os conteúdos de um componente às instituições religiosas.

Ademais, sabe-se que a força das denominações religiosas cristãs em nosso país impede que os outros credos sejam contemplados. Uma contradição: faltam Políticas Públicas para que o ER favoreça a formação de docentes, a definição de um currículo mínimo, a inclusão do componente no programa de livros didáticos, bem como uma carga horária que contemple um trabalho pedagógico condizente. Assim, como entender que um componente permaneça por mais de um século no currículo, sem que seja oferecido um mínimo de estrutura para seu funcionamento?

Tais críticas foram objeto de estudo das pesquisadoras Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião (2010, p. 16-17), no livro *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*, em que indagam “[...] por que

não há conteúdo mínimo para o Ensino Religioso? Se é mesmo um conhecimento iniciático ou da ordem do bem privado, como oferecê-lo nas escolas públicas, de modo a promover a formação básica comum?” Outra crítica diz respeito à formação do professor, de que há no País uma “[...] quase inexistência de iniciativas nos Estados para regulá-lo quanto à oferta e à habilitação de professores,” concluem as autoras. Todas essas críticas, historicamente dirigidas ao Ensino Religioso eram pertinentes e foram minoradas parcialmente com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dispensa tratamento equânime entre Ensino Religioso e outros componentes do currículo, o que representa um marco histórico na trajetória dessa disciplina.

Nestes termos, a BNCC amplia os direitos à educação e à aprendizagem dos estudantes, reforçando o papel da Escola na formação integral e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, não deixando dúvidas quanto ao lugar e função do Ensino Religioso na instituição escolar e na sociedade. A partir desta legislação o componente em questão assume caráter educacional, deixando para trás o proselitismo e a doutrinação, tal como sempre propugnou o grupo de pesquisadores e docentes adeptos do ER laico, haja vista o seguinte excerto:

O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmologias, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 436, grifo nosso).

Com esse novo desafio para o Ensino Religioso, definitivamente se acende a esperança de que a educação, tal como afirmam Zluhan e Raitz (2014, p. 34), vá em direção “à defesa dos direitos humanos.” Essa educação “[...] sempre se mostrou necessária e relevante, cabendo à escola o papel de sensibilizar a todos sobre a importância do respeito ao outro, das suas individualidades e diferenças, tornando-se um espaço de formação cidadã,” no qual a pluralidade cultural e social seja problematizada, e a fé alheia seja respeitada.

Segundo a BNCC, o Ensino Religioso trata-se de um componente curricular de compromisso escolar e social. Para tanto, a Resolução CNE n. 2 de 22 de dezembro de 2017, estipula os seguintes objetivos a cumprir:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436).

O Ensino Religioso está amparado na Constituição Federal, e não nos livros sagrados, tendo como meta a promoção dos Direitos Humanos, a defesa da liberdade de consciência e de crença. Portanto, para os educadores que estavam acostumados a levar sua teologia como conteúdo para as aulas de Ensino Religioso, esse novo paradigma representa um grandioso desafio. Ao grupo que lutou por esse ER, é sabido que a luta continuará na Escola. A outra barreira que precisa ser vencida é a definição de quem deverá ministrar esse componente.

Um ano após entrar em vigor a BNCC/2017, o Diário Oficial da União publicou, em 31/12/2018, a Resolução 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em

Ciências da Religião (DCN/CR). Era a lei que havia muito tempo se esperava para que pudesse garantir um profissional habilitado e qualificado para assumir a condução do Ensino Religioso nas escolas. Assim, em seu Art. 3º, este documento regulamenta que a docência do Ensino Religioso advirá do curso do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, devendo propiciar:

I - Sólida formação teórico-metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica; II - Sólida formação acadêmico-científica, com vista à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas; III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa; IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando ao reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz. (BRASIL, 2018).

A Resolução CNE/CP n. 5/2018 garante aos profissionais do Ensino Religioso formação específica, baseada em conhecimentos científicos, tendo a Ciências da Religião como referência e o fenômeno religioso como objeto de estudo e análise. O compromisso do licenciado em Ciências da Religião deve ser com a diversidade religiosa na perspectiva dos Direitos Humanos, o que constitui grande avanço para o componente escolar que está presente no âmbito escolar desde 1891. Toda essa conquista se deve à incansável luta de professores e pesquisadores da área.

Enquanto a elite se beneficiar do labor dos trabalhadores, haverá luta. O Ensino Religioso deve ser usado como instrumento de liberdade, para refletir como algumas religiões são usadas visando manter o *status quo* da classe dominante. É preciso lutar para enfrentar o racismo religioso e recusar a tese de que não é possível mudar o rumo das coisas que estão postas. Baseado no que Paulo Freire (2000, p. 28) defende:

O dever de recusar, por isso mesmo, afirmações 'como: é uma pena que haja tanta gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo.' 'O desemprego é uma fatalidade do fim do século.' 'Galho que nasce torto, torto se conserva.' O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, comparar, escolher, decidir e, finalmente, intervir no mundo.

Alinhado a esse pensamento freiriano é que o componente Ensino Religioso deseja trilhar. É possível, pelo viés do fenômeno religioso, compreender o mundo em que se vive e lutar para sair desse quadro de opressão e de reprodução de racismo e preconceito religioso, que resulta em violência e exclusão, variáveis que devem ser extirpadas do seio da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que a garantia apenas na forma da Lei não basta. Faz-se imprescindível transformar em ações concretas e, por conseguinte, dispender recursos públicos para que chegue até a ponta, que é o cidadão brasileiro. Além da garantia legal, as conquistas do Ensino Religioso precisam ser postas em prática.

No Art. 22 da LDB (BRASIL, 1996) são estabelecidos os fins que a Educação deve garantir: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." Para que os conteúdos possam chegar às escolas, é necessário investir em livros didáticos; abrir vagas nas universidades públicas para formação dos professores; oferecer concursos públicos, para que as vagas que estão sendo ocupadas por quem não tem a formação que a Lei prevê possam ser preenchidas por quem tem a habilitação requerida.

Por fim, as conquistas e, conseqüentemente, as mudanças de identidade do componente Ensino Religioso caminham para atender de fato e de direito aos interesses da educação brasileira. A luta não pode parar. É necessário que sejam realizadas mais pesquisas que ajudem a fortalecer essa disciplina a afastar de vez o fantasma da doutrinação e do proselitismo, que durante um longo tempo assombrou o componente Ensino Religioso e desvalorizou os professores que ministram esta disciplina nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Berta K. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: *Campus*, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L9394.htm>

BRASIL. **Lei 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm

BRASIL. Procuradoria Geral da República (PGR). **Ação Direta de Inconstitucionalidade** (ADI) 4439-DF, de 30 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ADI4439.pdf>>view

BRASIL. **Resolução 5**, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57493489/do1-2018-12-31-resolucao-n-5-de-28-de-dez-de-2018

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Julgamento da ADI 4.439/2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO; Ed. Letras Livres; UnB, 2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso**: perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **O dilema da Amazônia**. 2. ed. Belém: CEJUP, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 14 set. 2000.

SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e a formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (org.). **Reinventando Paulo Freire**: a

praxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: IPF; Lemann; Stanford Education, 2018, v. 1, p. 305-317.

VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches. **Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

VULCÃO, Maria de Lourdes S.; REIS, Marcos Vinicius F.; SANTOS, Kátia de N. Fonsêca. O mapa das produções acadêmicas sobre Ensino Religioso na Região Norte do Brasil. **Revista Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 87-104, jan./jun. 2018.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, versão *online*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMYfQbzTW58rjSJQt/?lang=pt&format=pdf>

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO DO AMAPÁ - AMAZÔNIA/BRASIL

Carina Baia Rodrigues
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Marcio da Paixão Barros

1 INTRODUÇÃO

A pesar da ampliação de políticas e legislações protetivas dos direitos humanos, ainda se evidenciam graves violações que reduzem as pessoas a meros objetos de controle alheio, sujeitando-os a uma vida indigna. Silva (2014) chama de relação paradoxal, pois ao tempo em que se proliferam as políticas e os parâmetros legais que buscam preservar e dar garantias mínimas aos direitos humanos, aumentam as práticas que violam e desrespeitam prerrogativas básicas de respeito à dignidade humana.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH) mostra-se fundamental para a afirmação dos direitos garantidores da proteção e promoção da dignidade humana, cujo efeito esperado é a redução dos mais variados tipos de violações. Por meio da EDH, de acordo com

Zenaide (2005), educa-se para saber que existem outros, tão legítimos quanto nós; educa-se para preservar a pluralidade cultural.

A EDH é recente na história brasileira, surgida durante o processo de redemocratização do país. Os debates sobre os direitos humanos passaram a ganhar destaque ao longo da segunda metade do século XX, em resposta às práticas ditatoriais militares, surgindo como uma possibilidade de defesa da vida. As ações de defesa dos direitos humanos têm possibilitado uma reflexão nacional sobre a necessidade de se educar em direitos humanos.

No Brasil, a EDH encontra-se delineada, especialmente pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação em Direitos Humanos. De acordo com o PNEDH, ela compreende diversas dimensões, tais como: 1) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; 2) afirmação de valores atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; 3) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; 4) desenvolvimento de projetos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e 5) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos.

O Plano também reforça o papel fundamental dos sistemas de ensino para a promoção e proteção dos direitos humanos. Para a Educação Superior, foi previsto um conjunto de vinte e uma ações programáticas a serem desenvolvidas, com vistas ao fortalecimento de uma educação que promova relações harmoniosas entre as comunidades e seja capaz de fomentar o respeito, a tolerância e a cultura da paz.

Ainda para o Ensino Superior, o instrumento sinaliza que a EDH pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração e transversalização no projeto político-pedagógico. Para o mesmo nível educacional, fica evidenciado o incentivo à pesquisa, extensão e práticas de intercâmbio, todas fundamentadas nas dimensões abordadas pelo PNEDH.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, por meio de seu Conselho Pleno (CP), a Resolução CNE/CP n.º 01/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Pela resolução, a inserção da EDH no currículo dos cursos da Educação Superior pode se dar das seguintes maneiras: 1) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; 2) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo; e 3) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Rodrigues (2020) menciona que é possível extrair, dos diversos documentos de referência para a EDH, a Educação em Direitos Humanos com uma perspectiva de formação técnica. Nesse aspecto, espera-se que os operadores do Direito, bem como todos aqueles que integram os sistemas de justiça e de segurança acessem, em suas formações, conteúdos afetos à temática. "É necessário que esse processo de ensino-aprendizagem permita conhecer quais são os direitos humanos existentes e dominar os mecanismos para a sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los no dia a dia." (RODRIGUES, 2020, p. 102).

A Diretriz Nacional de Educação em Direitos Humanos recomenda que todos os cursos superiores busquem curricularizar a temática dos Direitos Humanos. Um dos cursos que possui o maior número de ofertas no Brasil é o Curso de Graduação em Direito. O Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2017), apontou que a graduação em ciências jurídicas se posicionou em primeiro lugar dentre os cursos superiores com o maior número de matrículas realizadas no país, com um total de 879.234 alunos. Diante desse quadro, fica evidenciado que uma educação fundamentada nos direitos humanos, aplicada aos cursos jurídicos, impacta diretamente na formação de um vasto número de futuros bacharéis.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Direito, Resolução CNE/CES n.º 05/2018, expressam que os cursos jurídicos devem possibilitar uma formação profissional que capacite o graduando para apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre os direitos humanos. A Diretriz também registra que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve prever formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como a Educação em Direitos Humanos.

Assim, o presente estudo é um recorte de um Projeto de Pesquisa ampliado sobre Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, e busca investigar a inserção da disciplina de Direitos Humanos nos cursos de Direito existentes no estado do Amapá - Amazônia/Brasil. O levantamento foi realizado por meio de pesquisa documental, a qual utilizou como fonte de coleta de dados os portais eletrônicos das instituições investigadas e as matrizes curriculares de seus cursos de Direito. Para fins de contextualização, também foram empregadas informações localizadas no sistema e-Mec (2021) do Governo Federal.

2 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um levantamento sobre a inclusão da disciplina de direitos humanos nos cursos de Direito do estado do

Amapá-Amazônia/Brasil. É parte de um Projeto de Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos na Educação Superior. O estudo buscou focar nas informações relativas à inclusão disciplinar de direitos humanos, como umas das opções permitidas no art. N.º 7, inciso II, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012) que prescreve: deverá ocorrer a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos como um conteúdo específico de uma das disciplinas.

As temáticas da EDH são um guarda-chuva que comportam discussões das mais diversas, como questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, meio ambiente, geracional, e que devem fazer parte da organização curricular também pela transversalidade e interdisciplinaridade ou de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (art. 7º, I, III). Essas análises ainda estão em andamento e este artigo apresenta exclusivamente a inserção do conteúdo específico de direitos humanos.

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa documental (SILVA *et al*, 2009) que utilizou como fontes de informação os portais oficiais das instituições, os dados disponíveis nas matrizes curriculares dos cursos e as informações contidas no portal e-Mec (2021).

O universo amostral abrangeu a totalidade dos cursos de Direito existentes no estado do Amapá, que contempla sete cursos de graduação ativos, conforme dados do e-Mec (2021). Nas matrizes curriculares dos cursos analisados buscou-se, no título das disciplinas elencadas, unidades de registro temáticas correspondentes ao descritor conjunto "direitos humanos".

O recorte do estudo aqui apresentado restringiu-se, portanto, aos pontos identificáveis pela leitura da matriz curricular dos cursos de Direito combinados com as unidades de contexto passíveis de extração

no sistema e-Mec (2021), sem adentrar na análise das ementas e bibliográficas, bem como dos demais componentes curriculares.

No que se refere à abordagem, a pesquisa se enquadra nos parâmetros de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), uma vez que além de apresentar os dados coletados busca a compreensão das implicações da inserção disciplinar de Direitos Humanos para a formação do bacharel em Direito.

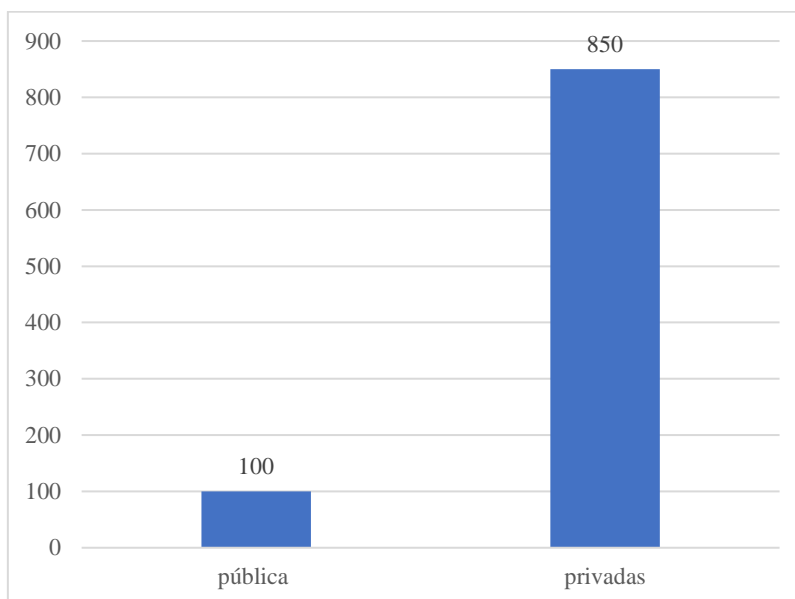
3 RESULTADOS

A pesquisa realizada junto ao Banco de Dados do e-Mec (2021) identificou a existência de sete cursos de Direito em atividade, no estado do Amapá, distribuídos em seis Instituições de Ensino. Dentre os cursos localizados, verifica-se a existência de dois cursos vinculados a uma instituição de natureza administrativa pública e cinco cursos ligados a instituições de natureza privada. Quanto ao tipo de estabelecimento de ensino, verificou-se a existência de uma universidade (pública federal), um centro universitário e quatro faculdades.

A instituição pública possui cursos de graduação em Direito em dois de seus campi, nas cidades de Macapá e de Oiapoque. Com exceção do curso jurídico ofertado nos campi de Oiapoque, os demais cursos analisados são ministrados na cidade de Macapá, capital do estado do Amapá.

As Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas, reunidas, possuem um montante de 950 vagas anuais autorizadas. O maior número de vagas concentra-se na esfera privada, uma vez que as cinco IES particulares reúnem um total de 850 vagas autorizadas por ano (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Vagas anuais autorizadas por natureza administrativa das IES



Fonte: Organizado pelos autores (2021).

Nota: Organizado pelos autores a partir dos dados do e-Mec (2021).

No que diz respeito à presença de componentes curriculares ligados aos direitos humanos, após a análise dos documentos foi possível averiguar que todos os cursos de Direito incluíram em suas matrizes curriculares disciplinas ligadas aos direitos humanos (Quadro 1). A Resolução CNE/CP n.º 01/2012 apresenta a possibilidade de os Direitos Humanos serem contemplados pela alocação de disciplina específica, pela transversalidade ou pela combinação de ambos, de maneira mista.

As informações coletadas mostram que uma das opções adotadas, por todas as IES estudadas, foi a inclusão formal de Direitos Humanos como disciplina específica no curso de Direito. Destaca-se, entretanto, que questões como transversalidade não foram abrangidas por este estudo, uma vez que a análise não contemplou ementas das disciplinas, conforme já exposto nos aspectos metodológicos.

Quadro 1 – Disciplina de Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito no estado do Amapá/Amazônia/Brasil

Cursos de Direito	Nome da disciplina	Inclusão na matriz (ano)
Curso 1	Direitos Humanos	2007
Curso 2	Direitos Humanos e Cidadania	2010
Curso 3	Direitos Humanos	2010
Curso 4	Direitos Humanos	2010
Curso 5	História do Direito e dos Direitos Humanos	2010
Curso 6	Direitos Humanos	2013
Curso 7	Direitos Humanos	2014

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A pesquisa junto ao banco de dados do e-Mec (2021) mostrou que a maioria dos cursos de Direito do estado do Amapá foram criados entre os anos de 1991 e 2006 (com exceção de um curso que iniciou em 2013). É possível observar, entretanto, que a inclusão de disciplinas ligadas aos direitos humanos (Tabela 1) somente se deu a partir do ano de 2007 (Curso 1). O curso jurídico que por último acrescentou à sua matriz curricular os direitos humanos o fez no ano de 2014 (Curso 7).

Todas as inserções de disciplinas ligadas aos direitos humanos se deram sob a vigência da Resolução CNE/CES n.º 09/2004 (já revogada) que instituiu as DCNs dos Cursos de Direito. A resolução não tratava explicitamente da EDH, no entanto, dispunha em seu art. 3º que o curso de graduação em Direito deveria assegurar, no perfil do graduando, uma sólida formação geral e humanística.

Menciona-se que a pesquisa também identificou que em dois cursos, pertencentes a instituições particulares, ligadas ao mesmo grupo educacional (Curso 3 e Curso 4), a disciplina de Direitos

Humanos, embora conste na matriz curricular do curso, é alocada como disciplina eletiva, ou seja, os graduandos podem ou não cursar, não alcançando a totalidade dos discentes daquela graduação.

Esse achado revela um ponto frágil dos Projetos Pedagógicos de curso ao permitir a possibilidade de uma aluna ou um aluno, vinculada(o) ao curso de Direito, não adquirir conhecimentos básicos sobre a temática, dando ensejo a manter-se alheio às discussões contemporâneas, ou o mais grave, conservar-se com informações deturpadas do senso comum sobre o que são e para quem são os direitos humanos.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O Brasil reconhece que a educação oferecida deve ser construída de modo a contemplar conteúdos relativos aos direitos humanos de maneira que figurem como temas transversais nos diversos níveis de educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, art. 26, §9º.

O PNEDH (BRASIL, 2008) menciona que o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos delega para as IES a tarefa de formar cidadãos hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade.

O PNEDH, apoiado em documentos internacionais e nacionais, afirma o compromisso do Brasil na concretização dos direitos humanos por meio do desenvolvimento de políticas baseadas na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Em nível

nacional, o Plano também destaca o papel das IES na construção da cultura dos direitos humanos, quando afirma que:

[...] a conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. (BRASIL, 2008, p. 37).

Dias e Porto (2010) destacam que, consoante o PNEDH, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), do ano de 2010, aprovou, no eixo VI, um conjunto de políticas a serem contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE), visando à implementação da EDH nos currículos e cursos de formação de professores. A partir desse movimento, para Silva e Ferreira (2010), é possível identificar a inclusão de conteúdos nos currículos de cursos de graduação, em especial nos cursos de Direito e em algumas licenciaturas.

Nesse contexto, a pesquisa identificou que, efetivamente, nos cursos de Direito do estado do Amapá, a inclusão da disciplina de Direitos Humanos deu-se a partir do ano de 2007 (Curso 1), cuja pioneira foi a universidade pública federal. Na sequência, percebe-se uma intensificação na curricularização, especialmente nas IES privadas, a partir de 2010.

Existe um vasto corpo normativo nacional que defende a inserção da educação em direitos humanos nos diversos níveis educacionais, de modo que a EDH deva ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, dos Programas Pedagógicos de Curso das Instituições de Educação Superior, dos materiais didáticos e pedagógicos, do modelo de ensino, pesquisa e extensão, de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação, conforme art. 6º da Resolução CNE/CP n.º 01/2012.

A nova Diretriz Curricular Nacional dos cursos de graduação em Direito, Resolução CNE/CES n.º 05/2018, também expressa em seu art. 3º que o curso de graduação deve assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral e humanística. A Diretriz de 2018 incluiu o dever de observância, no PPC do curso, das formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, como a Diretriz de Educação em Direitos Humanos, de 2012.

Por força da DCN dos cursos de graduação em Direito, do ano de 2018, os cursos deverão reestruturar seu projeto pedagógico de maneira a contemplar essa normativa, com especial atenção à dimensão dos direitos humanos, que poderá ser inserida no ensino, na forma de disciplina; na prática jurídica com a estratégia metodológica das clínicas de Direitos Humanos (LAPA; RODRIGUES, 2016); na curricularização da extensão; e nas atividades de pesquisa, com criação de Linhas e Grupos de Pesquisa com essa temática.

Assim, a publicação das novas Diretrizes pode gerar resultados positivos na (re)organização interna dos bacharelados em Direito. O esperado é que as reformas curriculares possam conduzir os cursos a momentos de discussão, reflexão, debate e revisão, para ao fim e ao cabo, constituir profissionais com uma visão mais humanista, incentivada por uma educação emancipadora.

Este estudo identificou que uma das opções empregadas para a inserção dos direitos humanos na composição dos cursos jurídicos, em todas as IES estudadas, foi a alocação de disciplina específica. Esse é um ponto de partida imprescindível que deve ser considerado na nova estruturação curricular, inclusive como disciplina obrigatória. Mas não só; deve-se atentar também para a vertente epistemológica adotada, que a despeito da inclusão dos direitos humanos como disciplina, poderá reproduzir o status quo de distanciamento entre o Direito e a sociedade.

A análise desta pesquisa foi parcial, pois ainda é necessário confirmar por meio das ementas e referências bibliográficas qual a real tradução dessa inserção disciplinar: seria ela crítica ou conservadora e transcendental? Seria contaminada de contexto (FLORES, 2009) ou numa perspectiva puramente legal? A curricularização dos direitos humanos seria, portanto, o mínimo a conduzir uma ampliação do tema no bacharelado.

Vale lembrar que o PNEDH convida as instituições a realizarem a propagação e o conhecimento dos direitos humanos por meios diversos, tais como atividades de pesquisa, de extensão e de intercâmbio, dentre outros. Dias e Porto (2010) afirmam que a EDH deve ser aprendida por meio da experiência, sendo necessário que as metodologias, os componentes curriculares e a prática pedagógica estejam alinhadas na perspectiva dos direitos humanos. É nesse sentido que o PNEDH estimula, dentro das ações programáticas, a inserção dos direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior.

Aparentemente, o tipo de estabelecimento de ensino das IES estudadas interfere, em maior ou menor grau, na realização das ações programáticas previstas no PNEDH. A pesquisa apontou que das seis instituições que oferecem o curso de Direito, somente uma destas pertence à categoria de universidade (mesma instituição que oferta o curso em dois campi diferentes). Nos termos da Constituição Federal (art. 207), as universidades obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As faculdades, por seu turno (que neste estudo representam a maioria dos cursos investigados), possuem no ensino a sua atividade principal. Logo, para as IES categorizadas como faculdades existe uma menor possibilidade do trato dos direitos humanos nas dimensões da pesquisa e da extensão. O que, em tese, não deveria ser um limitador.

Um ponto que não pode ser esquecido no debate é relativo à inclusão dos direitos humanos somente como disciplina eletiva. Dois dos cursos estudados (Curso 3 e Curso 4) concederam para a EDH a possibilidade de não compor a formação de seus graduandos, quando oferecida como opção. Em um modelo esperado, a EDH deveria permear, desde os documentos institucionais (Regimento Interno e Plano de Desenvolvimento Institucional) até os instrumentos vinculados diretamente ao curso de graduação em Direito (PPC, Matriz curricular e Planos de ensino), conforme art. 6º da Resolução CNE/CP n.º 01/2012.

Da leitura dos diversos instrumentos legais apresentados até o momento, se extrai a urgente necessidade de ampliação de espaços para promoção da EDH. Indica-se a curricularização como mínimo, por meio de disciplina específica, complementada pelo interesse institucional de realizar, efetivamente, uma educação jurídica voltada para a formação emancipatória, que seja capaz de formar indivíduo autônomos, reflexivos e críticos, a fim de promover a defesa dos direitos humanos, evitar suas violações e preparar os bacharéis para a reparação judicial, se for o caso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da EDH na Educação Superior, existem desafios relativos à sua implementação, especialmente sob o ponto de vista das ações programáticas espelhadas no PNEDH. A realização da EDH exige grande esforço institucional no sentido de abranger o tema sistematicamente nas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A legislação de referência mostra que as IES são convocadas a educar para os direitos humanos como compromisso coletivo e de maneira articulada.

A pesquisa revelou que todos os cursos de Direito oferecidos no estado do Amapá-Amazônia/Brasil possuem, em suas matrizes curriculares, disciplinas ligadas aos Direitos Humanos. O achado se mostra extremamente significativo, dada a importância da realização de uma educação jurídica fundamentada na EDH para a formação de profissionais do Direito habilitados para a realização dos fins éticos, críticos e políticos esperados na defesa dos direitos humanos.

Apesar do estudo aqui apresentado ser parcial, sugere-se que quando da reformulação dos PPCs dos cursos de Direito situados no Amapá, com vistas ao alinhamento com o contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito, a possibilidade (necessidade) de ampliação das ações então propostas para a EDH. Espera-se que, para além de alocação do conteúdo em uma disciplina, as IES reflitam na possibilidade de combinar a transversalização do conteúdo com outras disciplinas; a vocação institucionalizada na prática jurídica (Clínicas); a ampliação no âmbito da Pesquisa e a curricularização na Extensão.

Acredita-se que o redesenho e ampliação das possibilidades de realização da EDH nos cursos jurídicos amapaenses possui importante papel para a consolidação de uma cultura de direitos humanos, cujo fim é a melhoria das condições de dignidade das pessoas, na (con)vivência cotidiana com os seus direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 05/2018 CNE/CES**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2649/resolucao-cne-ces-n-5>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 09/2004 CNE/CES**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra *et al.* (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 29-68.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

LAPA, Fernanda Brandão. RODRIGUES, Horacio Wanderlei. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**. UNIFAFIBE, v. 4, n. 2. São Paulo. 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas Públicas em Direitos Humanos: uma necessidade? Por quê? *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra *et al.* (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 71-98.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. *In*: SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). **Leituras críticas em educação e direitos humanos**. Brasília: Líber Livro, 2014. p. 20-50.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** [recurso eletrônico]:

Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem, Champagnat, v. 1. p. 4554-4566, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A Educação em Direitos Humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos**: História, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 356-400.

7

EDUCAÇÃO SUPERIOR



EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO AMAPÁ (2011-2019)

André Rodrigues Guimarães

Leila Pio Mororó

Saulo Oliveira Miranda

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a expansão da educação superior no estado do Amapá¹. Considera-se, especificamente, a evolução das matrículas em cursos de graduação no período entre 2011-2019, para identificar relações, convergências e incongruências deste fenômeno com o movimento registrado no país. Para tanto, definiu-se como categorias analíticas a relação público-privado, modalidade de atendimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) amapaenses.

Os dados estatísticos foram extraídos do Censo da Educação Superior disponibilizados na página eletrônica do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A coleta e tabulação desses dados ocorreram entre os meses de novembro de 2020 e fevereiro de 2021. Na fundamentação da análise, considerou-se literatura crítica

¹ Estudo vinculado à pesquisa “Expansão e financiamento da educação superior pública nos estados do Amapá e Pará”, financiada pelo CNPq.

sobre o tema, destacando que a investigação sobre determinada política pública, no caso específico aqui a educacional, deve considerar o contexto socioeconômico, as contradições e embates sociais que a envolvem.

Assim, para analisar o processo de expansão das matrículas em cursos de graduação no Amapá, é necessário observar suas relações com a Política Educacional brasileira, particularmente no que tange à educação superior. Da mesma forma, deve-se considerar como se efetivou historicamente a educação superior no Amapá.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS-LDB n.º 9.394/1996

No contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009), as perspectivas de recuperação das taxas de lucro perpassam centralmente pela reestruturação dos processos produtivos. Em substituição aos modelos produtivos típicos do binômio taylorismo-fordismo, instituem-se regimes de acumulação mais flexíveis, com a intensificação e precarização do trabalho (ANTUNES, 2018). Isso tem implicado na crescente ampliação da extração de mais-valia.

Nesse processo, a Educação é reafirmada como elemento-chave no desenvolvimento socioeconômico. O permanente aprimoramento tecnológico e a reorganização da estrutura produtiva, pautada na flexibilidade das relações laborais, exigem a constante adequação da força de trabalho. Desse modo, cabem centralmente aos sistemas de ensino a formação dos indivíduos a partir de novos atributos. Porém, hegemonicamente enfatiza-se também que tais atributos devem ser responsabilidades individuais, centrados na lógica do capital humano.

Em decorrência, redefinem-se os processos formativos, com a individualização e privatização da formação (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019). Cabe a cada indivíduo a aquisição dos conhecimentos

necessários para manter-se produtivo, com o desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras, com permanente adaptação às necessidades do mundo trabalho. Para tanto, a esfera privada, por sua lógica competitiva e inovadora, é alçada como primordial para a formação humana de novo tipo.

Esse movimento também perpassa pela alteração da ação estatal. Fundamentadas nos princípios neoliberais, são implementadas mudanças no papel do Estado, particularmente no que tange à intervenção em políticas sociais. Na prática, reduz-se seu caráter público-social para ampliar sua ação em prol do capital, com a ampliação de mercados e incentivo financeiro direto. Particularmente para a educação superior, esse processo implica na ampliação de sua oferta privada, com sua destituição enquanto direito social e transformação em serviço mercantil.

Maués e Guimarães (2019) evidenciam que, a partir dessa perspectiva, a internacionalização da educação superior ganha centralidade na formulação de organismos internacionais, especificamente do Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Banco Mundial é protagonista na formulação de estudos e recomendações para a reforma da educação superior nos países periféricos. Em linhas gerais, suas orientações podem ser sintetizadas nos seguintes eixos: a) diversificação e diferenciação institucional, com a proliferação de instituições não-universitárias; b) a instituição de novas formas de financiamento, especialmente nas instituições públicas (como a cobrança de taxas ou mensalidades dos estudantes); c) a contração do financiamento público, com a otimização dos recursos financeiros e materiais, envolvendo a redefinição do papel do Estado na condução da política e do financiamento; d) o incentivo à expansão do mercado, inclusive com recursos públicos para concessão de bolsas e créditos aos estudantes, especialmente aos oriundos de camadas populares.

Esse processo ganha solidez no Brasil a partir da década final do século XX, particularmente com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Desde então, a oferta da educação superior vem sendo crescentemente privatizada, fato observável na expansão de estabelecimentos de ensino, cursos e matrículas. Em análise sobre esse movimento, Guimarães, Melo e Novais (2017), considerando o período 1995-2015, destacam que no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as ações estatais favoreceram o mercado educacional, em detrimento da esfera pública; já nos governos petistas, entre 2003 e 2015, ainda que se tenha registrado expansão das instituições e matrículas públicas federais, ocorreu a continuidade das políticas direcionadas aos interesses privatistas.

Conforme destaca Sguissardi (2009), o processo de expansão privada da Educação Superior brasileira no contexto neoliberal é predominantemente mercantil. Ou seja, trata-se de verdadeiro mercado na venda do serviço “educação”, cujo propósito é a valorização do capital. Logo, rebaixa-se a formação humana, com a proliferação de instituições e cursos com qualidade muito duvidável.

Esse movimento é impulsionado diretamente pelo poder público (GUIMARÃES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020). Nessa direção, merecem destaques o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), que reformulou o Crédito Educativo, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Assentadas nas premissas dos organismos internacionais, essas políticas fortalecem o setor privado, com financiamento público, a partir de empréstimos e concessões de bolsas (CHAVES; AMARAL, 2016).

Outra ação fundamental para a expansão privada-mercantil foi a regulamentação e estímulo da Educação a Distância (EaD). A utilização da EaD no Ensino Superior brasileiro tem seu início no setor público, já no século XX, porém, é no setor privado, com fins mercantil,

que a modalidade evidencia seu maior exponencial de crescimento (EVANGELISTA *et al.*, 2019). Tal processo serviu, inclusive, como motivação para a implementação do ensino remoto no conjunto das IES, públicas e privadas, sem as adequadas condições de trabalho e estudo (GUIMARÃES; MATOS; CABRAL, 2021).

Conforme destacam Chaves, Santos e Kato (2020), essas alterações na política de Educação Superior brasileira, voltadas ao favorecimento do setor privado-mercantil, têm estimulado também sua financeirização e oligopolização. Para além de ampliarem a oferta desse nível de ensino as IES mercantis, com a venda de serviços educacionais, as ações estatais proporcionam a valorização em bolsas de valores de grandes grupos empresariais. Assim, nega-se o papel formativo e crítico que deve caracterizar o Ensino Superior, com a subordinação de suas funções aos interesses capitalistas.

Esse movimento implica na negação da Educação Superior enquanto direito social. Para os estados periféricos, cujo atendimento em tal nível formativo se deu de forma tardia, esse processo tende a ser mais danoso. Na seção seguinte, apresenta-se sua materialidade no Amapá.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ

3.1 ORIGENS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR AMAPAENSE

A Educação Superior no Amapá tem origem em 1970. Isso se deu com ação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Pará (UFPA) que instituiu o Núcleo de Educação de Macapá (NEM). Assim, o CE/UFPA estendeu suas ações de interiorização para além do território paraense, com a implementação dos primeiros cursos de licenciaturas no então Território Federal do Amapá (INEP, 2006).

Por meio do parecer nº 663 de 1970 o Conselho Federal de Educação regulamentou e autorizou a UFPA a atuar no então Território Federal do Amapá oferecendo os cursos de Licenciaturas Polivalente de 1º Ciclo nas áreas de Letras, Estudos Sociais, Ciências Naturais, numa primeira fase. Esses cursos eram ministrados em etapas letivas, durante o recesso escolar, isto é, nos meses de julho, janeiro e fevereiro (INEP, 2006, p. 24).

Segundo Santos (2019), uma das principais características a destacar desse processo inicial é o aspecto tardio em relação ao cenário nacional. Além disso, também se registra que as atividades se restringiam ao ensino, cujo núcleo das ações centralizavam-se na formação de professores (GUIMARÃES; MELO; NOVAIS, 2017). Essa segunda característica se alinhava às exigências da Lei n.º 5.540 de 1968, a qual tratava de capacitação de profissionais para atuarem, especialmente, na formação de professores (INEP, 2006).

De 1970 a 1992 o NEM foi o principal responsável pela formação em nível superior no âmbito do Estado do Amapá. Foi esse o embrião do processo de criação da primeira instituição autônoma de educação: a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), criada em 2 de março de 1990. Destaca-se que a expansão do Ensino Superior público no Amapá se apresentou de forma limitada em termos de quantidades de instituições (SANTOS, 2019). Somente em 2006 foi criada outra IES pública: a Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Em 2007 foi criada a Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), que no ano seguinte foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), o qual a partir de 2011 passou a ofertar cursos superiores (OLIVEIRA, 2020). Até 2021 continuam sendo apenas três instituições públicas de Ensino Superior no Amapá: UNIFAP, UEAP e IFAP.

No setor privado esse processo foi mais acelerado. Após a criação da primeira IES privada, o Centro de Ensino Superior do Amapá (Ceap), no ano de 1990, houve expansão extraordinária do setor. Guimarães, Melo e Novais (2017) evidenciam que, no ano de 2015,

treze IES eram administradas pelo setor privado, enquanto as instituições mantidas pelo poder público eram apenas três. Esse processo é mais intenso quando se considera as matrículas em cursos de graduação. Entre 1995 e 2015, o crescimento das matrículas no estado foi 247,2%.

No setor público [...] atingiu-se a marca de 176,3%. Entretanto, o setor privado foi o principal condutor dessa expansão, com impressionantes 621,6%. [...] Isso demonstra o descaso histórico do atendimento estatal com tal nível de ensino no estado, gerando grande demanda reprimida, e o oportunismo mercantil de ocupar esse espaço diante da flexibilização na legislação, realizada a partir da LDB, para a expansão desse nível formativo. (GUIMARÃES; MELO; NOVAIS, 2017, p. 10).

Nesse sentido, dada a contextualização histórica correlacionada com os principais aspectos da ampliação do ensino superior no Amapá, nota-se alinhamento desse processo com os princípios e anseios da iniciativa privada. Comparativamente, é notório o crescimento singular de IES, cursos e matrículas privadas, à medida que as instituições mantidas pelo poder público não mantiveram mesma proporção. Esse processo será analisado a seguir, identificando a expansão no âmbito das matrículas em cursos de graduação na década (2011-2019), para identificar como se dá a relação público-privado e o movimento registrado em cursos presenciais e a distância.

3.2 EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS NO AMAPÁ: 2011-2019

A primeira categoria utilizada neste estudo é a relação público-privado. Assim, analisou-se como se deu a expansão das matrículas em cursos de graduação nas IES, conforme sua categoria administrativa. Como já evidenciado, a tendência registrada na educação superior brasileira, a partir da década de 1990, induz à ampliação da privatização do atendimento. Esse processo tem

continuidade na última década, na Tabela 1 estão expostos os números referentes ao total de matrículas (presenciais e a distância).

Tabela 2 – Matrículas por categoria administrativa, Brasil, Norte, Amapá - 2011-2019

Ano	Brasil					Norte					Amapá				
	Público	Público		Privado		Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		N.	%	N.	%		N.	%	N.	%		N.	%	N.	%
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7	520.274	222.370	42,7	297.904	57,3	24.674	8.616	34,9	16.058	65,1
2012	7.037.688	1.897.376	27	5.140.312	73	546.503	222.064	40,6	324.439	59,4	28.749	8.846	30,8	19.903	69,2
2013	7.305.977	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5	568.337	209.965	36,9	358.372	63,1	33.081	8.955	27,1	24.126	72,9
2014	7.828.013	1.961.002	25,1	5.867.011	74,9	609.120	202.633	33,3	406.487	66,7	39.937	10.364	26	29.573	74
2015	8.027.297	1.952.145	24,3	6.075.152	75,7	647.609	198.091	30,6	449.518	69,4	44.957	12.716	28,3	32.241	71,7
2016	8.048.701	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3	654.944	203.518	31,1	451.426	68,9	46.260	13.668	29,5	32.592	70,5
2017	8.286.663	2.045.356	24,7	6.241.307	75,3	673.777	195.961	29,1	477.816	70,9	47.379	12.308	26	35.071	74
2018	8.450.755	2.077.481	24,6	6.373.274	75,4	691.639	197.550	28,6	494.089	71,4	49.363	13.760	27,9	35.603	72,1
2019	8.603.824	2.080.146	24,2	6.523.678	75,8	715.827	193.698	27,1	522.129	72,9	48.168	12.876	26,7	35.292	73,3
Δ%	27,7	17,3		31,4		37,6	-12,9	...	75,3	...	95,2	49,4	...	119,8	...

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nota: Elaborada a partir do Censo da Educação Superior (2011-2019).

Os dados permitem identificar que a tendência de crescimento do atendimento via setor privado se mantém no período de análise, mas com peculiaridades. No Brasil, entre 2011 e 2019, o movimento expansionista tem índice de 27,7%, sendo a evolução pública (17,3%) bem abaixo da privada (31,4%) – com isso, a relação percentual no atendimento nacional apresentou variação de 2,1%, ampliando o controle do setor privado. Na região Norte, a expansão total foi acima do registrado nacionalmente, alcançando 37,6%, mas o movimento foi bem distinto: reduziu-se o atendimento público também em termos absolutos, em 28.672 matrículas, equivalente a -12,9%, e o setor privado apresentou o elevado crescimento de 75,3% – desse modo, o atendimento público caiu de 42,7%, em 2011, para 27,1% em 2019, fato que levou, conseqüentemente, à ampliação do controle privado na oferta das matrículas, que atingiu 72,9%. O estado do Amapá

apresenta os maiores índices percentuais de expansão, no total quase dobrou-se o número de matrículas (95,2%). O setor público cresceu 49,4%, porém é também no setor privado que se registrou a maior expansão, 119,8% – isso reduziu ainda mais o atendimento público, que caiu de 34,9% para 26,7%, ampliando na mesma proporção o setor privado, que alcançou em 2019, 73,3% do total de matrículas. Destaca-se que no Amapá o crescimento no período só não foi maior em função da redução das matrículas, públicas e privadas, registradas no último ano.

Quando se compara esses dados com o movimento registrado nas duas décadas anteriores, identifica-se a desaceleração da expansão da educação superior no Brasil, principalmente no setor privado. Porém, isso não ocorre em todo país. Na região Norte e, especialmente, no Amapá mantiveram-se índices elevados de evolução das matrículas, e isso se deu em função da ampliação da privatização do atendimento educacional. Assim, ainda que o processo registrado na década atual implique na redução das assimetrias regionais na oferta do Ensino Superior, isso se dá sem a garantia da educação enquanto direito social: o mercado ganha centralidade nesse movimento. Isso inviabiliza, na prática, a superação da histórica desigualdade regional, característica da formação econômica do país. Somente o Estado, com políticas sociais efetivas, pode atuar em tal direção.

Seria desnecessário repetir e enfatizar que apenas o Estado e seu polo público têm condições de enfrentar os problemas da diversidade regional, que se traduzem em disparidades, assimetrias e exclusão social. Assim também, que os interesses privado/mercantis dificilmente irão se mover para além dos municípios, estados e regiões onde estejam garantidos uma clientela com poder aquisitivo suficiente para pagar os serviços (quase-mercadorias) oferecidos e o lucro naturalmente visado. (SGUISSARDI, 2008, p. 42).

Esse movimento tende a ser mais excludente quando não há garantias das condições adequadas para a formação acadêmica de qualidade. O processo de expansão e privatização da educação superior, em consonância com as orientações de organismos financeiros internacionais, tem se efetivado, sobretudo em faculdades e centros universitários os quais têm como função apenas as atividades de ensino, em detrimento da extensão e, principalmente, da pesquisa. Na Tabela 2 são apresentados dados sobre essa expansão.

Tabela 3 – Matrículas privadas em Universidades e em IES não universitárias, Brasil, Norte, Amapá - 2011-2019

Ano	Brasil				Norte				Amapá			
	Universidades		Outras IES		Universidades		Outras IES		Universidades		Outras IES	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
2011	2.090.402	42,1	2.875.972	57,9	83.232	27,9	214.672	72,1	1.899	11,8	14.159	88,2
2012	2.175.002	42,3	2.965.310	57,7	99.669	30,7	224.770	69,3	3.222	16,2	16.681	83,8
2013	2.243.587	41,8	3.129.863	58,2	119.703	33,4	238.669	66,6	5.530	22,9	18.596	77,1
2014	2.488.353	42,4	3.378.658	57,6	139.873	34,4	266.614	65,6	6.322	21,4	23.251	78,6
2015	2.609.933	43	3.465.219	57	163.317	36,3	286.201	63,7	7.788	24,2	24.453	75,8
2016	2.642.613	43,6	3.416.010	56,4	170.098	37,7	281.328	62,3	8.396	25,8	24.196	74,2
2017	2.719.807	43,6	3.521.500	56,4	173.854	36,4	303.962	63,6	10.960	31,3	24.111	68,7
2018	2.732.694	42,9	3.640.580	57,1	177.534	35,9	316.555	64,1	11.829	33,2	23.774	66,8
2019	2.766.424	42,4	3.757.254	57,6	187.664	35,9	334.465	64,1	13.298	37,7	21.994	62,3
Δ%	32,3	...	30,6	...	125,5	...	55,8	...	600,3	...	30,1	...

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nota: Elaborada a partir do Censo da Educação Superior (2011-2019).

No período em análise, a expansão das matrículas privadas em cursos de graduação é mais acentuada nas universidades. No Brasil, esse crescimento foi de 32,3%; na região Norte 125,5%; e no estado do Amapá atingiu o elevado índice de 600,3%. As outras IES (centros universitários e faculdades) tiveram evolução menor, respectivamente, 30,6%, 125,5% e 30,1%. No cenário nacional, manteve-se praticamente estável a distribuição das matrículas, entre universidades e outras IES, ao longo da série histórica. Na região Norte e no Amapá, mesmo com o elevado crescimento de matrículas, os índices de

atendimento em universidades continuam em percentuais abaixo da média brasileira. De qualquer forma, continuou em 2019 o predomínio em todos os cenários analisados das matrículas em IES não universitárias: no Brasil com 57,6%, no Norte com 64,1% e no Amapá com 62,3%.

No campo da aparência, a expansão das matrículas universitárias indica a perspectiva de formação centrada no tripé ensino-pesquisa-extensão, conforme assegura o Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Para além da indissociabilidade entre tais dimensões formativas, esse artigo define que as universidades gozam de autonomia, no âmbito didático-científico, administrativo e financeiro. Assim, podem com maior facilidade criar novos cursos e expandir-se, conforme interesses mercantis.

Para desvelar as intenções do processo expansionista, é necessário considerar-se também a relação entre matrículas presenciais e a distância. A Tabela 3 apresenta os dados referentes ao setor privado.

Tabela 4 – Matrículas privadas por modalidade acadêmica, Brasil, Norte, Amapá - 2011-2019

Ano	Brasil				Norte				Amapá			
	Presencial		EaD		Presencial		EaD		Presencial		EaD	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
2011	4.151.371	83,6	815.003	16,4	217.390	73	80.514	27	13.600	84,7	2.458	15,3
2012	4.208.086	81,9	932.226	18,1	224.710	69,3	99.729	30,7	15.882	79,8	4.021	20,2
2013	4.374.431	81,4	999.019	18,6	237.812	66,4	120.560	33,6	17.453	72,3	6.673	27,7
2014	4.664.542	79,5	1.202.469	20,5	261.565	64,3	144.922	35,7	21.837	73,8	7.736	26,2
2015	4.809.793	79,2	1.265.359	20,8	287.779	64	161.739	36	22.668	70,3	9.573	29,7
2016	4.686.806	77,4	1.371.817	22,6	280.042	62	171.384	38	22.526	69,1	10.066	30,9
2017	4.649.897	74,5	1.591.410	25,5	285.214	59,7	192.602	40,3	21.939	62,6	13.132	37,4
2018	4.489.690	70,4	1.883.584	29,6	279.654	56,6	214.435	43,4	20.900	58,7	14.703	41,3
2019	4.231.071	64,9	2.292.607	35,1	265.920	50,9	256.209	49,1	17.674	50,1	17.618	49,9
Δ%	1,9	...	181,3	...	22,3	...	218,2	...	30	...	616,8	...

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nota: Elaborada a partir do Censo da Educação Superior (2011-2019).

Entre 2011 e 2019, no Brasil, o crescimento das matrículas presenciais no setor privado foi incipiente: 1,9%. Em contrapartida, a expansão via cursos a distância atingiu 181,3%. Na região Norte e no Amapá os índices da privatização são sempre superiores aos nacionais. As matrículas presenciais expandiram-se, respectivamente, 22,3% e 30%. Sendo na EaD os números mais impressionantes: no Norte, a evolução alcançou 218,2% e no Amapá a surpreendente marca de 616,8%.

A acentuada expansão da EaD em IES privadas fez com que no Brasil essa modalidade passasse de 16,4% para 35,1% das matrículas em relação ao total de estudantes do setor. Para a região Norte e o Amapá o processo é mais intenso, alcançando em 2019 praticamente 50% das matrículas privadas em cursos a distância. Em síntese, na década em análise, a EaD tem sido utilizada para avanço da privatização da Educação, particularmente nas regiões e estados que não tiveram no passado, ou mesmo no presente, atendimento público adequado, como é o caso do Norte e do Amapá.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no âmbito da educação superior brasileira, instituídas a partir da década de 1990, têm como propósito central sua subordinação aos interesses hegemônicos capitalistas. Em sintonia com as orientações de organismos financeiros internacionais, um conjunto de medidas buscam ampliar o predomínio privado na oferta desse nível educacional. Assim, tanto a flexibilização da legislação, consubstanciada na atual LDB, aprovada em 1996, e em regulamentações posteriores, bem como políticas e programas governamentais (destaque para o PROUNI e FIES) têm atuado nessa perspectiva privatizante.

No caso amapaense esse processo coaduna-se com o caráter tardio da oferta de educação superior. Somente a partir da década de 1970 é que serão instituídas no então Território Federal do Amapá, criado em 1943, as primeiras turmas de cursos superiores, como extensão do processo de interiorização da UFPA. E apenas em 1990 será criada efetivamente a primeira IES em território amapaense. A histórica negação do direito à tal nível formativo será um estímulo para sua posterior expansão privada.

Na análise da expansão das matrículas em cursos de graduação no Amapá, no período 2011-2019, identificou-se que o movimento de expansão privado-mercantil ganhou maior intensidade no estado na última década, impulsionado pela utilização da EaD. Essa tem sido a modalidade privilegiada de crescimento das matrículas privadas na região Norte e no Amapá. Isso fez com que em 2019 tal modalidade já fosse responsável por quase 50% das matrículas do setor, em tais espaços geográficos.

O processo de privatização da educação superior amapaense carrega consequências negativas para a efetivação da Educação enquanto direito social. Os interesses hegemônicos do capital conflitam antagonicamente com a perspectiva de formação humana em sentido pleno, emancipador. Assim, faz-se necessária a reversão desse cenário, com a ampliação do atendimento público, em cursos universitários, presenciais, com educação superior centrada no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jZMkgMgTyb7rmjtqTVczXBj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 8, p. 1-20, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70063/40309>. Acesso em: 10 jan. 2021.

EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MATOS, Cleide Carvalho de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 50-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20675>. Acesso em: 4 nov. 2021.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins de; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Expansão da educação superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão. **38ª Reunião Nacional ANPEd**. São Luis-MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_1163.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

GUIMARÃES, André Rodrigues; OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Educação superior no governo Lula (2003-2010): democratização ou subordinação à ordem do capital. *In*: SANTOS, Fabio Luis Barbosa dos; PERRUSO, Marco Antonio; OLIVEIRA, Marinalva Silva (Org.). **O pânico como política**: o Brasil no imaginário do lulismo em crise. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020, p. 307-315.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. v. 28. Brasília: INEP, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 307 - 328, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971/53885>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

OLIVEIRA, Júlia Milena Paixão. **Instituto Federal do Amapá no processo de expansão da educação superior pública amapaense (2011 a 2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SANTOS, José Almir Brito. **Instituição e expansão da Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior e diversidade regional no Brasil – o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 15-46.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPOS DE COVID-19: REPERCUSSÕES NAS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Antonia Costa Andrade
Manuela Santana Görtz
Orleans Silva Sousa

1 INTRODUÇÃO

A Internacionalização compõe o conjunto principal das políticas de Educação Superior no Brasil. Trata-se de um tema que suscita amplo debate e demanda esclarecimentos a respeito das intenções do Estado quanto ao desenvolvimento de programas e projetos de indução às ações das Instituições de Educação Superior (IES). O debate em torno da internacionalização vincula-se à própria discussão referente à Educação enquanto bem público e direito social ou uma mercadoria comercializável, e, produtora de maiores lucros.

Ao considerar-se o movimento da realidade em sua historicidade, percebe-se que a internacionalização já foi expressa de diversas maneiras. Todavia, no atual contexto de pandemia de Covid-

19, em que as universidades de diversas partes do mundo precisaram adotar práticas alternativas em atendimento às orientações de isolamento e distanciamento social, algumas tendências relacionadas à internacionalização emergem no âmbito das discussões.

Estas reflexões são basilares para o delineamento deste estudo, que consiste em um desdobramento da pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)¹. Especificamente neste estudo, a atenção está voltada para as repercussões nas ações de internacionalização da referida universidade, considerando o contexto de pandemia de Covid-19, apresentando-se a seguinte questão: De que maneira o contexto de pandemia vem impactando as ações de internacionalização da educação superior desenvolvidas na UNIFAP?

O objetivo configurou-se em analisar as repercussões do contexto de pandemia para a realização das ações de internacionalização da UNIFAP. Por se tratar de uma temática nova, dado que no Brasil as medidas de enfrentamento à pandemia iniciaram em março de 2020, fez-se a opção por desenvolver um estudo de caráter exploratório. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como proposta desenvolver, esclarecer e suscitar reflexões acerca de conceitos e ideias relacionadas à formulação de problemas pesquisáveis, que possam fomentar também outros estudos. Afiança ainda, que as pesquisas exploratórias possuem grande relevância, sobretudo quando há poucas produções relacionadas ao tema em questão.

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotou-se a pesquisa documental, pois os documentos expressam a intencionalidade dos sujeitos que os elaboram, o que demanda do

¹ Vincula-se ao projeto financiado da CAPES - PROCAD/AMAZÔNIA, da linha de pesquisa em Políticas Educacionais, tendo como título "Internacionalização da Educação Superior Brasileira: a inserção da Universidade Federal do Amapá no cenário global (2013-2019)".

pesquisador o exercício de interpretação, considerando o contexto em que são produzidos (ALMENARA; RODRIGUES, 2018). As fontes documentais foram: O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFAP (2020-2024) – ainda em consulta pública –, o Relatório da Subcomissão de Pós-Graduação (2020), o Relatório de acompanhamento de ações da Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESPG)/Departamento de Pós-Graduação (DPG) da UNIFAP, e a pesquisa “Impactos da Covid-19 nas IES Brasileiras e nos seus processos de internacionalização”². Entende-se que as informações apresentadas nos documentos citados são de grande importância para a compreensão do cenário de internacionalização na UNIFAP, bem como enriquecer o debate acerca da internacionalização da educação superior, enquanto dimensão que integra as políticas de desenvolvimento global.

Neste sentido, o presente artigo está organizado em quatro seções, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais. Na seção 1, aborda-se a Internacionalização da Educação Superior: assimetrias na região norte brasileira levando em consideração o cenário histórico de desigualdades, e na implementação tardia de políticas da Educação Superior na região. Na seção 2, apresentam-se os principais resultados provenientes da análise documental, identificando a política que a UNIFAP vem desenvolvendo para atingir os objetivos da dimensão da internacionalização, em tempos de pandemia. Neste artigo, nos inspiramos no materialismo histórico-dialético na perspectiva de análise que a concretização da internacionalização globalmente, é determinada pelo tempo histórico presente, ou seja, sob as circunstâncias do fenômeno da pandemia mundial (MARX, 1978). Na

² A UNIFAP em suas articulações de cooperação nacional e internacional, compõe diversos grupos, dentre esses destaca-se a Associação Brasileira de Educação Internacional-FAUBAI, associação que congrega cerca de 250 instituições de ensino superior públicas e privadas.

seção 3, nas considerações finais assinalam-se elementos importantes para a questão em estudo.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASSIMETRIAS NA REGIÃO NORTE BRASILEIRA

A região Norte possui uma vasta área geográfica - 3.853.676,948 km² - a maior entre as cinco regiões, cobrindo cerca de 45% do território nacional e apresenta uma população com aproximadamente 18,6 milhões de habitantes (IBGE, 2020). As aproximações geográficas em âmbito internacional, limitam-se ao sul com a Bolívia, à oeste com o Peru e Colômbia, e, ao norte, com Venezuela, Suriname Guiana e Guiana Francesa. A história da região Norte, no que tange a sua constituição e condição de ocupação, bem como fatores econômico e político, se constitui em subsídios basais para compreensão do direito à educação na Amazônia, e, especialmente, para a implantação tardia e, ainda ínfima, da pós-graduação nos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Rondônia e Roraima, como pode-se observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos de Pós-Graduação avaliados e reconhecidos na região Norte

Região	Total de programas de pós-graduação							Totais de cursos de pós-graduação				
	ME: Mestrado DO: Doutorado MP: Mestrado Profissional DP: Doutorado Profissional											
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	397	146	9	66	1	174	1	572	320	183	67	2
NORDESTE	969	391	18	162	1	387	10	1366	778	405	172	11
NORTE	287	132	5	54	0	91	5	385	223	97	60	5
SUDESTE	2001	375	37	382	1	1185	21	3206	1560	1221	403	22
SUL	1001	287	11	155	0	534	14	1548	821	544	169	14
Totais	4655	1331	80	819	3	2371	51	7077	3702	2450	871	54

Fonte: Plataforma Sucupira (2020).

Os dados da organização da pós-graduação no Brasil apresentam a região Norte no conjunto dos baixos números de seus programas e cursos, com uma considerável desigualdade regional. As evidências dessas assimetrias se mostram na formação do território, nas políticas de desenvolvimento econômico históricas, que sempre contemplaram determinadas regiões, medido pela sua força política e, bem como, os caracterizados interesses e demandas das agências e organizações internacionais. Sem dúvida, as circunstâncias históricas, geográficas, econômicas e políticas da constituição da pós-graduação na região Norte se configuram em objeto de amplo debate teórico, que alterna momentos de maior ou menor visibilidade, considerando as políticas expressas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação:

Pode-se perceber, portanto, que a marca da assimetria, da hierarquia e da desigualdade ainda é um dos grandes desafios do sistema de pós-graduação no país. Essas assimetrias podem ser observadas tanto em relação às regiões político-administrativas brasileiras, quando se observa que as regiões Sudeste e Sul, desde o início, recebem mais incentivos, quanto dentro de uma mesma região, quando se nota que os maiores centros urbanos, ao longo do tempo, concentram os esforços de promoção da pós-graduação no país. (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 9).

No tocante ao desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação na região, a Universidade Federal do Amazonas foi precursora, com implantação na segunda metade da década de 1980. Conforme pode-se constatar no Quadro 2, as demais universidades da região apresentaram êxito no processo de implantação de seus PPGE somente a partir dos anos 2000, com destaque para a UNIFAP, a última da região, e do Brasil, que teve o Curso de Mestrado reconhecido somente em 2017.

Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil

IES	Nome do Programa	Início	Nota	Nível
UFAM	EDUCAÇÃO	1987	3	Mestrado/Doutorado
UFPA	EDUCAÇÃO	2003	5	Mestrado/Doutorado
UEPA	EDUCAÇÃO	2005	4	Mestrado/Doutorado
UFT	EDUCAÇÃO	2012	3	Mestrado
UNIR	EDUCAÇÃO	2012	4	Mestrado
UERR	EDUCAÇÃO	2014	3	Mestrado
UFAC	EDUCAÇÃO	2014	3	Mestrado
UFOPA	EDUCAÇÃO	2014	4	Mestrado
UFPA	EDUCAÇÃO E CULTURA	2014	3	Mestrado
UFPA	CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	2015	3	Mestrado
UNIFAP	EDUCAÇÃO	2017	3	Mestrado

Fonte: Plataforma Sucupira – Quadrienal, 2017.

A Região Norte, na área de Educação, apresenta apenas 11 Cursos de Mestrado, e somente 3 Cursos de Doutorado juntando os 7 estados, de um total de 283 Mestrados e 102 Doutorados compreendendo o conglomerado das áreas do conhecimento. Importante destacar que a região apresenta apenas um Programa, da UFPA, que obteve na última avaliação quadrienal da CAPES a nota 5, o que induz que a instituição apresenta um cenário promissor para o processo de internacionalização.

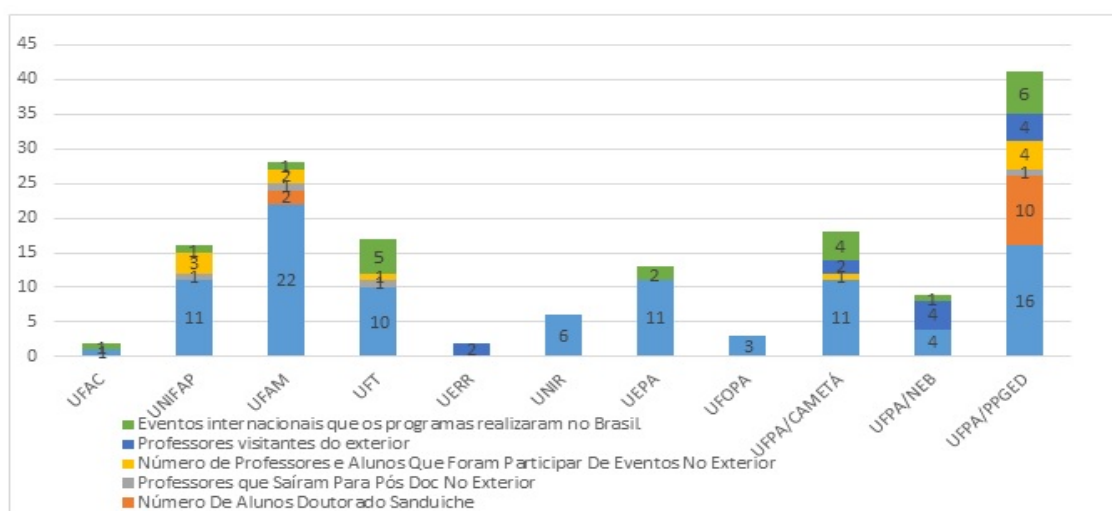
No entanto, sobre o alcance imputado aos programas pela CAPES, da dimensão internacional, registre-se que a tentativa dos PPGE da região, na organização de se tornarem beneficiários de financiamento específico, previsto no edital CAPES-PRINT³, não obteve um resultado promissor, contraditoriamente, aumentaram os desafios da região na indução da internacionalização. O resultado do edital

³ Vide Edital 41/2017 - Capes/PrInt – Relação dos países parceiros - Anexo 1. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/02022018-Edital-41-2017-Print-alteracao-anexo-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAPES-PRINT⁴ robusteceu a assimetria regional. No Brasil, apenas 36 IES, preponderantes das regiões sul-sudeste, que já possuíam uma boa avaliação pela CAPES no quesito internacionalização, foram contempladas, porém, nenhuma da região Norte conseguiu aprovar sua proposta.

Dessa forma, crescem ainda mais as desigualdades históricas entre as regiões brasileiras, pois a política da pós-graduação cumpre em privilegiar determinadas regiões, dotadas de melhores condições infraestruturais, e de políticas de investimentos, não atingindo seus objetivos nas transformações imperativas às realidades dos espaços que são objeto das suas intervenções. No entanto, mesmo em um cenário de desafios, os PPGE da região Norte têm desenvolvido estratégias que apontam para dimensão internacional de cooperação solidária, na busca de avanços científicos, de mediações junto aos problemas sociais e econômicos que submergem na região mais carente do Brasil. O Gráfico 1 apresenta os números relativos às ações de internacionalização desenvolvidas pelos Programas.

Gráfico 1 – Cenários, estratégias e mecanismos da Internacionalização PPGE/RN



Fonte: Maués; Andrade (2020).

⁴ Ocorre que o Programa Capes Print, que por meio de edital seleciona universidades **que já possuem programas ditos de excelência**, e, por conseguinte também tem sua **política de internacionalização já consolidada** (NEZ; MOROSINI, 2020, grifos nossos).

Constata-se que o PPGE da UFPA e da UFAM lideram as ações de internacionalização, no entanto, observa-se o destaque da UNIFAP, como IES mais nova do Brasil e da região Norte, credenciada com seu PPG da área de Educação, que se apresenta em quarta posição no quantitativo de ações executadas, no âmbito da internacionalização. Nesse sentido, pode-se inferir que as ações são resultantes de um trabalho de esforço coletivo com cooperação de IES dentro da própria região, embora embrionário, mas articulado em um processo de relação horizontalizada, de cooperação. No entanto, com o advento da COVID-19, faz-se necessário analisar as políticas setoriais estabelecidas na UNIFAP, e avaliar o impacto que a paralisação das atividades impostas pela pandemia, ocasionou ao processo de internacionalização no interior da IES.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A UNIFAP E OS IMPACTOS DA PANDEMIA

A internacionalização da Educação Superior possui diversas formas de expressão. Envolve a mobilidade acadêmica internacional, a formação de redes de instituições, as pesquisas conjuntas, a realização de eventos internacionais, as políticas linguísticas, as questões curriculares, e, sobretudo, a própria concepção de universidade. A respeito deste último ponto elencado, tem-se a preocupação de que a internacionalização seja utilizada como mecanismo de indução e submissão das funções da universidade à lógica do mercado.

Em âmbito nacional, é justamente nessa direção que vem caminhando as ações do Estado no que se refere à internacionalização das IES brasileiras, conforme apontam Maués e Bastos (2017). Exemplos disso, são os planos e programas implementados no Brasil, sobretudo, a partir dos anos iniciais da segunda década do século XXI.

Em razão da cobertura nacional, cita-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Programa Ciência sem Fronteiras (2011-2015), e o Programa Capes Print (2018). O período em questão também marca a consolidação da internacionalização enquanto indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O que se percebe é que não há uma política nacional de internacionalização da educação superior, mas um conjunto de ações de governo voltadas à indução desse processo por parte das IES, por meio de orientações focalizadas. Dessa forma, a ausência de políticas públicas verdadeiramente democráticas e a falta de uma (auto)consciência coletiva são fatores determinantes para a adoção de modelos de internacionalização, que nem sempre correspondem às realidades internas (LEAL; MORAES, 2017).

A respeito das ações voltadas à indução do processo de internacionalização, com vistas a atender os critérios de avaliação, as IES brasileiras são orientadas a elaborar seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), traçando o caminho a ser trilhado em determinado período, considerando metas e indicadores. Dentre as ações descritas no PDI, especificamente o documento da UNIFAP, a internacionalização vem ganhando cada vez mais espaço. Todavia, o contexto apresentado pelo período de pandemia trouxe novos desafios.

No tocante aos impactos da Pandemia, alguns aspectos possibilitam traçar um panorama da situação da internacionalização da educação superior, sobretudo no Brasil, considerando as consequências da crise sanitária. A diminuição drástica da circulação de pessoas, os cancelamentos de viagens, a implantação do trabalho em casa, os eventos virtuais, o uso mais frequente dos recursos digitais para realizar a comunicação, se tornaram alternativas à contenção da propagação do vírus, ao mesmo tempo que impactaram fortemente o setor educacional (MAIA, 2020).

Nesse sentido, no contexto nacional o documento “Impactos da Covid-19 nas IES Brasileiras e nos seus processos de internacionalização” elaborado pela FAUBAI em maio de 2020, a partir de levantamento realizado com suas instituições associadas, dentre as quais tem-se a UNIFAP, apresenta dados que ajudam a compreender as formas de atuação das IES no período da Pandemia. Considerando somente as instituições Federais – 49 instituições –, 74% encontravam-se no referido período na situação “parcialmente aberta”, também adotando 85% de seu funcionamento no formato de trabalho *home-office*. Já 70% mantiveram seus laboratórios funcionando e 94% constituíram grupo de trabalho voltado para ações relacionadas ao tratamento da Covid-19.

Quanto às ações de internacionalização a serem afetadas, o documento revela que a realização dos eventos internacionais, as viagens internacionais e a mobilidade acadêmica internacional já estão fortemente impactadas a curto e médio prazo, apontando perspectivas para mudanças a longo prazo. Na percepção de Maia (2020), com a possível diminuição das ações de mobilidade, em longo prazo uma perspectiva a ser considerada seria a adoção da Internacionalização em Casa. Em relação a UNIFAP, em 2020, a IES precisou se adequar a uma realidade diferenciada, em razão da crise sanitária que assolou o mundo, associada à história de sua criação, tendo como embrião o Núcleo de Educação da UFPA, que foi instalado em Macapá, em 1971, e sua conjuntura institucional atual.

Registre-se que a Unifap era mantida por convênio entre o Governo do Território do Amapá (manutenção financeira) e a UFPA (responsabilidade técnica), cuja missão pautou-se em combater, de forma emergencial, o processo excludente, de formação de recursos humanos, na época de ocupação do Território Federal do Amapá, um quadro permanente e qualificado, eminentemente regional. Assim, após duas décadas, dadas as circunstâncias históricas de criação,

somente na década de 1990, a UNIFAP criou seu Conselho de Implantação e conseguiu ofertar cursos de Licenciatura Plena, abrangendo diversas áreas. A condição de governança, com Reitora Pró-Tempore da UNIFAP, durou até 2002, quando a comunidade universitária pode escolher, pelo voto direto, o seu primeiro reitor, o professor João Brazão da Silva Neto⁵, para a gestão de 2002 a 2006.

Atualmente, a UNIFAP, localizada no Estado do Amapá, com população estimada, segundo IBGE (2020), em 861.773 habitantes, se organiza com Estrutura física de quatro Campi, (Marco Zero, Mazagão, Santana e Oiapoque,) e três polos de apoio para os cursos de Educação à Distância (EAD), localizados em Macapá, Santana e Vitória do Jarí. Segundo o relatório de gestão (2019)⁶, em referência aos recursos humanos conta com 1.329 servidores, sendo 645 docentes, 484 técnico-administrativos e 200 servidores terceirizados. Concernente ao orçamento conta com recursos no total de R\$ 332.985.054,00. No que diz respeito ao ensino, possui 14.992 alunos matriculados. Na pós-graduação, apresenta o seguinte cenário, segundo Quadro 3:

Quadro 3 – Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos da UNIFAP

Nome do Programa	Código do Programa	Nome da IES	Sigla da IES	UF	ME	DO	MP	DP
BIODIVERSIDADE TROPICAL	14001012003P9	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	4	4	-	-
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	14001012158P2	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	3	-	-	-
CIÊNCIAS DA SAÚDE	14001012004P5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	3	-	-	-
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS	14001012005P1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	3	-	-	-

⁵ Faleceu em 9 de maio de 2020, por complicações em decorrência da Covid-19.

⁶ Ver relatório de gestão disponível em: https://www2.unifap.br/deplan/files/2020/07/RG_2019_UNIFAP.pdf. Acesso em 11 mar. 2021.

DESENVOLVIMENTO REGIONAL	14001012001P6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	3	-	-	-
EDUCAÇÃO	14001012157P6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	3	-	-	-
ESTUDOS DE FRONTEIRA	14001012156P0	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	-	-	3	-
GEOGRAFIA	14001012161P3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	A	-	-	-
HISTÓRIA	14001012159P9	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	A	-	-	-
LETRAS	14001012160P7	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	A	-	-	-

Fonte: Plataforma Sucupira (2021).

Analisando a organização dos cursos de mestrado e doutorado ofertados pela UNIFAP, as evidências apontam para uma pós-graduação, que vêm privilegiando a área saúde e educação. A constituição da pós-graduação nesta IES, aponta para a necessidade de implantação de cursos que priorizem as demais áreas do conhecimento, bem como das áreas de Tecnologias e Engenharias, que, de certo, dariam contribuições significativas ao desenvolvimento da região, não somente ao mundo do trabalho, mas nas demandas emergenciais de produções científicas para as necessidades humanas da sociedade. Destaca-se nessa lógica, a atuação dos Cursos de Graduação em Saúde e Engenharias no combate à COVID em 2020⁷ no Estado do Amapá, que se destacaram junto ao governo do Estado, com a geração de ofertas de ferramentas que subsidiaram a população.

Portanto, diante das circunstâncias históricas e estruturais da UNIFAP descritas, para que se possa compreender as repercussões da pandemia da Covid-19 nas ações de internacionalização dessa universidade, deve-se, também, situar as ações previstas em seu PDI, por se tratar de um documento norteador do planejamento das

⁷ Conferir ações da UNIFAP em: <http://www.unifap.br/page/3/?s=covid>. Acesso em: 11 mar. 2021.

atividades da universidade em dado período, que definem “[...] os rumos da instituição universitária em termos de desenvolvimento e suas estratégias, objetivos, indicadores, metas e ações [...]” (UNIFAP, 2019, p. 59).

A internacionalização apresenta-se no Mapa Estratégico do PDI da Universidade, na lista da perspectiva institucional “Processos Internos”, e seu eixo “Interinstitucionais”. Por conseguinte, as ações de internacionalização previstas para o período de vigência do plano estão contempladas nos objetivos estratégicos 17 e 18 que, respectivamente, propõem “Promover a internacionalização e a cooperação interinstitucional”; e “Incentivar intercâmbio e mobilidade acadêmica”. O Quadro 4 a seguir ilustra com mais clareza os direcionamentos institucionais, com ênfase na ação administrativa.

Quadro 4 – Objetivos estratégicos e indicadores para a Gestão Administrativa

Perspectiva	Eixo	Objetivo Estratégico	Indicador	Responsável
Processos Internos	Interinstitucional	Promover a internacionalização e a cooperação interinstitucional	Parcerias internacionais (35 em 2019).	PROCRI
			Acordos de Cooperação nacional (11 em 2019).	PROCRI
			Estudantes estrangeiros nos cursos de graduação e pós-graduação (14 estudantes).	PROCRI PROGAD PROPESPG PROEAC

			Ampliar o número de alunos da UNIFAP em universidades estrangeiras de 20 alunos atual, para 50 em 2024.	PROCRI PROGAD PROEAC
			Promover ações interculturais de Internacionalização "em casa".	PROCRI
			Incentivar a Internacionalização nos Programas de Pós-Graduação.	PROPESPG
		Incentivar Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica	Alunos de graduação da UNIFAP em intercâmbio ou mobilidade internacional (out).	PROCRI
			Alunos de graduação da UNIFAP em mobilidade nacional (out).	PROCRI
			Aumentar o número de Professores Visitantes estrangeiros nos cursos de Pós-graduação de 7 no último Edital, para 15 em 2024.	PROCRI PROPESPG
			Estimular cursos de idiomas por demanda institucional.	PROCRI

			Consolidar Programa de Mobilidade Internacional para técnicos – MOBITAE – ampliando o número de servidores.	PROCRI
--	--	--	---	--------

Fonte: Elaborado pelos autores com base no PDI da UNIFAP (2020-2024).

Também em relação ao Mapa Estratégico registrado no PDI, identifica-se no eixo “Gestão” o objetivo de “Adequar a estrutura organizacional da universidade” (UNIFAP, 2019, p. 80), em que o indicador correspondente versa sobre a estruturação da divisão interna dos setores de cooperação e internacionalização, sendo a Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI) a responsável indicada para realizar esta ação.

Observa-se no Quadro 4 que a internacionalização da UNIFAP tem suas bases nas ações desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESPG) e da PROCRI. A primeira passou a compor o organograma da universidade em 1997, sendo a articuladora dos processos de qualificação dos servidores, fato que contribuiu para a criação dos primeiros programas de pós-graduação da IES em 2006, cujas pesquisas e parcerias marcaram o início das ações de internacionalização dessa universidade. A segunda foi criada em 2013, em meio a um processo de reestruturação institucional, junto a outras novas Pró-Reitorias.

Considera-se que a criação da PROCRI consiste em uma ação com vistas à institucionalização da internacionalização na UNIFAP. Segundo Lima e Contel (2011), a criação de espaços direcionados à articulação dos processos de internacionalização são determinantes para sua formalização nas IES. Conseqüentemente, a proposta de divisão interna dos setores de cooperação e internacionalização apontam um novo direcionamento quanto à institucionalização da internacionalização. Também se percebe que, embora os indicadores

ainda estejam em construção – dado que o PDI está em processo de consulta pública –, há a tendência de fortalecer as redes de cooperação, ampliar as ações de mobilidade acadêmica e desenvolver atividades de internacionalização “em casa”.

A Internacionalização Em Casa pode ser compreendida como o conjunto de ações que pode ser adotado para promover a inserção da dimensão internacional na instituição, seja através de elementos culturais, da capacitação em outros idiomas para alunos, professores e técnicos, da promoção de cursos no idioma local para estrangeiros, da recepção de alunos e professores estrangeiros, ou, através do uso de videoconferências para possibilitar o intercâmbio de informações, a promoção de cursos de férias para o público estrangeiro, disciplinas ministradas em outros idiomas, o uso de videoconferências com universidades no exterior durante as atividades acadêmicas e, a promoção da interação dos alunos e professores estrangeiros com a comunidade acadêmica local. Tais atividades, ao contrário daquelas que proporcionam somente a ida de docentes e discentes a outros países, têm o potencial de impactar toda a instituição.

Considerando as limitações orçamentárias das universidades de menor porte e o fato de que estas, muitas vezes, não conseguem se inserir nos grandes projetos com financiamento para ações de internacionalização, como é o caso da UNIFAP, ganham ênfase as ações de internacionalização em casa, que possuem custo reduzido, se comparado às ações de mobilidade.

Dentre os programas mais importantes para a promoção da internacionalização, no âmbito da UNIFAP, estão os programas promovidos pelo Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), tanto a nível de graduação quanto pós-graduação; o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G/MRE/MEC); os programas financiados pelo Santander Universidades; os editais próprios da instituição que possibilitam ajuda de custo aos alunos e professores

para mobilidade internacional; e o curso preparatório para o exame de proficiência de língua portuguesa (CELPE-Bras). Para demonstrar os impactos causados pela pandemia de COVID-19 no processo de internacionalização da instituição, o Quadro 5 compara os editais lançados pela PROCRI em 2019 e 2020:

Quadro 5 – Editais de intercâmbio internacional comparativo nos anos 2019/2020

EDITAL	VAGAS 2019	VAGAS 2020
Bolsas Ibero-Americana Santander	02	02
Auxílio mobilidade internacional para alunos de graduação	06	-
Intercâmbio Brasil-Colômbia	04	-
Minicursos em outros idiomas	03	-
TOTAL	15	2

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com base no Relatório de acompanhamento de intercâmbios internacionais PROCRI (2021).

É importante mencionar que além da atual crise sanitária outros fatores diminuíram a capacidade de consolidação das ações de internacionalização da UNIFAP, como a diminuição de recursos para a pós-graduação, que impede a oferta de bolsas para alunos estrangeiros, e ainda, o fim do recurso específico para a internacionalização para as universidades federais e o encerramento do Programa Idioma sem Fronteiras, em 2019. Para desenvolver essa importante função da universidade – a internacionalização – como cooperação solidária em favor do bem da humanidade, faz-se necessários mais investimentos públicos.

No que se refere ao desenvolvimento da pós-graduação na UNIFAP, o Relatório da Subcomissão de Pós-Graduação (2020) evidencia que a suspensão das atividades acadêmicas trouxe prejuízos à pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, e o planejamento voltado para a adoção das atividades remotas que, necessariamente, perpassou pela realização de uma consulta pública junto à comunidade acadêmica, com intuito de verificar o perfil socioeconômico, a infraestrutura, os recursos tecnológicos e as opiniões do corpo docente e discente da IES, também não conseguiu um nível de consensualidade dentre os programas. As decisões tomadas indicam a adoção de diferentes estratégias de ensino emergencial, conforme se verifica no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Estratégias de Ensino Remoto adotadas pela pós-graduação da UNIFAP

*Programas	Ensino Remoto (ERE)	Outras estratégias de Ensino Remoto
1.Desenvolvimento Regional – (PPGMDR); 2.Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT); 3. Ciências da Saúde (PPGCS)	Aprovação de execução do ERE dos componentes curriculares do Curso.	–
1.Educação (PPGED); 2. Ciências Farmacêutica (PPGCF); 3. Letras (PPGLET)	–	Opção pela realização de oficinas, cursos, webinários, congressos, seminários de pesquisa, palestras, orientações, qualificações e apresentação de dissertações

* Biodiversidade Tropical (PPGBio), Ciências Ambientais (PPGCA), Geografia (PPGGeo) e Estudo de Fronteiras (PPGEF) não apareceram no relatório da Subcomissão (2020).

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) elaborado com base no relatório da Subcomissão de Pós-Graduação.

As informações do Quadro 6 reafirmam os efeitos da pandemia nas ações de ensino, pesquisa e extensão que, naturalmente, afetam as estratégias de internacionalização da UNIFAP, sobretudo no nível de

organização e planejamento institucional. Registra-se que a *homepage* dos Programas Biodiversidade Tropical e Estudo de Fronteiras apresentam diversas ações, como seminários, bancas de defesas, com a participação de professores estrangeiros, no formato remoto, e isso nos mostra evidências de uma tendência crescente, da Internacionalização em Casa. Nessa lógica, sem dúvidas, a UNIFAP e seus Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são importantes para o alcance dos objetivos elencados no PDI e tem na PROCRI e PROPESPG o direcionamento institucional para a realização desta função, que pode ser integrada às funções de ensino, pesquisa e extensão da Universidade em muitas perspectivas, colocando a internacionalização em casa, na centralidade do processo em tempo de pandemia (MAUÉS; BASTOS, 2017).

Em razão da crise sanitária, as parcerias internacionais, a internacionalização dos programas de pós-graduação, e a mobilidade acadêmica internacional sofreram forte impacto e ainda se encontram em situação de incerteza, pois a propagação do vírus ainda permanece nestes primeiros meses do ano de 2021, na expectativa de vacina e medidas seguras para o retorno presencial da comunidade universitária. De acordo com Maia (2020), as perspectivas advindas dessa situação são convidativas à ressignificação de tudo que está à nossa volta, todavia será sempre importante a realização de amplo debate para que não ocorram ainda mais retrocessos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implementação da pós-graduação e a exigência pela CAPES junto aos programas, pelo desenvolvimento da dimensão internacional, a UNIFAP passou a desenvolver ações e estratégias em âmbito internacional como: intercâmbio, mobilidade, realização e participação em eventos internacionais e saída de docente para pós-doutorado no exterior. Prova disso é que no cenário da região norte,

nos PPGE, figurou em quarta posição em número de ações de cunho internacional. Tal incremento se vê igualmente no número de editais de intercâmbio e mobilidade internacional que, em 2019, totalizaram 15. Registra-se também o nível organizacional, expresso no PDI da instituição, no alcance de metas com foco na internacionalização.

Contudo, com o advento da pandemia acometida pela COVID-19, a UNIFAP cancelou de imediato seu calendário acadêmico, as atividades universitárias foram suspensas, bem como as ações de intercâmbio internacional, editais de bolsas e de docentes que estavam fora do país. Nesse contexto de fronteiras fechadas e de limitação de locomoção dentro e fora do Brasil, ocorreu total incapacidade de executar o planejamento proposto pelo PDI, da PROCRI e PROPESPG da IES. Notadamente, o impacto da pandemia se expressa no retrocesso de ações institucionais, dentre os vários exemplos, ressaltamos o edital de bolsas que em 2019, apresentou 15 editais e, em 2020, apenas 2 editais.

Nesse cenário, pode-se esboçar o desenvolvimento histórico de desigualdades regionais já existentes no norte do país, e que é marcado ainda mais pela assimetria causada pela pandemia, o que impõe grandes desafios na Educação Superior na UNIFAP, que de forma imperativa necessitará de mais incentivos futuros, de ordem, de cooperação internacional solidária e de financiamento, concentrando esforços de superação dos problemas estruturais para o desenvolvimento da pesquisa na IES, decorrentes da falta de investimento e da criação tardia da educação superior no Estado do Amapá.

Assim, diante de grandes incertezas que a pandemia impõe à humanidade, resta pensar um Sistema Nacional de Pós-Graduação que expresse um caráter mais simétrico. Esse é o desafio apontado para o tempo histórico presente.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; RODRIGUES, Renata Barbosa. Pesquisa Científica: tipologias predominantes. In: LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves (orgs). **Pesquisa Científica em Ciências Humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. cap. 4. p. 97-129.

CAPES. Plataforma Sucupira. **Ficha de Avaliação, 2017**. Disponível em [file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/ficha_recomendacao_RELAT%C3%93RIO%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/ficha_recomendacao_RELAT%C3%93RIO%20(2).pdf). Acesso em: 9 mar. 2021.

CAPES. Plataforma Sucupira. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=0&cdRegiao=1&sgUf=AP&ies=338301>. Acesso em 10 mar. 2021.

FAUBAI – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL. **Impactos da Covid-19 nas IES brasileiras e nos seus processos de internacionalização**. Brasília, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **Estatísticas**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KARL, Marx. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto. **Decolonialismo como perspectiva epistemológica para o campo teórico da internacionalização da educação superior**. VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis, 2017.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

MAIA, Maria Leonor Alves. Breve panorama da internacionalização da educação superior brasileira pós-pandemia: o tempo é hoje. REGIT, v. 14, n. 2, p. 141-147, jul./dez 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. **Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro**. Educação, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; ANDRADE, Antonia Costa. A internacionalização dos programas de pós-graduação em educação na região Norte do Brasil: políticas, estratégias e ações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 651-671, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659327. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659327>. Acesso em: 12 mar. 2021.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.

NEZ, Egeslaine; MOROSINI, Marília Costa. Programa Institucional de Internacionalização (PRINT): análises frente a uma pandemia. Debates em Educação, v. 12, n. 28, p. 77-94, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020 – 2024)**. Macapá, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Relatório da Subcomissão de Pós-Graduação**. Macapá, 2020.

ARRANJOS PERFORMÁTICOS NA AVALIAÇÃO DO SINAES: um estudo de caso

Margareth Guerra dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado é fruto de incursões no campo da pesquisa das Políticas para Avaliação da Educação Superior. É parte de um projeto desafiador de imersão no campo em que a pesquisadora atua, seja na condição de docente do Ensino Superior ou na de avaliadora ad hoc do INEP para atuar na avaliação de instituições ou cursos de graduação no SINAES, seja como cidadã amazonense, belenense e amapaense, ou ainda na qualidade de desbravadora de fronteiras do que *"há do lado de lá"* da política de avaliação, no cenário do ensino superior amapaense¹. A proposta de estudar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) provocou o adensamento do levantamento do estado da arte da temática, seja nos manuais ou documentos das diretrizes da política para Educação Superior; no próprio SINAES; nos estudos que fundamentaram teses de doutorado ou dissertações; nos grupos de pesquisa em que havia estudos relacionados; nos aportes

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq, processo número 404756/2021-2.

teóricos que vem acumulando nos últimos anos, e nos que agora se agregam a esta pesquisa.

Não se pretende, aqui, criar uma zona de discussão polêmica acerca do que venha a ser “certo” ou “equivocado”, mas, sim, pensar o lugar com sua diversidade e as contradições que montam cenários, no intuito de entender o papel do SINAES e de suas avaliações. Nessa perspectiva de representação performática, traz-se para o estudo, como chave analítica, a aposta na teoria da representação social do “desbravador do cotidiano”, de Erving Goffman (2013). O autor descreve, em seu estudo, a representação performática do indivíduo social enquanto atividade desenvolvida diante de um grupo de observadores, desempenhando sobre eles alguma influência e, ao mesmo tempo, promovendo o desvelar do simbólico de um dado contexto social. Essas representações configuram-se um conjunto de ideias, conhecimentos, crenças, valores e atitudes expressas pelos sujeitos quando estes interpretam a realidade na qual estão inseridos.

Os estudos de Goffman (2013) acerca das representações sociais, em destaque categorias como Performances, Fachadas e Cenários, são fortes pistas analíticas para entender o objeto de estudo e suas tessituras. Isto porque a avaliação da Educação Superior ou avaliação institucional na perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) é uma ação que envolve a sociedade, dirigentes educacionais, docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo, ou seja, envolve os atores sociais que compõem a comunidade acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), ocorrendo em determinado tempo e espaço. Imersa no processo de avaliação, a pesquisadora percebe que a chegada à instituição impõe, independente da vontade dos envolvidos no processo, certo desconforto. Isto porque tais interações ocorrem de forma impositiva, por conta da legislação que regulamenta o processo avaliativo, induzindo os envolvidos – avaliadores e comunidade acadêmica – a representarem situações

aceitáveis, com o fim de atender aos critérios estabelecidos pelo SINAES. Nesse caso, todos os envolvidos no processo de avaliação da IES passam a desempenhar papéis de fabricantes de impressões – sujeitos avaliadores ou avaliados.

Entender esse contexto também é importante, no sentido de observá-lo e descrevê-lo a partir das vozes dos que, na ponta, percebem os resultados provenientes da aplicação do Sistema por parte dos órgãos reguladores da Educação Superior nacional (MEC/INEP/SERES/CNE/CONAES) na dinâmica da avaliação, na regulamentação e supervisão da oferta da educação superior para a sociedade local. Apresenta-se, nestes escritos, um esforço analítico e reflexivo para problematizar o objeto, tomando recortes do processo de implantação e evolução das políticas de controle e aferição da qualidade na educação, revelando a tessitura das análises feitas acerca de tal processo, referenciando aportes teórico-metodológicos, inicialmente escolhidos para analisar algumas categorias ao observar o fenômeno da qualidade em educação no contexto da era global e dos novos arranjos do capital. Logo, expõe-se as opções analíticas para o estudo, a começar pelo conceito de Harvey (2014), o de capital:

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicados. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo máscara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo de vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis. (HARVEY, 2014 p. 308).

A questão posta pressupõe entender a lógica do capital que conduz diretrizes de políticas públicas, que, neste estudo, problematiza os modelos adotados na definição de políticas para avaliação da

qualidade da educação superior, no caso brasileiro, o SINAES. O *ethos* universitário predominante no contexto da modernidade tem impulsionado diversas instituições, segmentos educacionais e atores sociais em busca da inserção no cenário neoliberal², principalmente no campo da eficiência tecnológica, alterando a dinâmica da oferta da educação superior que se torna cada vez mais influenciada e determinada pelos processos de globalização e internacionalização. Para refletir sobre as implicações da vida social hodierna, indica-se o que diz Boaventura de Sousa Santos:

Pela complexidade interna, pela riqueza e diversidade das ideias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, o projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas, mas por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit de seu cumprimento. [...] excesso reside no próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual (SOUSA SANTOS, 2008a p. 77).

Nessa perspectiva, com a implantação de sistemas de agências públicas ou privadas voltadas à supervisão, regulação e avaliação da qualidade da educação superior, o documento-base da Conferência Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe – CRES (2008³), destaca o discurso preocupado dos representantes dos países participantes com a ambiguidade de concepções dos sistemas de agências de avaliação da qualidade da educação superior. Essas concepções, que contêm regras e instrumentos diversos, têm, no modelo adotado pelas políticas de países desenvolvidos, a prevalência de aceitação de modelos importados de países considerados

² “O neoliberalismo é em primeiro lugar um teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas”. (HARVEY, 2014 p. 12)

³ Disponível em: www.cres.org. Acesso em: 10 set. 2009.

desenvolvidos e com conhecimento reconhecido na área da educação superior.

Isto posto, é importante notar que a estrutura padrão que dá forma ao SINAES é afetada por processos de transformação histórica no contexto das políticas públicas que, por sua vez, constituem referenciais empíricos para se pensar sobre o dinamismo da cultura, especificamente no âmbito de mecanismos institucionais aplicados ao campo da educação. Aliás, independente dos debates sobre globalização que se articulam desde as últimas décadas, as Ciências Sociais, notadamente a Antropologia, chamam a atenção para o dinamismo das culturas, superando a visão funcionalista que outrora tendia a reduzir a observação dos sistemas sociais a partir de seus processos de continuidade e manutenção de uma dada ordem ou estrutura social (LEACH, 2013).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) insere-se no contexto das políticas de controle da qualidade em escala internacional. Foi implantado, no Brasil, em 2004, depois de outras experiências realizadas, com o objetivo de “assegurar” a qualidade por meio de processos de avaliação. Pensar as políticas voltadas para sistemas nacionais de avaliação, conduz a refletir: Como os indicadores de qualidade elaborados no SINAES, no Brasil, estão centrados em modelos externos ao nosso país, à região Norte, aos contextos locais, em um processo atrelado a símbolos de uma qualidade presente em nações e culturas supostamente mais “desenvolvidas”? É instigante pensar sobre o quanto tal procedimento é afetado por resquícios de uma visão colonizada da Educação, permeada por uma lógica passível de manifestar-se de modo etnocêntrico.

Assim, não é possível desconsiderar que a padronização de parâmetros de avaliação se fundamenta em modelos de referência que, em sua aplicabilidade prática, se deparam com demandas e tensões

específicas de realidades locais, onde a cultura – por que não dizer a diversidade cultural? – também produz arranjos, entre situações de resistência, assimilação ou mesmo rejeição a determinados padrões. Partindo dessas considerações, com o intuito de aprofundar essa problematização, revela-se algumas questões norteadoras que conduziram às trilhas teórico-metodológicas deste estudo pontual: Quais representações performáticas são captadas ou relatadas nas representações que surgem ao longo dos circuitos de avaliação do SINAES na IES? Como estas representações performáticas influenciam indicadores de qualidade no SINAES?

Os caminhos que levam à opção pelo campo empírico têm muito a ver com o desafio de um “navegante” em águas turvas e profundas, o que simbolicamente traduz o que é visto em milhares de percepções que traduzem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entender o SINAES e sua percepção a partir dos atores de uma instituição de ensino superior, em uma região ribeirinha, envolve pensar o SINAES distante dos grandes centros.

A opção metodológica foi a da pesquisa social qualitativa e interpretativa que, na percepção de Rosenthal (2014 p. 50), “[...] de acordo com essa perspectiva, nós, cientistas sociais, temos a tarefa de descobrir o modo com que os agentes do cotidiano constroem sua realidade, o modo com que vivenciam e interpretam seu mundo”. Esta pesquisa teve como objetivo compreender que significados expressos em representações performáticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) assume, sob o olhar dos atores da IES na Amazônia amapaense. Nessa fase, deteve-se à aplicação da técnica do grupo focal para coleta de dados com os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

2 BASES METODOLÓGICAS DO FLUXO DO SINAES: A REGULAÇÃO EM FOCO

Ao iniciar o governo Lula (2003), o Ministro da Educação Cristovam Buarque instalou a Comissão Especial de Avaliação (CEA)⁴. O propósito do trabalho da CEA era o de trabalhar na formulação de uma proposta de criação de um sistema de avaliação da qualidade da educação superior, a exemplo do que também ocorria em outros países latino-americanos. É destaque, no relatório preliminar, a finalidade da CEA:

[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação de processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. (INEP, 2009 p. 17).

O que guia a proposta da CEA (2003), na elaboração do documento para a implantação, em 2004, do SINAES, é o caráter da avaliação como uma ferramenta de controle das instituições de ensino superior, consolidando o conceito de Estado-Avaliador⁵. Assim, a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é aprovada e instituída pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2014.

⁴ A Comissão Especial de Avaliação (Portarias MEC/SESU n.º 11/2003 e n.º 19/2003) era composta por José Dias Sobrinho – Presidente (UNICAMP), Dilvo Ivo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélió Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (unb), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (sesu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (sesu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (unb), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a UNE.

⁵ Expressão definida por Neave (1988); Henkel (1991); O'Buachalla (1992); Hartley (1993) e traduzida aqui por Afonso (2000, p. 49). "Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase em *resultados* e *produtos* dos sistemas educativos".

Apesar da clareza dos métodos utilizados na elaboração coletiva da proposta preliminar, e a CEA destacando a ampla participação da comunidade externa, o texto preliminar já compunha um elenco normativo que evidenciava o papel do Estado, enquanto Estado Avaliador.

A base do Sistema de Avaliação da qualidade da Educação Superior (SINAES) estava composta pela tríade AVALIAÇÃO-REGULAÇÃO-SUPERVISÃO⁶, relacionados entre si, com o objetivo de uma composição interligada de processos que, baseados em indicadores de qualidade reconhecidos internacionalmente, contribuiriam para a consolidação do sistema de ensino da educação superior nacional. Nessa perspectiva, a missão do SINAES pretende impor uma sistemática de avaliação da educação superior que proporcione resultados reconhecidos como de qualidade.

O SINAES tem o objetivo de atender a uma política de avaliação da qualidade que assegure “o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do Art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996” (INEP, 2009 p. 139). Na estrutura regulatória do SINAES, apresentam-se procedimentos relacionados que se situam no âmbito da avaliação das instituições, dos cursos e dos discentes, impondo, assim, um conjunto de normativas, atos e procedimentos distintos para atingir o processo de avaliação nos diversos segmentos elencados. No que diz respeito à Avaliação Institucional (AI), foco desse estudo, o procedimento está subdividido em dois estágios avaliativos, conforme descrito na

⁶ Na concepção do SINAES (INEP, 2009 p. 91), “Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, tem responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los.”.

proposta da CEA (2003); e nos documentos que tratam das diretrizes (INEP, 2009) refere-se a um processo de avaliação interna, em que a IES passa a apresentar um relatório anual com os resultados obtidos com a pesquisa feita com a comunidade acadêmica, e um processo de avaliação externa a ser realizada pela comissão designada pelo INEP.

A avaliação interna, também conhecida como autoavaliação, tem como característica:

[...] o processo de autoavaliação é de responsabilidade de cada instituição, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo recomendável que nesse processo também conte, a seu critério, com a colaboração de membros da comunidade externa, especialmente ex-alunos e representantes daqueles setores sociais mais diretamente envolvidos com a IES. (INEP, 2009 p. 108).

Nessa fase de autoavaliação, a IES começa o processo de avaliação institucional previsto no SINAES, que se completa com a avaliação externa realizada pela comissão de avaliadores designados pelo INEP. O processo de autoavaliação é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) que cada IES designa, seguindo a orientação das diretrizes estabelecidas nos documentos que sugerem um roteiro para o relatório de autoavaliação estabelecido pela CONAES.⁷ O documento (INEP/DAES/CONAES, 2014) traz como elementos que constituiriam o texto: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações e ações previstas. Traz ainda a indicação dos eixos a serem contemplados em relação às dez dimensões dispostas na Lei que instituiu os SINAES (Art. 3º da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004).

Os eixos que devem ser contemplados no relatório de autoavaliação referem-se aos eixos: 1) Planejamento e Avaliação

⁷ O mais recente documento referente às orientações para elaboração do roteiro atualizado é a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n.º 065 de 9/10/2014. Fonte: www.mec.gov.br/arquivos/pdf/sug_relatorio.pdf.

institucional; eixo 2) Desenvolvimento Institucional; eixo 3) Políticas Acadêmicas; eixo 4) Políticas de Gestão; e o eixo 5) Infraestrutura física. Cada eixo se encaixa dentro de cada uma das dez dimensões definidas na Lei dos SINAES, estabelecendo uma relação coerente de análise entre o relatório de autoavaliação e o relatório de avaliação da Comissão de Avaliação Externa.

O segundo estágio avaliativo da avaliação institucional refere-se à **avaliação externa**. A avaliação externa é a realizada por uma comissão de avaliadores que é constituída por especialistas (membros externos à IES/localidade), com reconhecido conhecimento na área da avaliada e dos processos de avaliação, e fazem parte na condição ad hoc do banco de avaliadores⁸ do INEP.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o SINAES é um instrumento de controle por parte do Estado do Sistema Nacional de Educação Superior, tendo a avaliação como estratégia de inserção e acompanhamento das IES. A avaliação, como controle, busca a certificação de que o planejado está sendo realizado entre os perfis atingidos por ocasião dos processos de avaliação, ou seja, os resultados da avaliação do SINAES e os padrões do mundo globalizado, exigências definidas em indicadores de avaliação, que pretendem gerar perfis de egressos visando ao mundo essencialmente do trabalho, são tanto implicadores, na visão da avaliação, quanto instrumentos de controle que comprometem o sentido da avaliação. Assim, a pressão das políticas governamentais passam a exercer “[...] forte ingerência sobre a educação e, então, a avaliação é chamada a comprovar os resultados das políticas oficiais no campo da educação [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003 p. 57).

⁸ O Banco de Avaliadores – bases do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, regulamentado pela Portaria n.º 1.027, de 15 de maio de 2006, constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para constituição de Comissão de Avaliação in loco. Fonte: <http://inep.gov.br/banco-de-avaliadores>.

3 ARRANJOS PERFORMÁTICOS POR DENTRO DA AVALIAÇÃO: O QUE “GABUIA” NESSE RIO

Compreender as representações performáticas no campo, através da técnica de entrevistas em grupo (Grupo Focal), requereu tentativa teórico-metodológica que propunha uma aproximação. Um trecho da leitura de Goffman (2013) foi motivadora pela oportunidade de vivenciar o trabalho em grupo para tratar da temática, já abordada em outros convívios no campo.

[...] *modus vivendi* intencional. Os participantes, em conjunto, contribuem para uma única definição geral da situação, que implica não tanto um acordo real sobre o que existe, mas, antes, num acordo real quanto às pretensões de qual pessoa, referente a quais questões, serão temporariamente acatadas. (GOFFMAN, 2013, p. 22).

O grupo escolhido para a escuta foi a Comissão Própria de Avaliação (CPA). O papel da CPA na produção de cenários aceitáveis nos circuitos de avaliação foi percebido como um papel tão relevante quanto dos outros grupos da comunidade acadêmica da IES. A percepção que a CPA produz do SINAES é tão superficial quanto a crença no sistema. São produzidos cenários que, ao terminar o espetáculo (Visitas das Comissões), são imediatamente descartados, voltando-se à produção de novos. Os atores que compõem a CPA apresentam clara submissão aos apelos da gestão mantenedora, que pode significar a necessária sobrevivência profissional no quadro da IES. Nessa perspectiva, o sentido da CPA, na qualidade de comissão autônoma e independente, para apresentar um trabalho de autoavaliação institucional o mais próximo possível da realidade, fica comprometido.

É importante frisar que os membros a CPA têm plena consciência da importância da incorporação de indicadores de avaliação na gestão educacional da IES. É possível constatar, em

diversos momentos, na fala dos entrevistados, que não há dúvidas sobre isso, e também que entendem a importância das devolutivas das avaliações à gestão, além do papel dos relatórios no direcionamento do planejamento institucional administrativo e acadêmico-pedagógico.

É possível crer que as construções de inserções etnográficas no campo contribuiriam para o amadurecimento de um olhar acerca da implantação de um Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior sob a lupa dos atores da região. Isso traz novas configurações para os estudos na área da avaliação, pois, na fase da revisão da literatura não foram encontrados estudos voltados para o olhar dos atores das IES, em especial, em lócus de instituições que atendem as populações ribeirinhas. Em relação a esse dado, percebe-se que estabelecer conexões e diálogos entre o SINAES e a realidade local ainda é um desafio, pois ainda se sobressaem dinâmicas artificiais em tempos de avaliação.

Durante a pesquisa in loco, foi constatado que não há diferenças se as performances produzidas pelos atores como mediações para suas inserções no SINAES visam a atender a visita das comissões ou modelos de educação. É possível destacar um conjunto de atos que pretende influenciar positivamente os resultados da avaliação dos SINAES, com o nítido objetivo da manutenção da instituição no Sistema Nacional de Instituições de Ensino Superior, como revela a fala de um interlocutor “[...] a direção tem feito muitos investimentos na compra de equipamentos, reformas e construções de salas e laboratórios, o que acho muito importante.” (Fala do entrevistado “1”).

O conjunto de produção de *cenários* e *fachadas*, ou - “equipamentos expressivos”, produzido pelos atores diretamente envolvidos nos circuitos de avaliação, seja nas visitas das comissões ou durante a autoavaliação institucional, no caso dos membros da CPA é um fato. Essa produção apresenta dimensões performáticas de

cenários e *fachadas* em consonância com os indicadores de avaliação presentes nos instrumentos do SINAES (GOFFMAN, 2013). Acrescentaria ainda a sutileza da produção de atos com o fim exclusivo de inclusão nos ideais profissionais ou pessoais dos membros das avaliações. Com isso, a escolha deliberada do restaurante e dos alimentos dispostos na sala dos avaliadores, no convite para determinados atores comporem a equipe de recepção para tratar de assuntos de interesse, e a consulta da produção bibliográfica de membros da comissão, são estratégias sutis, mas deliberadas para criar supostos climas favoráveis à avaliação.

É importante destacar a crença, por parte dos interlocutores, no sentido positivo da *encenação* ou *fabricação de atos*. Para eles, as adaptações de *cenários*, com investimentos em novos equipamentos, recursos didáticos, bibliografia, formação de docentes, contratação de outros docentes com doutorado ou mestrado, na consultoria externa, na implementação de planos de carreira docente, são, dentre outros, investimentos que consistem em um conjunto de ações desenvolvidas exclusivamente pela gestão das instituições visando a alcançar notas satisfatórias ao final dos circuitos de avaliação do SINAES. Porém não para por aí. Cabe a eles, interlocutores da pesquisa e atores da comunidade acadêmica, a interpretação de papéis que deverão, em maior medida, serem encenados nos momentos de visita das comissões ou por ocasião da própria autoavaliação institucional.

Uma das falas dos interlocutores chama a atenção para a justificativa da encenação ou fabricação de atos: “[...] trazer esta dinâmica para dentro da gestão da Faculdade, uma Faculdade em um local de gente simples, que deseja o ensino superior, mas não tem muitos investimentos para isso acontecer. Queria que o MEC tivesse esta sensibilidade para nós, instituições de ensino superior no Norte do país.” (Fala do Entrevistado “3”).

O “retrato” do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que é possível desenhar a partir das interlocuções desta pesquisa, considerando todas as variáveis elencadas durante a análise dos dados e exposição, já comentada em uma citação de Goffman (2013), e, aqui, entendida como uma consideração relevante diz: os interlocutores da pesquisa, servidores da Faculdade “Tucuju”, validam suas representações performáticas por ocasião dos circuitos de avaliação do SINAES, com a crença de que, ao incorporar valores da avaliação, repassados através de indicadores constantes nos instrumentos de avaliação do SINAES, terão o reconhecimento da plateia, nesse ato, as comissões, por ocasião das visitas in loco, da qualidade oficialmente reconhecida.

Os atores atuam em diversos cenários, de acordo com o circuito da avaliação que a instituição está vivenciando, seja na condição de docente ou de membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA), fachadas vão sendo produzidas para atender aos indicadores de qualidade da educação superior presentes nos instrumentos de avaliação do SINAES. O SINAES é incorporado à gestão acadêmica como uma política de gestão da IES, tendo como base os processos de regulação em primeira categoria de importância. É muito forte o trecho da fala de uma das interlocutoras: “[...] na minha percepção fazer a gestão é fazer a regulação, pois quando seguimos os indicadores de qualidade obtemos os resultados que é a aprovação social.” (Fala do Gestor 1).

A perspectiva regulatória prevalece mesmo nas falas de quem apresenta evidências da importância da avaliação para o diagnóstico e planejamento institucional. Nessa perspectiva, o resultado é a elaboração de um cotidiano acadêmico idealizado com *cenários* sutis e *fachadas* performáticas de construção de imagens sociais à lógica dos indicadores de qualidade do SINAES. Já, os resultados das avaliações, seja nos relatórios da visita in loco ou nos resultados da autoavaliação

institucional, perdem o sentido diagnóstico ou estratégico no planejamento que visava aos compromissos educativos, quando se percebe que o planejamento institucional gira em torno dos indicadores. Ou seja, as necessidades as necessidades que porventura surjam, e que talvez não estejam nos descritores dos indicadores dos instrumentos dos SINAES, pelo que se compreendeu aqui, não serão priorizadas.

Os interlocutores, em suas arqueologias, trazem a crença de que a produção de *fachadas* aceitáveis é necessária à produção de impressões positivas, decorrente de uma dinâmica artificial que caracteriza o “tempo da avaliação” na instituição, refletindo outra questão resultante da pesquisa: o quanto a avaliação pode ser usada na disputa interna de poder, considerando o quanto o ator domina a temática e compreende a dinâmica dos processos de avaliação. O domínio dos processos de avaliação, no contexto de disputas internas na IES, torna-se instrumento de empoderamento junto aos mantenedores e gestores, considerando o fato de as políticas de avaliação da qualidade da educação superior definirem a sobrevivência das IES, em especial as privadas, tomadas por uma onda de mercantilização da educação superior. Uma arena de disputa de poder, estabelecida entre os atores em busca de melhores resultados, pode ser percebida, de forma mascarada e sutil, nos circuitos de avaliação e em espaços do campo empírico da pesquisa.

Ao concluir, de forma geral as percepções com base nos dados coletados, na crença de que: mesmo do outro lado, mesmo com todos os apontamentos levantados pelos interlocutores, no sentido de construir uma justificativa para a performatividade dos circuitos de avaliação, é preciso ter como meta desmistificar a avaliação com viés regulatório; é preciso ter como meta revelar a avaliação e o seu caráter formativo e democrático, no intuito de construir instituições de ensino superior comprometidas para além dos riscos do papel assumido, com

o desenvolvimento social baseado na avaliação diagnóstica. Que os processos de avaliação do SINAES efetivamente funcionem como indicadores de qualidade para as IES, que devem levar em conta, acima de tudo, a sua inserção regional e seus contributos sociais tão necessários para o desenvolvimento da região.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, Jose. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do eu na vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

INEP. **SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília/DF: INEP/MEC, 2009.

INEP/DAES/CONAES. (09 de 10 de 2014). **Roteiro para relatório de autoavaliação institucional.** Nota técnica INEP/DAES/CONAES. Brasília, DF.

LEACH, Edmund. **Sistemas Políticos da Alta Birmânia:** um estudo da estrutura social. São Paulo: Edusp, 2013.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretativa:** Uma introdução. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.



SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES



SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES

Adalberto Carvalho Ribeiro: Doutor em Ciências pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônico (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Realizou estágio de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Professor e pesquisador no Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Curso de Especialização em Política Educacional (CEPE) da UNIFAP.

E-mail: adalb.cr@gmail.com.

Ana Lúcia Almeida Santos Cordovil: Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Pedagogia Escolar. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UNIFAP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Atual. Professora da Educação Básica.

E-mail: pedlucia@hotmail.com.

André Rodrigues Guimarães: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com Bolsa CAPES. Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAP, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e do Curso de Especialização em Política Educacional da UNIFAP.

E-mail: andre@unifap.br.

Antonia Costa Andrade: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade Federal do Pará (UFPA), com Bolsa CAPES. Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Curso de Especialização em Política Educacional (CEPE) da UNIFAP. E-mail: antoniaunifap.@gmail.com

Arthane Menezes Figueirêdo: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizou estágio pós doutoral na Universidade Federal do Pará (UFPA) com bolsa CAPES. Docente permanente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com atuação no curso de Pedagogia, especialização em Políticas Educacionais (CEPE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP (PPGED).

E-mail: arthane@unifap.br

Carina Baia Rodrigues: Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bacharela em Direito pela UNIFAP. Auditora de Controle Externo e membro do Grupo de Trabalho da Educação no Tribunal de Contas do Estado do Amapá. Advogada.

E-mail: carina.baia@tce.ap.gov.br

Cecília Maria Chaves Brito Bastos: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Curso de Graduação em História, do Curso de Especialização em Política Educacional e do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

E-mail: cc.bastos@uol.com.br

Dilene Kátia Costa da Silva: Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Atua como Professora da UNIFAP, no Curso de Licenciatura em Pedagogia desde 1994 e no Curso de Especialização em Políticas Educacionais.

E-mail: dilenekatia@gmail.com

Douriellys Ranges Silva de Souza Brito: Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Macapá (FAMA). Professora da rede pública de educação básica no Amapá.

E-mail: doristrangesss@gmail.com

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade Federal do Pará (UFPA), com Bolsa CAPES. Professora efetiva da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), vinculada ao Curso de Direito. Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do

Amapá (UNIFAP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Rede Educanorte).

E-mail: simoeshcg@gmail.com.

Hilary Thayná da Silva Valente: Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Licenciada em Letras pela Faculdade de Macapá (FAMA). Estudante do Curso de Especialização em Tradução de Inglês na Universidade Estácio de Sá. Atua como tradutora.

E-mail: hilarythayna@hotmail.com

Igor Barros Santos: Doutorando em Direito Constitucional pelo Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Procurador Federal da Advocacia-Geral da União.

E-mail: igorbsantos@hotmail.com.

Ilma de Andrade Barleta: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com Bolsa CAPES. Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Curso de Especialização em Política Educacional (CEPE) da UNIFAP.

E-mail: ilmabarleta@bol.com.br.

Jaqueline Nascimento da Silva Reis: Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Francesa, pela UNIFAP. Docente na Educação Básica vinculada à Secretaria de Estado e da Educação do Amapá (SEED-AP).

E-mail: jaquy.reis@hotmail.com.

Jamile Cantuária de Souza: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Política Educacional pela UNIFAP. Bacharel em Secretariado Executivo pela UNIFAP. Auxiliar Educacional Administrativo na Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP).

E-mail: milecantuaria27@gmail.com.

Jemina de Araújo Moraes Andrade: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Rede EDUCANORTE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

E-mail: jemina.andrade@ifap.edu.br.

José Almir Viana Nunes: Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atua na rede pública e privada de ensino como coordenador pedagógico e professor. Servidor público efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP).

E-mail: vianunes@hotmail.com

Judinete do Socorro Alves de Souza: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Gestão Escolar pela UNIFAP. Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do estado do Amapá, no município de Laranjal do Jari.

E-mail: judynetepedagoga@hotmail.com

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). Professora Adjunto IV da UNIFAP, atuando na Graduação/Cursos de Licenciatura e no Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE). Membro do Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional (HPGEEd).

E-mail: katia.fonseca.unifap@hotmail.com

Leila Pio Mororó: Doutora em Educação pela Universidade Federal do São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde exerce as atividades de pesquisa, extensão e ensino na graduação e na pós-graduação stricto sensu em Educação. Coordena o grupo de pesquisa NEFOP, o qual é responsável por desenvolver estudos, pesquisas e ações de extensão sobre a formação de professores e o trabalho docente.

E-mail: leila.mororo@uesb.edu.br

Luane dos Santos Coelho: Especialista em Política Educacional na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduada no curso de Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

E-mail: luanESCOELHO@gmail.com

Luiz Cunha de Miranda: Mestrando em Físico-Química: Química Quântica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente da Educação Básica na Rede Pública do Estado do Amapá.

E-mail: luizcunhabrv@yahoo.com.br

Manuela Santana Görtz: Doutoranda em Políticas Públicas na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Estudos de Fronteiras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Assistente em Administração na Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais da UNIFAP.

E-mail: manuela.gortz@gmail.com

Márcio da Paixão Barros: Mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Novas Linguagens e Abordagens da Língua Portuguesa pela Faculdade Atual (FAAT). Técnico de Controle Externo e membro do Grupo de Trabalho da Educação no Tribunal de Contas do Estado do Amapá (TCE/AP). Advogado. Professor da rede Estadual de Ensino.

E-mail: marcio.barros@tce.ap.gov.br

Margareth Guerra dos Santos: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação da Educação (LEPAES) e do Observatório de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação no Estado do Amapá.

E-mail: margarethguerra@unifap.br

Maria de Lourdes Sanches Vulcão: Doutoranda em Educação na Amazônia do PGEDA/EDUCANORTE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da rede estadual de ensino/SEED-AP. Membro do grupo de pesquisa História, Política e Gestão Educacional.

E-mail: vulcaoap@hotmail.com

Maria do Carmo Lobato da Silva: Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora efetiva em regime de tempo integral com dedicação exclusiva da UNIFAP, com atuação no Curso de Pedagogia (Campus Santana) e Especialização em Política Educacional (Campus Marco Zero).

E-mail: marialobato1607@gmail.com.

Meriam Santos de Farias: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduada em Pedagogia (UNIFAP). Atua como docente na rede pública de ensino e como Coordenadora do Laboratório de Informática Educativa da Escola Estadual Gonçalves Dias.

E-mail: meriamsfarias98@gmail.com

Norma-Iracema de Barros Ferreira: Doutora em Educação Escolar/UNESP. Docente no Doutorado em Educação na Amazônia-PGEDA/EDUCANORTE e no Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP. Professora Associado IV/UNIFAP. Coordenadora do grupo de pesquisa História, Política e Gestão Educacional.

E-mail: normairacemaunifap@gmail.com

Orleans Silva Sousa: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Licenciado em Matemática pela Universidade do Vale do Acaraú. Licenciado em Pedagogia pela UNIFAP. Professor da Educação Básica, da rede pública estadual do Amapá.

E-mail: orleans.mathema@gmail.com

Regiane Guedes Rodrigues: Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharela em Direito pelo Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP),. Auditora de Controle Externo e Coordenadora do Grupo

de Trabalho da Educação no Tribunal de Contas do Estado do Amapá. Advogada. Professora Universitária.

E-mail: regiane.guedes@tce.ap.gov.br

Rosicleyton Barbosa dos Santos: Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bacharel em Direito pela Faculdade Brasil Norte. Licenciado e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

E-mail: rcleytonbarbosa@gmail.com.

Saulo Oliveira Miranda: Estudante do Curso de Especialização em Política Educacional da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduando em Pedagogia pela UNIFAP. Técnico de Controle Externo do Tribunal de Contas do Estado do Amapá.

E-mail: som86.ap@gmail.com

Selma Gomes da Silva: Doutorado em Sociologia (Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Psicologia (UPS) e Filosofia (Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR). Leciona Sociologia Aplicada à Saúde; Emoções, Saúde/Doença e o processo de Morte e Morrer, no Curso de Medicina (UNIFAP. Endereço:

E-mail: selma@unifap.br

Suzinalda de Souza Freitas: Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Estudos Culturais e Políticas Públicas pela UNIFAP. Graduada em Informática pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP). Assistente administrativo da Secretária de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP).

E-mail: suzinaldafreitas@yahoo.com.br

Tadeu Lopes Machado: Doutor em Sociologia e Antropologia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, *Campus* Oiapoque. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Especialização em Política Educacional da UNIFAP.

E-mail: tlopesm@hotmail.com.

Valéria Silva de Moraes Novais: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade do Estado do Amapá (Brasil), vinculada ao Colegiado de Pedagogia (UEAP). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais em Gestão – GEPPEG/UEAP/CNPq.

E-mail: valeria.novais@ueap.edu.br

Zenilda Rodrigues Dias: Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Política Educacional pela UNIFAP. Especialista em Docência Penitenciária. Licenciada em Pedagogia pela UNIFAP. Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE-AP).

E-mail: jaty.rdias@gmail.com.

