

ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: o PNE em perspectiva

Fabício Aarão Freire Carvalho
(Organizador)



Anais do IX Encontro Estadual da ANPAE-Pará

@npae

Fabício Aarão Freire Carvalho
(Organizador)

**ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO:
O PNE em perspectiva**

Anais do IX Encontro Estadual da ANPAE-Pará

ANPAE
2024

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

C331e

Estado, democracia e educação: o PNE em perspectiva. / Anais do IX encontro estadual da ANPAE-Pará / Organização: Fabrício Aarão Freire Carvalho, [Meio Eletrônico], Anpa, Brasília, DF, 2024.

Livro Digital; inclui gráficos e tabelas.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 190 páginas.

ISBN: 978-65-87561-47-9

1.Educação. 2. PNE. 3. Democracia. 4. Estado. 5 Anais. I. Carvalho, Fabrício Aarão Freire. II. Título

CDU 37.014(81) /49 CDD 379.2

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente: Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva

Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno

Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação

Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

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), 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
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

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar - carlosaguiar48@gmail.com

Capa: Foto do Colégio Estadual Paes de Carvalho.

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n, Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

Anais do IX Encontro Estadual da ANPAE-Pará - “Estado, democracia e educação: o PNE em perspectiva” foi frealizado no período de 23 a 24 de abril de 2024, no auditório do ICED/UFPA.

Eixos Temáticos

1. *Políticas e gestão da educação*
2. *Trabalho, formação e valorização docente.*
3. *Currículos, práticas pedagógicas, diversidade e tecnologias educacionais.*
4. *Financiamento da educação e mecanismos de controle social*
5. *Educação e meio ambiente*

Comissão científica do evento

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho

Prof. Dr. Francisco Williams Campos Lima

Prof. Dr. José Bittencourt Da Silva

Prof. Dr. Alberto Damasceno

Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Gutierrez

Prof.^a Dr.^a Dinair Leal Da Hora

Prof.^a Dr.^a Maria De Fátima Matos De Souza

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro De Oliveira

Prof.^a Dr.^a Telma Cristina Guerreiro Pinto Barroso

Coordenação geral do evento

Direção Estadual - Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho

Vice Direção Estadual: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Diretoria de Projetos Especiais– ANPAE Nacional: Prof. Dr. Alberto Damasceno

SUMÁRIO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
❖ Fabrício Aarão Freire Carvalho	
 POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
A EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO, DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA-PARÁ	5
❖ Diomark Pereira de Araújo (UFPA)	
A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: POSSIBILIDADES DE INSTRUÇÃO OFERTADAS NA PROVÍNCIA DO PARÁ NO FINAL DO IMPÉRIO	10
❖ Iza Andrielle Batista Duarte Madeira (UFPA)	
❖ Jefferson Felguas de Carvalho (UFPA)	
❖ Andressa Rafaella Cruz de Moraes (UFPA)	
A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	15
❖ Keila Roberta Cavalheiro Guimaraes (PEGEDA/UFPA)	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	20
❖ Simone Joselle X. da Silva (UFPA)	
A GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM ABAETETUBA/PA	24
❖ Maria do Socorro Silva da Silva (UFPA)	
❖ Thais da Silva (UFPA)	
A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PERÍODO IMPERIAL	28
❖ Marcelo Leandro Neres (UFPA)	
A SOCIEDADE DOS <i>THINK TANKS</i> PRÓ-MERCADO	33
❖ Ana Gabriella Teixeira Dourado (UFDFPar)	
❖ Luanna Teixeira Dourado de Oliveira (UFDFPar)	
❖ Élido Santiago da Silva (UFDFPar)	
❖ Lucinalda Pereira Carvalho (UFDFPar)	

AS CONCEPÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO DECRETO DO PNAES	38
❖ Maria Cristina Afonso Ferreira – PGEDA/EDUCANORTE/UFPA	
AS DINÂMICAS FORMATIVAS ESTABELECIDAS PELO CECAMPE PARÁ NO ANO DE 2022	44
❖ Izete Magno Corrêa (EDUCANORTE/PGEDA/UFPA)	
❖ Orlando Nobre Bezerra de Souza (PPGCITI/FAED/UFPA)	
❖ Cintya da Silva Aguiar (NEB/UFPA)	
AS POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ: UM PANORAMA DOS MODELOS DE GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS	48
❖ Tatiany do Socorro Silva dos Santos (UNIFAP)	
❖ Antonia Costa Andrade (UNIFAP)	
❖ Juliane Ferreira Lima (UNIFAP)	
❖ Orleans Silva Sousa (UNIFAP)	
EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19 NA AMAZÔNIA PARAENSE: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NA CIDADE DE BELÉM -PARÁ (2020-2022)	53
❖ Reginaldo do Socorro Martins da Silva (UFPA)	
EDUCAÇÃO INTEGRAL NA POLÍTICA NACIONAL DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	58
❖ Michelle Costa Tapajós (Funbosque)	
EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA: UMA FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA O MERCADO DE TRABALHO	63
❖ Estefane Moura do Nascimento (UFDPAr)	
❖ Ana Gabriella Teixeira Dourado (UFDPAr)	
❖ Francisco Matheus da Conceição Bezerra (UFDPAr)	
❖ Élido Santiago da Silva (UFDPAr)	
EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DE DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA LEGAL	68
❖ Thais da Silva (UFPA)	
❖ Maria do Socorro Silva da Silva (UFPA)	
O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: DOCUMENTOS QUE RECOMENDAM A OFERTA	73
❖ Késia Silva da Costa (PPEB/UFPA)	
❖ Thamara Regina Moraes da Silva (PPEB/UFPA)	
❖ Fabiana Regina Saldanha (IFPA)	

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO:
DESCONTINUIDADES E PERSISTÊNCIAS** **80**

- ❖ Telma Guerreiro Pinto Barroso (UFPA)
- ❖ Wilson da Costa Barroso (UFPA)

**PROGRAMA MAIS INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO** **85**

- ❖ Lília Mendes Lobato (UFPA)

★ ★ TRABALHO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE.

**A COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO
DE CUTIAS-AP** **91**

- ❖ André Lins de Melo (UFPA)

**A JORNADA DE TRABALHOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NOS MUNICÍPIOS NA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO RIO CAETÉ
NO CONTEXTO DO PSPN** **96**

- ❖ Bruna Letícia Matos Lima (UFPA)
- ❖ Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA)

**A POLÍTICA DE SAÚDE NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NA
REGIÃO DE INTEGRAÇÃO LAGO DE TUCURUÍ** **102**

- ❖ Cláudia Cristina Pinto Girard (UFPA)

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE
NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS (2010-2022)** **107**

- ❖ Daihana Maria dos Santos Costa (PPGED/UFPA)
- ❖ Marcia Maria dos Santos (PPGED/UFPA)

**A UNESCO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES PRELIMINARES A PARTIR DO
ESTADO DO CONHECIMENTO** **112**

- ❖ Rodrigo Ramos Magno (UFPA)
- ❖ Michele Borges de Souza (EAUFPA)

**ATUAÇÃO, INTERESSES E TERRITORIALIZAÇÃO DO MERCADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A RESOLUÇÃO NO. 02/2019
DO CNE/CP** **117**

- ❖ Ademar Ferreira Gonçalves Júnior (UEPA)
- ❖ Andressa Rafaella Cruz de Moraes (UFPA)

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO AMAPÁ (2018-2022): POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DESTAQUE

128

- ❖ Marcia Maria dos Santos (PPGED/UFGA)
- ❖ Daihana Maria dos Santos Costa (PPGED/UFGA)

★ ★ ★ CURRÍCULOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.

EDUCAÇÃO DIGITAL: CAPACITAÇÃO DE FAMILIARES DE CUSTODIADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

140

- ❖ Thamara Regina Moraes da Silva (UFGA)

ESTRATÉGIAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: OCASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMETÁ-PA

145

- ❖ João Batista Rodrigues de Sousa Júnior (Técnico Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Cametá-PA)

★ ★ ★ FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL

A MERCANTILIZAÇÃO/PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES ACERCA DA TENDÊNCIA PRIVATISTA NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

151

- ❖ Maria Luanna Lima Oliveira (UFGA)

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE ESTUDO SOBRE A CONSTITUCIONALIDADE DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

157

- ❖ Billy de Almeida Andrade Filho (UFGA)
- ❖ Emanuely Leticia das Mercedes Silva (UFGA)

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA E NA VELHA REPÚBLICA

161

- ❖ Billy de Almeida Andrade Filho (UFGA)
- ❖ Emanuely Leticia das Mercedes Silva (UFGA)

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO À SUA CONSOLIDAÇÃO COMO DIREITO

166

❖ Suzane Andrade Veloso (UFPA)

★ ★ ★ ★ ★ EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

173

❖ Ostélia Regina dos Santos Alves (NEB/UFPA)

A IMPORTÂNCIA DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO COMO ESPAÇOS FORMATIVOS

178

❖ Gleice Cristiane Souza da Silva (UFPA)

APRESENTAÇÃO



Durante os dias 23 e 24 de abril de 2024, a ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE - Seção Estadual do Pará, realizou o **IX ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE/PA**, no auditório do ICED/UFPA. O evento reuniu entidades ligadas a Universidades, pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior, bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos, dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino de Educação Básica, e professores e diretores de escolas e de outros espaços sociais de educação e formação cidadã do Estado do Pará.

O IX Encontro Estadual teve como tema principal “Estado, democracia e educação: O PNE em perspectiva” e como conferencista da mesa abertura o Presidente da ANPAE, o Professor Dr. Luiz Dourado. Além da Conferência de abertura, o IX Encontro teve uma tarde com a sessão de apresentação de trabalhos/Comunicação oral e mais 5 mesas redondas distribuídas ao longo de dois dias de encontro e que trataram sobre os seguintes temas: “Processo de escolha de Gestores e distribuição de recursos com base no mérito e no desempenho educacional: perspectivas e desafios”; “Os desafios da Gestão Democrática nos Planos de Educação”; “Educação, direitos humanos, inclusão e diversidade: A política educacional para pessoas privadas de liberdade”; “Educação Integral e escola de tempo integral: fundamentos políticas e práticas” e “Sistemas de Educação: Princípios e Provocações”.

O Encontro contou com participação de 128 inscritos, 41 trabalhos aprovados, socializados e debatidos com os resultados de estudos, pesquisas e experiências no campo da política e da administração educacional, cumprindo assim com alguns dos objetivos primordiais da Associação que são o de estabelecer intercâmbios interinstitucionais e científicos entre entidades e movimentos sociais ligados à política e à administração da educação, na relação com seu caráter; socializar a produção científica concernente aos projetos de pesquisas desenvolvidos por profissionais e administradores da educação, bem como discentes de pós-graduação e de graduação

e o de promover a discussão a respeito das perspectivas e dos desafios para os sistemas educacionais no contexto de implementação do novo PNE, suas metas e desafios para a efetivação do direito à educação pública com qualidade socialmente referenciada.

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



A EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO, DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA-PARÁ

Diomark Pereira de Araújo (UFPA)

diomark.araujo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a Educação Integral, e como objeto de análise, a Educação de Tempo Integral no Ensino Médio, do município de Itaituba-Pará. Trata-se de uma investigação em andamento e que busca analisar como tem se configurado o processo de implementação da política de Tempo Integral na rede estadual de Itaituba, na etapa do Ensino Médio.

A Educação Integral é uma concepção teórica que visa a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões (intelectual, físico, emocional e social), enquanto a Educação de Tempo Integral vem sendo apresentada como estratégia para o avanço educacional brasileiro, levando em consideração a aprendizagem dos alunos e uma formação para o seu pleno desenvolvimento. Durante os últimos anos, tal estratégia, vem sendo implementada no município de Itaituba-Pará, mas, precisamente, em uma de Ensino Médio. Desse modo, este resumo tem por objetivo, analisar como tem sido implementada a política de Educação Integral e Tempo Integral no Ensino Médio, do município de Itaituba-Pará.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que de acordo com Godoy (1995), parte de questões e interesses mais amplos, que se definem à medida em que o estudo está sendo realizado. Fez-se uso, ainda, da pesquisa bibliográfica para produção deste resumo.

Educação Integral e de Tempo Integral no Ensino Médio, o que dizem os autores?

Historicamente, as camadas populares ficaram aquém de um processo educacional que lhes possibilitasse o desenvolvimento das dimensões humanas. E quando tinham acesso a escolarização, esta ocorria de forma deficitária e em curto espaço de tempo, para assim, corresponder apenas às exigências do capitalismo no mercado de trabalho, em inadequadas condições de funcionamento e com salas de aula superlotadas, atividades insuficientes, refletindo, dessa forma, o descaso pela educação brasileira. (Vale; Oliveira, 2022).

Para mudar essa configuração, o processo educacional começou a ser pensado em sua integralidade. Intelectuais como Anísio Teixeira (1900-1971), pensaram a função da escola como formação integral do homem, devendo proporcionar aos indivíduos uma educação que incorporasse toda sua dimensão humana. Desse modo, a Educação Integral se torna ao longo dos anos, uma fundamentação educativa essencial para este processo.

A Educação Integral é uma concepção teórica, cuja finalidade é a formação do sujeito em todas as suas dimensões, com oportunidade de acesso às diversas instâncias da sociedade, constituindo-se, dessa forma, como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, educadores, professores, gestores e pela comunidade escolar em geral. De acordo com Brandolin (2016),

[...] A educação integral propõe uma formação mais ampla, que rompa com a visão de uma escola estritamente voltada ao desenvolvimento intelectual e ofereça diversas outras práticas, experiências e diferentes meios de aprendizagem que contribuam para uma leitura ampla do mundo por meio da aquisição de uma bagagem cultural, esportiva, artística, moral e social dos alunos. (BRANDOLIN, 2016, p.44).

Já a educação de Tempo Integral vem sendo apresentada como estratégia para o necessário avanço educacional, com possibilidade para a melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como, contribuir com o pleno desenvolvimento da formação humana. A partir de 2007, surge a política de Tempo Integral, que se configurou em grande parte nas escolas públicas brasileiras por meio de ações estabelecidas no Programa Mais Educação-PME, bem como na política de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Essas políticas passaram a dar sustentação com base legal, tanto para o tempo integral como para a jornada ampliada nas escolas públicas brasileiras. (Vale; Oliveira, 2022).

O Programa Mais Educação/ Novo Educação, foram executados no período de

2010 a 2019 no município de Itaituba na etapa do Ensino Fundamental. Já no ano de 2020, a educação de Tempo Integral volta a ser desenvolvida em Itaituba, mas desta vez, no Ensino Médio, que é objeto de análise desta pesquisa em andamento.

O Novo Ensino Médio tem como princípios orientadores a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimentos e práticas, a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, porém, com a proposição da reforma do Ensino Médio por meio da medida provisória, (MP) nº 746, de 23 de setembro de 2016, que trata de uma ação intempestiva do governo autoritário de Michel Temer a época, que instituiu a reforma do Ensino Médio, tem-se um impacto negativo na educação dos estudantes dessa etapa de ensino.

Araújo (2018) explica que a reforma em nome de uma “Educação Integral”, promove na verdade, a fragmentação do Ensino Médio. Segundo o autor, a flexibilização curricular como está posta, em uma sociedade com grande diversificação/diferenciação escolar e de profundas desigualdades como a nossa, agudiza os processos de exclusão das camadas mais vulneráveis, como pobres, negros, moradores da periferia, ribeirinhos, dentre outras.

RESULTADOS PARCIAIS

Especialistas destacam que a reforma do Ensino Médio é resultado de uma visão tradicional e fragmentada da educação, pois desconhece a realidade do processo educacional e de seus estudantes. É uma reforma pautada exclusivamente no viés da sociedade capitalista, que impulsiona a formação de nossos jovens somente para o mercado de trabalho. Ferretti (2018) afirma que, na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas diferentes aspectos da vida social, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação.

Dentre esses ideais citado pelo autor, está a formação da mão de obra barata, sem qualquer perspectiva de formação integral e social dos sujeitos. E nesse imbróglio, a classe trabalhadora do país tem lutado para a revogação dessa proposta de educação, buscando impedir o aumento das desigualdades educacionais que já se faz tão acentuada em nossas instituições de ensino.

A discussão acerca da Educação Integral e de Tempo Integral para o Ensino Médio no município de Itaituba-Pará tem início no ano de 2020, todavia, atualmente das

18 escolas que abrange a etapa do Ensino Médio, apenas 1 escola possui o processo de implementação da política de Educação Integral e de Tempo Integral. Os resultados parciais mostram que em meio a contradições, a Educação Integral e de Tempo Integral no município vem sendo construída a partir de uma visão capitalista, tem-se observado na prática uma contradição entre o ideal oferecido pela política de Tempo Integral em sua essência, com o real realizado nas escolas, que vai na contramão de sua proposta original.

CONCLUSÃO

Observa-se que a Educação de Tempo Integral no Ensino Médio no município de Itaituba-Pará inicia sua implementação de forma desafiadora e deficitária, pois o município possui características diferenciadas e específicas das demais regiões do país. Em meio a esses desafios, a classe trabalhadora tem lutado pela revogação da política do Novo Ensino Médio alegando que este, prejudica o desenvolvimento Integral das camadas populares, pois se sedimenta em uma formação unilateral e fragmentada, negligenciando a dimensão subjetiva que compreende a formação humana e suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, ano 34, vol.08, 2018. p.219-232. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065> Acesso em: 20/03/2024.

BRANDOLIN, Fábio. O programa Mais Educação no município de Petrópolis-RJ. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/TFabioBrandolin.pdf> Acesso em: 23/03/2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>>. Acessado em: 14/01/2023

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p, 20-29, Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>.

Acesso em: 25/10/22.

VALE, R. do S. G.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Tempo integral e jornada ampliada na política educacional brasileira: Conceitos em debate. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1494–1513, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.17084. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17084>. Acesso em: 5 abr. 2023

A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: POSSIBILIDADES DE INSTRUÇÃO OFERTADAS NA PROVÍNCIA DO PARÁ NO FINAL DO IMPÉRIO

Iza Andrielle Batista Duarte Madeira (UFPA)
iza_abduarte@hotmail.com

Jefferson Felgueras de Carvalho (UFPA)
jeffersonfelgueras@gmail.com

Andressa Rafaella Cruz de Moraes (UFPA)
moraesrafaella17@gmail.com

No final do século XIX, o fortalecimento na economia deve-se pela valorização dos preços da mão de obra, o aumento da população escravizada, e ascensão dos movimentos abolicionistas em xeque. Logo, suscitou-se o controle social, indubitavelmente devido ao fluxo de cativos pelas ruas da cidade. Na qual resultou em controle social.

A respeito deste contexto, Sarges (2010) afirma que a interferência do poder público no cotidiano dos habitantes ocorria sob o prisma de organização do espaço urbano como estratégia de regulamentação sobre os indivíduos. Contudo, tais inferências sobre os costumes de origem africana eram maiores do que os relacionados a outros povos imigrantes.

O Brasil foi o último país da América e um dos últimos países ocidentais a extinguir totalmente a servidão. As leis abolicionistas foram pontos de partida deste processo gradual, violento e o tardio da libertação, embora algumas leis sancionadas no cenário nacional não tivessem o caráter abolicionista, tampouco o intuito proibir a escravização totalmente (Nunes, 2018) – como foi o caso da Lei Feijó, e da Lei Eusébio de Queiroz, ambas relacionadas à proibição do tráfico de escravizados. Estas se relacionavam com as leis abolicionistas, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea, de 1888.

De acordo com Barros (2016), a década de 1870 foi um período de intensas transformações no Brasil. Logo após a Lei do Ventre Livre em 1871, com a interferência

dos debates acerca da importância da instrução para a construção da nação e a introdução do ensino noturno, a presença de escravizados nas escolas era omitida nas leis sendo “singular que, na legislação educacional a proibição a escravos permaneça em todas as províncias que aprovaram leis e regulamentos nessa década” (Barros, 2016, p. 600).

Nossa pesquisa histórica documental, inserida no campo da História da Educação, teve como objetivo geral identificar as possibilidades de escolarização da população negra disponibilizadas na Província do Pará nas últimas décadas do século XIX. Diante disso, nos propusemos a responder, de que modo às possibilidades de escolarização para as crianças, os jovens e adultos negros paraenses foram concebidas no final do século XIX? Para responder essa indagação, nos valem de fontes históricas, tais como as leis, relatórios dos presidentes da província e regulamento de instrução pública primária. Ademais, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para esse trabalho.

AS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO CRIANÇAS “DE COR” NOS DEBATES EDUCACIONAIS

No século XVIII, cresciam os debates em torno da temática da conservação das crianças, logo, o foco principal estava nos costumes educativos da época, dando ênfase, ao exercício dos hospícios para os menores abandonados, à criação das crianças pelas amas-de-leite e à educação das crianças ricas. No Brasil, de acordo com Silva (2011), as primeiras instituições direcionadas à educação dos órfãos, em sua maioria eram fundadas por religiosos, tinham como objetivo oferecer amparo às crianças desvalidas por meio de seminários que adotavam o sistema de internato.

A designação coletiva “crianças desvalidas” era direcionada às crianças pobres, aos ingênuos, aos caboclos, aos pretos, aos pardos, aos indígenas e menores (Sousa, 2010). No período imperial, a educação dessas crianças era relacionada ao ensino profissionalizante e à assistência à infância, pois deste modo elas seriam afastadas do vício e do crime aos quais eram expostas nas ruas. Dessa maneira, faziam-se necessárias estratégias para que os menores considerados desvalidos viessem a ser obedientes e úteis às demandas do Estado e à economia capitalista.

Para tanto, era necessário erradicar os menores das ruas, evitando a criminalidade e a mendicância. Esse gesto levou a conceder formação profissional para

tornar os indivíduos úteis para a sociedade, algo que passava a ser uma preocupação do Estado brasileiro no século XIX. Dessa forma, a presença das crianças desvalidos nas instituições educativas que eram recolhidas das ruas para o controle social e deixarem de serem considerados como perturbadores da ordem social do Estado.

A escolarização da população pobre e negra possuía uma perspectiva de controle social, de manutenção da ordem e mesmo de desenvolvimento de mão de obra qualificada, que demonstra os esforços iniciais de inserção ou limitação desses sujeitos em uma proposta de escola com perspectiva assistencialista e profissionalizante na busca de desenvolver uma educação que fosse vista como instrumento de civilidade. Nessa perspectiva se enquadra nas reflexões de Nogueira (2015) por esclarecer que “tais iniciativas eram desenvolvidas por associações literárias, propagadoras de instrução, filantrópicas, pela maçonaria ou por grupos religiosos, além de professores particulares” (Nogueira, 2015, p. 132).

Essas instituições e grupos projetavam a escolarização da população pobre “por meio da difusão das luzes e da civilização” (Nogueira, 2015). É nesse contexto que tivemos na Província do Pará o surgimento de diversas iniciativas de algumas associações. De acordo com Nery (2013), as iniciativas particulares de propagação da instrução aos pobres, adultos, crianças, livres, escravos e libertos. Entretanto, estas instituições corroboravam o objetivo de formarem o cidadão útil à pátria, o que “no plano político, impediria o surgimento dos pensamentos considerados subversivos e revolucionários, especialmente no que diz respeito às propostas de mudanças de sistema de governo” (Nery, 2013, p. 109).

Vicente Salles (1971) salienta que a instrução pública restringia o acesso do escravizados nas escolas públicas, até mesmo na Escola da cadeia de São José. Em algumas situações era restrito o acesso de ingênuos às vagas disponíveis nas instituições do Governo, como no caso do “Colégio N. S. do Amparo serão preenchidas até o número de 15 com admissão de menores libertas” (1971, p. 141).

AULAS NOTURNAS: OUTRA POSSIBILIDADE DE ESCOLARIZAÇÃO

No Regulamento de Instrução Pública Primária de 1871, que estabelecia no Artigo 34 a obrigatoriedade do ensino primário, que poderia ser domiciliar, em escolas públicas ou particulares. Ademais, o artigo 42 instituía que no ensino primário paraense “não poderão ser matriculados aqueles que não forem livres” (Pará, 1871, 23). O que evidencia a interdição de sujeitos escravizados à escolarização.

O relatório do presidente provincial Abel Graça registrava que “escolas noturnas na capital e nas cidades do interior para adultos, que ocupados durante o dia no trabalho d’onde terem a subsistencia, só á noite poderão cultivar a inteligência que na infância ficou abandonada” (Pará, 1872a). Nesta linha de raciocínio, Abel Graça destaca a vantagem do curso noturno pela aceitação e frequência dos alunos adultos, pois “os cursos nocturnos permitem ainda que os escravos recebam alguma instrução, o que é de grande alcance nesta época” (Pará, 1872a).

A presença de escravizados na escola noturna, exclusivamente destinada ao ensino de “escravos”, contava com a frequência de 55 alunos (Pará, 1872b), essa escola foi promovida por particulares. Mesmo com a interdição da criança negra, estabelecida no Regulamento de Instrução Pública do Pará de 1871, a escola noturna se mostrou uma alternativa importante para a inserção escolar da população negra.

CONCLUSÃO

Em suma, compreendemos que a Lei do Ventre Livre em 1871 foi de grande relevância, pela a interferência das crianças ingênuas nos debates educacionais. A província do Pará, no final do século XIX, dispôs de possibilidades e iniciativas de escolarização da população negra, de natureza assistencialista e filantrópica para adultos livres, escravizados e libertos, além da oferta de instrução às crianças desvalidas e ingênuas em instituições educativas. Assim como as aulas noturnas foi uma dessas possibilidades de reparação pela ausência de escolarização da infância, de sujeitos da população negra, seja ingênuos ou escravizados.

REFERÊNCIAS

Barros, S. A. P. (2016). Escravos. Libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 591-605. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>

Nery, V. S. C. *Instrução pública primária na província do Pará na década de 1870*. 2013 (Dissertação de mestrado) - Universidade do Estado do Pará, 2013.

Nogueira, V. L. (2015). Filantropia e educação de adultos livres, libertos e escravos na Província de Minas Gerais (1870-1880). In.: V. L. Nogueira. *População negra, escravismo e educação no Brasil – século XIX e XX* (pp. 123-149). Mazza Edições.

Nunes, André Rangel de Souza. 130 anos da Lei Áurea: as leis abolicionistas e a

integração da população negra no Brasil. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

Pará. Portaria de 20 de abril de 1871 (Alteração do Regulamento da instrução pública primária). Direção e Inspeção de estabelecimento de ensino público. Em Coleção das Leis da província do Grão-Pará (pp. 10-41). Tipografia do Diário de Belém, 1871.

Pará. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de fevereiro de 1872. Presidente da província do Pará. Assembléia Legislativa, 1872a

Pará. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da décima oitava legislatura em 05 de novembro de 1872. Presidente da província. Assembléia Legislativa, 1872b.

Salles, V. O Negro no Pará: sob o regime da escravidão, (3. ed.) IAP-Programa Raízes, 2005.

Sarges, M. N. Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912) (3º ed.). Paka-Tatu, 2010.

Silva, Wandoberto Francisco da. O destino dos filhos pobres, órfãos e enjeitados de Pernambuco: as companhias de aprendizes da Marinha (1847-1857). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPUH, 2011.

Souza, Celita Maria Paes de. Traços de compaixão e misericórdia na História do Pará: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Keila Roberta Cavaleiro Guimarães (PGEDA/UFPA)
keilaguimaraes2008@gmail.com

Resumo: O estudo analisa a legislação educacional quanto à garantia da oferta do direito à educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, numa investigação de natureza qualitativa por meio de pesquisa documental. Segundo os documentos analisados, a educação é um direito humano fundamental, amparado por ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. Conclui-se que a oferta de educação integral em tempo integral deve garantir o direito ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação integral. Tempo integral. Política educacional.

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a política de educação integral em tempo integral, e seu objetivo é analisar a legislação educacional brasileira quanto à garantia da oferta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral. O estudo é resultado parcial de tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Educanorte da Universidade Federal do Pará.

A temática da educação integral em tempo integral (EITI) está relacionada à política educacional do Estado brasileiro, sendo compreendida atualmente como uma forma de solucionar os problemas provenientes da democratização do acesso, permanência e conclusão no âmbito de toda a educação básica.

A necessidade de construção de uma política de educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral como direito de todos, tornou-se uma unanimidade nos discursos oficiais nas últimas décadas (2010-2020). Entretanto, seu sentido ainda não está suficientemente estabelecido, visto que exige um tratamento de política de

Estado assumida cooperativamente por todos os entes federados.

A metodologia adotada é a análise documental com foco na legislação educacional, no que se refere à oferta do direito à educação integral em tempo integral no contexto brasileiro.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ORDENAMENTO LEGAL BRASILEIRO

A educação integral e em tempo integral tem sido uma orientação estabelecida pela legislação brasileira na Constituição Federal de 1988 (CF); no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990; nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; no Plano Nacional de Educação (PNE) I e II, e outros, configurando-se como uma alternativa para a melhoria da qualidade e dos índices de desenvolvimento da educação básica.

A CF enfatiza a educação como direito social com vistas a assegurar condições materiais do pleno gozo dos direitos fundamentais de todos os indivíduos. Essa perspectiva requer a intervenção do Estado na ordem social, ressaltando de maneira abrangente os direitos sociais, como saúde, educação, trabalho, lazer etc.

Quanto à defesa do direito à educação, o ECA destaca: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, e assegura às novas gerações “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990, art. 3º); o cap. V, art. 53 afirma: “A criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A LDB concretizou mais uma significativa conquista: trouxe nos arts. 2º, 34 e 87 a educação integral e tempo integral; reiterou no art. 2º os princípios já estabelecidos na CF/1988; e enfatizou o papel fundamental da educação como dever compartilhado entre a família e o Estado, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996).

Em 2001, um marco significativo foi alcançado com a aprovação do PNE (Brasil, 2001), que propunha para o ensino fundamental um modelo de educação em turno integral. O PNE sinalizava a proposta de educação integral e tempo integral ao aludir, na meta 21, à ampliação da jornada escolar com propósito de expandir a escola de

tempo integral para, no mínimo, sete horas diárias; esse atendimento deveria oportunizar a prática esportiva, artística e alimentação.

Seis anos após o PNE/2001, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei nº 11.494/2007. No artigo 10, o FUNDEB previu a distribuição proporcional de recursos dos fundos, levando em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, favorecendo as escolas de tempo integral com valores de distribuição de recursos maiores.

Em 2013, Ministério da Educação institui as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que destacam “a multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar” (Brasil, 2013, p. 30), desempenhando um papel fundamental ao orientar práticas que transcendem a mera transmissão de conteúdo. A dimensão de formação humana assume um caráter de multidimensionalidade, que possibilita a integração harmoniosa das diversas dimensões de formação do sujeito.

Em 2014, a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) institui o PNE II (2014-2024) e dá um passo significativo ao estabelecer, na meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. O PNE II reafirma o compromisso inequívoco com a implementação da educação em tempo integral no país.

Outra ação do governo federal, que se constituiu como uma proposição para dar consecução para a educação básica em tempo integral, foi a criação do Programa Mais Educação (PME) (Brasil, 2007a), com objetivo de fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, apresentando a educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano. Em 2016 o PME foi encerrado e substituído pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016). Era uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. O PNME não teve vida longa: em dezembro de 2019, o Ministério da Educação encerrou-o.

Em 2017 surge o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em consonância com as diretrizes dispostas nos arts. 13-17 da Lei nº 13.415/2017. O EMTI prevê repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes.

Recentemente, o governo federal efetivou mais uma ação para a retomada da política de educação em tempo integral no país, com a criação do Programa Escola em Tempo Integral (PETI) pela Lei nº 14.640/2023. O PETI prevê transferência de recursos financeiros da União aos estados, Distrito Federal e municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária.

A construção dessa legislação reforça a oferta do direito à educação integral em tempo integral, garantindo uma formação plena aos sujeitos, que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos revela que a educação é um direito humano fundamental, amparado por ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. Garantir uma educação integral em tempo integral como direito significa compreender os sujeitos em suas diversas dimensões formativas – cognitiva, física, social, emocional, cultural, ética, estética etc., reconhecendo-os como sujeitos historicamente situados e multidimensionais.

Conclui-se que a oferta de educação deve garantir o direito ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem. Assim, para implementar a educação integral em período integral é importante que a ampliação desse tempo assegure o direito a elementos fundamentais como cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [1988]. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007a.

BRASIL. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que melhora a aprendizagem. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, 2023. Brasília, 2023.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Simone Joselle X. da Silva (UFPA)
simone.silva@altamiraeduc.com.br

INTRODUÇÃO

Compreender a educação Básica nas últimas décadas a partir da ótica da Gestão Escolar construída de maneira democrática, tem sido nosso desafio no município de Altamira- PA.

Para este trabalho, que temos como categoria basilar a gestão democrática, é de fundamental importância conhecermos seus princípios, para oliveira (2014):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gera cidadãos ativos que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder. (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

Tomando esse princípio, partimos da lógica que a escola é um espaço essencial de formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Segundo Paro (2016, p. 15) “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”.

Nesse contexto a Gestão Democrática surge como um caminho facilitador para que o projeto coletivo possa ser construído dentro da escola. Onde este princípio de fazer a gestão tem se tornado nos últimos anos uma bandeira de luta da comunidade escolar baseado por essa lógica, de que a escola de Educação Básica deve ser um espaço de formação comum, permitindo que todos tenham acesso ao saber construído historicamente pela sociedade, e que este projeto de apropriação do conhecimento esteja pautado nos interesses e anseios, de todos os envolvidos.

Buscando um caminho possível a ser trilhado, buscamos compreender como

tem ocorrido a implementação da Gestão Democrática nas escolas públicas do Município de Altamira, em uma linha temporal equivalente ao período de vigência do Plano Municipal de Educação que corresponde ao período de 2015 a 2024, este estudo irá abordar como ocorreu a implementação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas no período supra citado. Sabendo que esse não é o único meio possível para que a gestão democrática possa acontecer de fato nas escolas, porém os Conselhos Escolares dentro da dinâmica das instituições de ensino é sem dúvidas um dos principais instrumentos facilitadores para a construção de um ambiente democrático na escola, pois o mesmo em sua essência agrega princípios de coletividade em todos os seus aspectos, pois se constitui de um meio onde todos os seguimentos da escola devem esta inseridos participando de maneira coletiva das tomadas de decisões tanto nos âmbitos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O CONSELHO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Trazer a tônica a abordagem do Conselho Escolar como um instrumento de participação coletiva na escola, deve-se a busca pelo interesse e necessidade em contribuir com reflexões de como este órgão colegiado pode tornar possível a interação entre vários atores, como família, comunidade e escola, sobretudo refletir como através de uma gestão com princípios democráticos, se pode ter uma melhor qualidade na educação.

De acordo com Luck (2013), este órgão deliberativo tem a função de procurar diferentes meios para cumprir seu objetivo na escola. Em sua definição a autora nos diz que:

Um órgão Colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola, que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação , procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino , em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo dos pais , professores e funcionários, em sua atuação, cabe-lhe resgatar valores e cultura , considerando aspectos socioeconômicos , de modo a contribuir para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades educacionais, de forma global . (LUCK, 2013. p. 66).

Neste sentido, é possível destacar o Conselho escolar como um instrumento facilitador para que ocorra a descentralização do poder no ambiente escolar, sendo este colegiado um oportunizador da participação de todos, possibilitando um ambiente

democrático e participativo.

Democratizar a escola pública tem sido um dos grandes anseios que persiste na luta por uma educação de qualidade, tendo sua representatividade nos movimentos sociais e em muitos educadores. Sobre essa democratização Libâneo (1985) nos diz que:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder as suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e a sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade [...] (LIBANEO, 1985, p. 12).

Ao abordamos a democratização da escola como um anseio a ser alcançado, visando sobretudo o entendimento de que essa democratização venha a imprimir qualidade da educação, as palavras de Luck (2016, p. 58) vem a corroborar quando nos diz que “Descentralização, democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas de gestão democrática, diretamente associadas entre si e que tem a ver com a estruturas e expressões de poder na escola. Cabe destacar também que “democratizar é a conquista de poder por quem não o tem”

No ano de 2004 o Ministério da Educação, através da Portaria Ministerial nº 2.896/2004. Estabeleceu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Onde através deste programa o foco central dentre os vários objetivos, era o de garantir a participação da comunidade no ambiente escolar, onde essa participação possa acontecer no âmbito administrativo, financeiro e Pedagógico, sendo o órgão Colegiado deliberativo em todas as esferas da escola.

Sendo esta iniciativa uma das principais ações a nível governamental, em prol da formação e fortalecimento dos Conselhos Escolares. A este respeito Gadotti (2014, p. 5) nos diz que:

“Sem dúvidas devemos reconhecer que houve avanços no que diz respeito a participação, a busca da autonomia e a Gestão Democrática na escola, através de investimentos do Governo Federal no Programa Nacional dos Conselhos Escolares.”

Esta iniciativa de formação teve em seu escopo a participação de organismos nacionais e internacionais, onde através da dinâmica de grupos de trabalhos poderão

discutir, analisar e propor medidas para sua implementação.

CONCLUSÃO

O resumo constitui uma pesquisa que se encontra em andamento, onde os resultados ora apresentados são parciais. Para a continuidade da mesma já foram realizadas visitas a Secretaria Municipal de educação do município de Altamira, com o objetivo de coleta de documentos tais como o Plano Municipal de educação, a lei de sistemas e os relatórios de monitoramento do plano municipal de educação elaborados até o levantamento. Estes documentos irão possibilitar a análise que se propõe esta pesquisa que é a de averiguar como se deu o processo de implementação dos conselhos escolares no período de vigência do plano municipal de educação, sendo esta uma das estratégias da meta que corresponde a efetivação da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública/ elaboração Genuíno Bordignon. – Brasília: MEC, SEB, 2004.

GADOTTI. M. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na educação nacional. 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 10/02/2024.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública, 28ª edição, São Paulo, editora Loyola, 1985.

LUCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional, 9ª edição, Petrópolis – RJ, editora Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. A. M. Gestão Educacional: Novos olhares, novas abordagens. 10. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Vários autores.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública, 4ª edição, São Paulo, editora Cortez, 2016

A GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM ABAETETUBA/PA

Maria do Socorro Silva da Silva (UFP)

E-mail: socorroivan9@gmail.com

Thais da Silva (UFPA)

E-mail: thaisilvaestrela@gmail.com

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre A Gestão Pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral em Abaetetuba/PA, orientado pela seguinte questão: como se dá o processo de gestão pedagógica em uma escola de ensino médio de tempo integral, no município de Abaetetuba/PA? Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas, com o objetivo de analisar a prática e a organização do trabalho pedagógico no contexto dessa forma de oferta escolar. Tomando como referência duas concepções em disputa - a democrática e a gerencial - concluiu-se que a política educacional caracterizada pela parceria entre o Estado e o Terceiro Setor, materializa processos de organização do trabalho pedagógico fundamentados em preceitos de desregulamentação, terceirização, controle e responsabilização, seguindo a tendência nacional das Políticas Públicas Educacionais com retrocessos em aspectos como participação, autonomia, reestruturação curricular, avaliação de processo e formação continuada em serviço.

Palavras-chave: gestão pedagógica; organização do trabalho escolar; ensino médio de tempo integral.

INTRODUÇÃO

Este texto foi produzido como requisito para participar do IX Encontro Estadual da ANPAE 2024 - Seção Pará e objetiva apresentar os resultados de pesquisa como forma de contribuir para continuidade de estudos relacionados à temática. A Metodologia adotada esteve ancorada no referencial teórico e na abordagem qualitativa, com utilização de estudo de caso, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a análise documental e as entrevistas (Lüdke; André, 2018). Procurou-se apreender as características do novo

modelo de gestão pública, que permite a relação público-privada (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017) e sua influência sobre os aspectos de participação e autonomia (Dourado, 2012), reestruturação curricular (Aguilar; Dourado, 2018), avaliação de processo (Dourado; Grossi Jr.; Furtado, 2016) e formação continuada em serviço (Geglio, 2014).

A partir das apropriações dos documentos orientadores da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral após a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a; 2017b; 2018a; 2018b; 2019), que orientam a organização do trabalho pedagógico, buscamos caracterizar os conhecimentos e as ações materializados pelos gestores pedagógicos (presidente do conselho escolar, diretor e coordenadora) de uma escola do município de Abaetetuba/PA relacionadas a participação, a autonomia, a reestruturação curricular, a avaliação de processo e a formação continuada em serviço.

DESENVOLVIMENTO

A relação estabelecida entre o Estado e o Terceiro Setor, caracterizada por processos de desregulamentação e terceirização na oferta de educação escolar, repercutiram aos princípios que orientam a gestão das unidades de ensino que aderiram ao Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral – PROEMTI (Queiroz, 2017).

A desregulamentação e a terceirização embutidas na Política foram evidenciadas pela atuação de Organizações Sociais - OSs vinculadas ao empresariado brasileiro, que disseminaram a lógica de melhores resultados e menos investimentos através do compartilhamento de infraestruturas de outros espaços (Lomonaco; Brunsizian, 2015), contribuindo para a manutenção do cenário de carências das unidades de ensino por evitar a transferência de mais recursos que poderiam melhorar a escola pública. O processo democrático foi comprometido pela Política, na medida em que não houve participação coletiva e autonomia da unidade de ensino na tomada de decisão sobre a adesão ao Programa de indução ao Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI.

A Política acompanhou a reestruturação curricular da BNCC e seus Itinerários Formativos com propostas e ações que representam retrocesso de décadas de lutas por uma educação básica unitária, sem fragmentação de sua oferta e conteúdo, construída a partir de princípios democráticos.

A avaliação de processo como indicadora de resultados para implementação de

melhorias foi ressignificada para medir a eficácia e a eficiência da gestão e sustentar a decisão dos órgãos superiores em conceder a continuidade ou optar pelo desligamento entre a unidade de ensino e a Política.

A ausência de formação continuada até o fim da pesquisa, impossibilitou um tempo suficiente para estudo e apropriação dos documentos orientadores da Política que permitisse a análise qualificada, provocando a busca individualizada dos professores por conhecimentos, que gerou a precarização e fragmentação do trabalho, refletidas nos relatos de desânimo, divergências e muitas dúvidas sobre o que e como ensinar aos alunos.

CONCLUSÃO

Tomando como referência duas concepções em disputa - a democrática e a gerencial - concluiu-se que a política educacional caracteriza-se como híbrida porque contém um discurso democrático mas reforça estratégias gerenciais a partir de parceria entre o Estado e o Terceiro Setor, materializa processos de organização do trabalho pedagógico fundamentados em preceitos de desregulamentação, terceirização, controle e responsabilização, seguindo a tendência nacional das Políticas Públicas Educacionais com retrocessos em aspectos como participação, autonomia, reestruturação curricular, avaliação de processo e formação continuada em serviço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mária Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCCVERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13/05/2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a

Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo

Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: 09/12/2019, Edição: 237, Seção: 1, Página: 28, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão em educação escolar. 4 ed. Atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede E-Tec Brasil, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. RBPAE, v. 32, n. 2, p. 449 - 461, ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/67198>. Acesso em: 10/12/2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. S. Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOMONACO, Beatriz; BRUNSIAN, Izabel. Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma. Coordenação Camila Feldberg Macedo Pinto e Nazira Arbache. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2015. 144 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2 ed [reimpr]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). RBPAE, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez., 2017.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. Políticas de educação e terceiro setor: o papel do Itaú Social na construção do Pacto pela Educação no Pará. Revista Margens Interdisciplinar, v. 11, n. 16, p. 25-39, jun/2017, [versão digital]. DOI: <https://doi.org/10.18542/rmi.v11i16.5381>.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PERÍODO IMPERIAL

Marcelo Leandro Neres (UFPA)
marcelolneres@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivou contextualizar as políticas públicas que permearam a instrução pública durante o período imperial. Trata-se de um estudo qualitativo que utilizou revisão bibliográfica de autores que discutem sobre o tema, dentre eles Saviani (2011, 2017) e Castanho (2008).

Após a proclamação da Independência do Brasil em 1822 é possível observar a promulgação de diversas leis e decretos que tratavam sobre a instrução pública nacional, no qual foram discutidas e implementadas durante o império brasileiro, o que pode demonstrar uma certa preocupação do Estado com o desenvolvimento da instrução pública nacional.

Contudo há a necessidade de refletir sobre o perfil e o alcance de tais legislações aprofundando o debate sobre as prerrogativas ideológicas e políticas que permeavam as ações governamentais do império. Este aprofundamento é essencial para entender as influências e as ideias que permearam as políticas sobre a instrução pública brasileira naquela época.

DESENVOLVIMENTO

No período imperial, após a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, é possível afirmar que houve alguma preocupação com o desenvolvimento da Instrução Pública. Segundo Saviani (2011) após o imperador, Dom Pedro I, convocar a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa no ano de 1823, em seu discurso de inauguração, demonstrou uma preocupação com a questão da educação nacional, no qual destacava a necessidade de uma legislação especial para a instrução pública, cabendo a Comissão de Instrução Pública da Assembleia a condução dos debates

sobre esta temática, o qual suscitou diversas discussões entre as autoridades da época que buscavam soluções urgentes e prioritárias para “a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado” (Saviani, 2011, p.119).

Neste contexto, Saviani (2017) diz que o caminho escolhido pelos membros daquela comissão foi o de premiar a melhor proposta apresentada para um “Tratado Completo da Educação da Mocidade Brasileira”, no qual destacou-se a proposta apresentada por um de seus membros, Martim Francisco d’Andrada Machado, que reapresentou a memória, proposta que ele já havia apresentado para reforma dos estudos na capitania de São Paulo em 1816, sendo que esta proposta seria em grande parte baseada na obra *Écrits sur l’instruction publique de Condercet* e consistia basicamente na organização da instrução pública em três graus:

O primeiro grau cuidaria da instrução comum, tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com duração de seis anos, versaria sobre estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país (Saviani, 2017, p. 12)

A respeito desta proposta, Saviani (2011) ressalta que apesar dela conter as ideias básicas contidas em *Cinq mémoires sur l’instruction publique*, foi ajustada para atender a um perfil ideológico da elite brasileira e que embora ocorrido esses ajustes, a forma e a concepção de uma escola laica começavam a ganhar destaque nos debates sobre instrução pública. Esta concepção de escola laica que começava a ser formulada por uma burguesia triunfante, foi apropriada pela elite que organizava o Estado nacional naquele momento.

Apesar de receber parecer favorável da Comissão de Instrução Pública, sendo reconhecida suas qualidades no âmbito da Instrução Nacional, a proposta de Martim Francisco, conforme indica Saviani (2011) acabou sendo deixada de lado e a Comissão passou a priorizar a criação de universidades, o qual também acabou não seguindo adiante devido, principalmente, Dom Pedro I ter dissolvido a Assembleia Constituinte e Legislativa em 12 de novembro de 1823, embora tenha outorgado a Constituição do Império do Brasil em 25 de março de 1824, que incluía em seu título 8º, artigo 179, inciso XXXII “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824).

Reaberto o parlamento Brasileiro no ano de 1826, as discussões sobre o

problema da instrução pública nacional retomaram e dentre as várias propostas apresentadas e debatidas, o projeto encabeçado por Januário da Cunha Barbosa se sobressaiu e tinha como ideia principal regular o ensino e distribuí-los em quatro graus. Embora esta proposta fosse mais abrangente, o Parlamento Brasileiro aprovou um projeto mais simplista no qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras (Saviani, 2011).

Um fator relevante nesta lei era sobre sua incidência na Nação, pois deveria abrange-la como um todo visto o que diz em seu Art. 1º “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827). Entretanto como vemos abaixo, esta lei não foi inteiramente implementada na prática.

Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra-morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o Ato teve o efeito de retardar seriamente o desenvolvimento da educação pública (Lombardi e Colares, 2020, p.19).

Desta forma, o ato adicional a Constituição, lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, em seu Art. 10, parágrafo 2º determinou que compete as Assembleias Legislativas Provinciais legislar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la [...]” (Brasil, 1834), inviabilizando a efetiva criação das escolas de primeiras letras por toda a nação, visto que nem todas as províncias detinham de condições mínimas para criação destas escolas.

Além desta, outra importante reforma da instrução pública deste período, é a Reforma Couto Ferraz, que segundo Saviani (2011) através do decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, regulamentou o ensino primário e secundário da Corte, trazendo elementos como a inspeção escolar, a regulamentação das escolas particulares, regulamentação no regime disciplinar de professores e diretores de escolas, e também a obrigatoriedade do ensino elementar a crianças com mais de 7 anos.

Podemos destacar também a Reforma de Leôncio de Carvalho, que segundo Saviani (2011) foi promulgada através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou além do ensino primário, também o ensino secundário e superior do município da corte e trouxe como principais características a instituição do ensino livre, primário e

secundário no município da corte e superior em todo o império. Também manteve a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, previa assistência aos alunos pobres, regulamentava o funcionamento das Escolas Normais e do ensino superior, além de prever a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos, bibliotecas escolares e populares, museus, escolas profissionais e também sinalizava para aplicação do método intuitivo que acabou sendo herdado e utilizado predominantemente por algumas décadas no período republicano.

Os pareceres de Rui Barbosa, embora não tivessem efeitos práticos na época, influenciaram ideologicamente a educação liberal e científica do país, conforme podemos verificar a seguir:

Uma das conseqüências no plano da elaboração teórico-ideológica foi a representada pelos Pareceres de Rui Barbosa, de 1882, gerados pela análise do decreto de Leôncio de Carvalho. A importância desses pareceres está nessa elaboração teórico-ideológica, pois, no nível das realizações imediatas, com o arquivamento de seus pareceres-projetos, as coisas acabaram por não acontecer. Isso não significa que não tiveram conseqüências práticas. Ao contrário: a institucionalização escolar daí para a frente sofre o pujante influxo da ideologia educacional liberal e cientificista de Rui Barbosa (Castanho, 2008, p.50)

Além dos pareceres de Rui Barbosa, surgiram ainda outros projetos para a Instrução Pública, porém a Reforma Leôncio de Carvalho foi o último dispositivo legal a respeito da política educacional implementado pelo Império Brasileiro (Saviani, 2011, p.140).

CONCLUSÕES

Este trabalho elaborado com base na revisão bibliográfica e em textos legislativos, traz elementos que leva a compreender que a educação nacional no período imperial era matéria importante para o desenvolvimento da nação.

Através da revisão bibliográfica foi possível constatar que embora tenham ocorrido movimentos no direcionamento de políticas que visavam o desenvolvimento da instrução pública nacional, efetivamente pouco foi feito na prática.

Dentre as políticas discutidas no período do império podemos destacar a memória de Martim Francisco d'Andrada Machado, que influenciado pela obra de Condercet, buscava uma organização de toda a instrução pública em 3 graus, reforçando uma concepção de escola laica. Também a proposta de Januário da Cunha

Barbosa, que embora não tenha se efetivado trazia uma concepção moderna de escola laica e pública. A implementação das escolas de Primeiras Letras que demonstrava uma propensão das autoridades imperiais para propagação do ensino primário por todo país. A Reforma Couto Ferraz que trouxe elementos de regulamentação, inspeção de escolas, professores e diretores, bem como tornou obrigatório o ensino elementar a crianças com mais de 7 anos. Também a Reforma de Leôncio de Carvalho que tinha por principal característica a instituição do ensino livre e também regulamentou as Escolas Normais, além de sinalizar para aplicação do método intuitivo, utilizado por algumas décadas no período republicano.

Todas essas políticas tiveram sua importância e sua influência e em alguns casos, permaneceu mesmo após o fim do império.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 29 mar 2024

BRASIL. Presidência da República. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 29 mar 2024

CASTANHO, S. A institucionalização escolar entre 1879 e 1930. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n. 25, p. 43-56, jan/jun. 2008. (Série-Estudos).

LOMBARDI, J. C.; OLARES, A. A. Escola Pública, Projeto civilizatório burguês versus Práxis emancipatória. Revista USP. São Paulo. n. 127, out/nov/dez. 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª edição ver. 1 reimpr. Campinas – SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. O legado educacional do “Breve Século XIX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. O legado educacional do século XIX. Campinas – SP: Autores Associados, 2017. E-Book (268 p). (Coleção Educação Contemporânea).

A SOCIEDADE DOS *THINK TANKS* PRÓ-MERCADO

Ana Gabriella Teixeira Dourado (UFDPar)
anagabrielladourado2015@hotmail.com

Luanna Teixeira Dourado de Oliveira (UFDPar)
luannateixeira1234@gmail.com

Prof. Dr. Élido Santiago da Silva (UFDPar)
elidosantiago@ufdpar.edu.br

Lucinalda Pereira Carvalho (UFDPar)
carvalholucinalda@ufdpar.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar a influência dos *think tanks* sobre a educação pública a partir de princípios gerencialistas. Os *think tanks* entram na disputa do sentido das políticas públicas educacionais, com o objetivo de transmitir o fundamento ideológico das organizações de mercado. Como é o caso do Instituto Lemann, uma das organizações mais privilegiadas deste país, que vem trazendo seus valores empresariais para o âmbito educacional. Segundo Mendes e Peroni (2019), os *think tanks* pró-mercado disseminam sua visão de mundo, por meio de suas opiniões, seus valores, ideais e produtores de conhecimentos. No contexto da arena de disputas das políticas públicas, as ideologias dos *think tanks* ganham força por sustentar concepções que apoiem a ideia de uma educação pública precarizada e fragmentada que precisa ser modificada por meio dos parâmetros empresariais.

CONCEITO E SURGIMENTO DOS THINK TANKS

O termo *think tanks* que vem do inglês pode ser traduzido como Laboratórios de ideias, ou seja, são grupos que tem como objetivo elaborar informações e criar conceitos para persuadir a opinião popular sobre temas que permeiam o meio social seja ele a

política, meio ambiente, ciência, economia, saúde e educação. (Mendes. 2021, p.314). Assim, como afirma Rocha (2015), essas organizações, que podem ser ou não vinculadas a grupos de interesses, atuam como caminho de ligação entre as universidades, as comunidades epistêmicas e ao setor público, por meio da tradução de textos e pesquisas especializadas em determinado assunto que os *think tanks* se tornam fundamentos dos realizadores das políticas públicas e fonte de conhecimentos da sociedade. Desse modo, essas organizações utilizam da sua influência para se infiltrar, modificar e formular as implementações das políticas públicas, como também interferir na administração do Estado.

É nesta perspectiva que é preciso compreender o surgimento dos *Think Tanks* e sua transformação no âmbito educacional. Visto que sua criação ocorreu na metade do séc. XX nos EUA, com grupos de acadêmicos que eram sustentados por meio de doações e seu objetivo era divulgar as pesquisas no campo político sem a associação ou interferência de um grupo específico. (Rocha. 2015, p. 263). Contudo, os *think tanks* sofrem uma enorme transformação em quantidade com a fundação de Heritage Foundation em meados de 1970. Assim, se cria um dos think tanks mais importantes e de maior influência nos Estados Unidos. Segundo Rocha (2015), leva em seus fundamentos os princípios de “formular e promover políticas públicas conservadoras baseadas nos princípios da livre empresa, do Estado mínimo, da liberdade individual, dos valores tradicionais norte-americanos” (Rocha. 2017, p.99).

O ÂMBITO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DOS THINK TANKS

No contexto atual em que se predomina o aumento e influência de *think tanks* em vários âmbitos sociais. A propaganda de princípios e conteúdos que reforçam o sentido das políticas públicas e educacionais para impulsionar tipos de privatização da esfera pública. Como descrevem Peroni e Lima (2020), o discurso é fundamentado em parâmetros do mercado e é direcionado a descredibilizar o Estado e como consequência diminuir o seu poder para que a lógica mercadológica possa administrar o poder público, racionalizar recursos e limitar a autoridade das instituições públicas.

Nessa conjectura que os princípios educacionais, conquistados democraticamente vem sendo desconstruídos através da visão de mundo de instituições e empresas como: Instituto Lemann, Ayrton Senna, Instituto Millenium, entre outros, qual vem disseminando uma agenda empresarial. (Peroni e Lima. 2020).

Com isso, é necessário descrever a área de atuação da Fundação Lemann (FL). Essa organização participa na formação de professores e gestores, como também na formação dos profissionais da secretaria para que eles sejam moldados visando os resultados (Peroni e Oliveira, 2019). Nesse cenário os funcionários públicos são geridos e avaliados por meio de princípios privados. Assim como dizem as autoras:

podemos dizer que o Estado permanece na execução, no entanto, a direção e o conteúdo da proposta são determinados pela Fundação, por meio dos programas e cursos de formação para gestores e professores, onde o currículo é totalmente modificado, estratégias de ensino direcionadas, de modo a intervir na prática pedagógica e de gestão escolar. (Peroni e Oliveira. 2019, p.45)

É nessa premissa que as Fundações, como é o caso do Instituto Lemann, utilizam profissionais da educação qualificados para embasar os fundamentos empresariais dentro do âmbito educacional. Pode-se citar o professor Martin Carnoy, que atua como pesquisador da Fundação Lemann produzindo trabalhos de alcance internacional sobre os impactos das noções gerencialistas sobre a educação brasileira.

Desta forma, os *think tanks* pró-mercado buscam o reforço na autoridade de pesquisadores renomados. Aqui, o professor Carnoy utiliza discursos como: “Nossos resultados sugerem que a desigualdade de classe social no desempenho dos alunos da escola pública na prova brasileira aumentou significativamente entre os alunos brasileiros do 5º ano” (Carnoy. 2022, np). Nesse viés, ele utiliza avaliações externas para avaliar a educação brasileira como também os seus alunos e continua perpetuando essa visão em textos como “A eficácia do ensino secundário profissional versus geral Evidências do PISA 2012 para países com rastreamento precoce” (Carnoy. 2016) e “O que as notas dos testes internacionais nos dizem” (Carnoy. 2015).

Além de se fundamentar nessas avaliações, realiza produções para apoiar universidades a distâncias, particulares, com a defesa de que são mais fáceis para se estudar enquanto trabalha, como também, para adentrar o mercado de trabalho, assim utilizar pesquisas como “Os ganhos desiguais benefícios para homens e mulheres de aquisição de habilidades em uma universidade virtual” (Carnoy. 2023). Para que desse modo se possa sustentar a intervenção do Instituto Lemann na educação brasileira.

Como ressalta Adrião et al. (2007), essas empresas não se limitam a fornecer materiais e equipamentos, elas se projetam para a área das políticas educacionais da região onde se instalam e adentram na estruturação do trabalho do professor e na gestão das instituições de ensino público da rede, assim elas se relacionam com os

governos municipais.

Além disso, a sua missão e visão são trabalhar com pessoas e instituições voltadas para uma aprendizagem de qualidade que desenvolva habilidades, eficácia e eficiência para satisfazer o setor mercadológico. Para isso, ela colabora com lideranças locais para resolver problemas sociais profundos. Trazendo assim, suas ideologias para modificar o Estado com a justificativa de levar o Brasil para outro patamar de equidade (Fundação Lemann. 2024). Contudo, essa primeira imagem deixada pela FL é cercada de interesse, como afirma Rikowski (2017), a privatização da educação não se volta para a sua preocupação, mas sim, para a obtenção de benefícios e lucro que a Instituição possa conseguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este texto teve por objetivo analisar a influência dos *think tanks* sobre a educação pública a partir de princípios gerencialistas. Destacou-se que os os think tanks pró-mercado permeiam a educação brasileiras e as políticas educacionais a partir da produção de pesquisas e conhecimentos que reforçam a agenda gerencialista. Assim, ao analisar os textos que a FL utiliza e quais os profissionais da educação que apoiam essa ideia é perceptível que ocorre uma transferência das concepções empresariais e mercadológicas para o âmbito educacional. Na qual vem utilizando o discurso de que a educação pública é precarizada, fragmentada e desorganizada e que para melhorar essa situação é necessária a intervenção privatistas que transforma o direito social em serviço pré-formatado.

REFERÊNCIAS:

ADRIÃO, Theresa (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

MARTINS, André Silva. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação. *Práxis Educativa* 4 (2009): 21-28.

CARNOY, Martin; Leonardo Rosa; Alexandre Simões. Trends in the academic achievement gap between high and low social class children: The case of Brazil, *International Journal of Educational Development*, Volume 94,2022.

FUNDAÇÃO Lemann. Site na Internet. 2024. Disponível em: <www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 11 jan. 2024

HAAS, P. M. Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. In: HAAS, P. M. *International Organization*. Cambridge: The MIT Press, v. 46, 1992.

Cap. 1, p. 1-35.

MENDES, Valdelaine. Os think tanks pró-mercado e a educação no Brasil. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil, p. 314. 2021.

PERONI; Vera Maria; OLIVEIRA; Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. 2019.

PERONI; Vera Maria; V; LIMA; Paula; V. Políticas conservadoras e gerencialismo. Práxis educativa, vol. 15, e2015344, 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROCHA, Camila. O Papel Dos Think Tanks Pró-Mercado Na Difusão Do Neoliberalismo No Brasil. Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales, 2017

AS CONCEPÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO DECRETO DO PNAES

Maria Cristina Afonso Ferreira – PGEDA/EDUCANORTE/UFPA
ercris2000@yahoo.com.br.

Resumo: Apresenta as concepções de assistência estudantil presentes na normativa que orienta essa política nas instituições federais de ensino superior (IFES) a partir do decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010). Revisão de literatura e análise documental identificaram elementos próprios das políticas públicas instauradas no país, a partir da década de 1990, inseridos na totalidade social de tais políticas, que contraditoriamente reconhecem a assistência estudantil como direito, objetivam enfrentar a pobreza no âmbito das políticas públicas educacionais, além de atender às demandas econômicas, e se incorporam às ações das políticas implementadas na educação superior pública.

Palavras-chave: Assistência estudantil. Políticas públicas. Direito. Permanência do estudante.

INTRODUÇÃO

O PNAES foi instituído por meio do Decreto nº 7.234, em 2010, e é o principal quadro normativo para a implementação da assistência estudantil (AE) nas IFES. É uma política pública educacional, instituída em um contexto de abertura democrática no cenário do Estado brasileiro, refletindo os interesses e reivindicações dos movimentos de representação estudantil e institucionais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

O texto do PNAES incorpora diferentes interesses, tanto dos movimentos estudantis quanto do governo e do grupo político que está no poder na época da sua promulgação, características comuns dos textos das políticas públicas do país. Desse modo, busca-se apresentar as principais concepções do arcabouço legal que compõe a política de assistência estudantil no texto do decreto do PNAES.

A base teórica e metodológica para essa análise é o materialismo histórico e dialético, pois a política se configura nas complexas e contraditórias relações sociais presentes na sociedade brasileira. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão de literatura e a análise dos documentos, entendidos como elementos primordiais para identificar os conceitos e interesses subscritos no tema abordado.

Desse modo, situaremos a trajetória das legislações que instituíram a AE no âmbito das IFES, e as concepções embutidas no texto da política a partir das pesquisas que tratam do tema da assistência estudantil.

A TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A assistência estudantil, como política, se estabeleceu há 14 anos, através do decreto do PNAES (2010); entretanto, as ações dessa natureza foram demarcadas na história da educação brasileira com objetivo de atender aos estudantes que ingressaram na universidade pública, e sua origem se relaciona com o surgimento dessas instituições.

Entre os antecedentes do PNAES situa-se a criação, em 1987, do FONAPRACE, constituído pelos representantes das universidades, responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES no Brasil, que discutiam a viabilização da permanência estudantil no âmbito universitário, dentro das condições necessárias de ensino de boa qualidade, com a insistência junto ao MEC da definição de políticas e ações nessa área.

Nos anos iniciais de atuação do FONAPRACE se identifica a ausência de políticas e de programas de assistência estudantil na maioria das IFES, com apenas restaurantes e residências universitárias sucateadas e programas ineficientes de bolsas estudantis. A partir de 1989 demarca-se o trabalho mais efetivo do fórum, por meio de elaboração de documentos e estabelecimento de um canal de comunicação com o MEC (Kowalski, 2012).

No período de 1993 a 1996, com a realização de diagnósticos nas universidades, surge o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes (1997), um instrumento indispensável ao debate, formulação e implantação de políticas sociais que garantam a permanência dos alunos de graduação no interior das instituições. Com a participação de 44 instituições, o equivalente a 84,62% das 52 IFES, demonstrou-se que 44,29% dos estudantes se encontravam nas categorias C, D e E, havendo demanda potencial por assistência estudantil (FONAPRACE, 2012). Em 2004 e 2010, mais duas publicações

retrataram o perfil socioeconômico dos estudantes universitários, na maioria integrantes das mesmas classes da primeira pesquisa, além de demonstrarem ações tímidas da assistência estudantil nas universidades.

Em 2001 foi concluída a proposta do PNAES, passando a ser documento-base para todas as ações relativas ao tema e contendo as propostas de recursos orçamentários para as IFES destinarem a programas para assistência estudantil.

Em 2007 houve previsão orçamentária para a política pela atualização do PNAES, tornando-se meta para o FONAPRACE e aprovado pela ANDIFES em julho, na cidade de Belém (PA). O plano foi um marco que impulsionou o processo de discussões junto ao MEC para a implantação do PNAES.

Por meio da atuação do FONAPRACE e da ANDIFES, pelo processo de mobilização dos profissionais de serviço social das IFES e da abertura para a pauta da gestão do País com o governo do Partido dos Trabalhadores, em 19 de julho de 2010 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 7.234, que consolidou a política de assistência estudantil.

Observa-se que na AE, além da influência desses representantes dos assuntos estudantis, há a das políticas econômicas ditadas pelos órgãos multilaterais, que implicitamente influenciam o texto promulgado e posto para a implementação no meio educacional, e no caso da AE identificam-se esses elementos, que apresentaremos a seguir.

AS CONCEPÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO TEXTO DO PNAES

A assistência estudantil é um direito assumido a partir das lutas do movimento estudantil, mas como toda política pública, ela assume diferentes papéis a partir do texto constituído. Sendo assim, o PNAES tem o objetivo de criar condições para a permanência de estudantes nas instituições federais de ensino superior (IFES), combatendo a evasão e o abandono nas instituições.

O programa correlaciona-se com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no processo de expansão do ensino superior, com fortes pressões externas de agências multilaterais como o Banco Mundial. Compreende-se que o decreto não visa ao aumento das estruturas e programas de assistência estudantil para cobrir as insuficiências que já existiam, mas sim a criar estruturas que atenderiam aos discentes que ingressaram nas

IFES a partir das vagas pactuadas com a adesão dessas instituições ao REUNI, como ressalta Abreu (2012).

O PNAES atende aos diferentes interesses de classes sob a ordem do capital: atende a parte das reivindicações das entidades estudantis e do FONAPRACE, e com isso prepara força de trabalho qualificada e contribui para a coesão social e para a apassivação no interior das IFES, sob a ideologia da igualdade de oportunidades, como defende Leite (2015).

O documento apresenta uma tensão na concepção da política, que ora está associada à percepção da educação como direito universal, ora associa essa política à concepção presente na política de assistência social, ou seja, a noção de que se dirige aos “estudantes carentes” ou em “vulnerabilidade social”, que, aliada à categoria inclusão social, agrega um conjunto de ações, medidas e programas que tendem a se sobrepor às políticas sociais existentes (Lima, 2017).

Para além disso, compreendemos essa política como um direito assumido no decreto mencionado, em que o Estado reconhece o impacto das desigualdades socioeconômicas na trajetória acadêmica dos estudantes, no caso os que estão em vulnerabilidade social.

Nessa mesma linha conceitual, Lima (2017) concebe a AE como direito social e que diz respeito ao conjunto de ações e programas públicos e estatais voltados à garantia das condições de permanência de cada discente nas unidades públicas de ensino, cujo acesso deve referenciar-se pela igualdade de condições.

A Política de Assistência Estudantil, estabelecida pelo PNAES, é uma resposta do Estado à questão social e conquista da luta pela ampliação dos direitos sociais, especialmente o direito à educação. Cabe otimizar o período de permanência no sistema educacional de forma que esse aluno tenha o menor custo possível para o Estado, como ressalta Abreu (2012).

Nos objetivos do programa, o tema permanência escolar está vinculado à própria estrutura da assistência estudantil, particularmente no seu aspecto material: comer, morar, vestir e transportar-se, sendo menos evidenciada a dimensão simbólica: ser reconhecido, fazer parte do grupo, coexistir como estudante, que não pode ser negligenciada (Reis; Tenório, 2009).

Para Dutra e Santos (2017), a associação das ideias de investimento e de direito em uma mesma política já comportaria em si uma contradição, pois entende-se que a ideia de assistência estudantil como investimento, em oposição à ideia de gasto,

representa um avanço, inclusive destacando o papel do FONAPRACE em chamar a atenção para a necessidade de verba específica para essa política. Portanto, tendo “a finalidade de garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior, na perspectiva da democratização da universidade, a mesma deve ser concebida enquanto direito e não como investimento” (Dutra; Santos, 2017, p. 162).

A concepção de assistência estudantil está ligada estritamente ao modelo de política econômica, porém, quando se incorpora ao contexto das IFES, ela passa a tomar forma específica da organização institucional e dos autores envolvidos nesse processo, possibilitando outras compreensões dessa política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou as principais concepções do PNAES (Brasil, 2010), em vista da centralidade da política no âmbito das IFES em prol da permanência e êxito dos estudantes.

Identificaram-se os antecedentes históricos da AE no cenário das reivindicações do movimento estudantil e dos representantes institucionais, além do meio político que favoreceu sua efetivação com o decreto do PNAES.

A partir da análise do texto do decreto e das contribuições teóricas consultadas, concluímos que a política é um direito assumido pelo Estado para a garantia da permanência dos estudantes nas IFES, por isso seu objetivo central é enfrentar a evasão. Agrega ainda concepções de políticas sociais direcionadas aos estudantes carentes, os vulneráveis sociais, atribuindo à instituição escolar a tarefa de sanar os problemas ligados às desigualdades sociais, uma vez que o próprio Estado não consegue alterar essa condição.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. M. C. de. A assistência ao estudante no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Aval. Pol. Públicas Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Brasília: ANDIFES; Uberlândia: UFU, PROEX, 2012.

KOWALSKI, A. V. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEITE, J. de O. As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIMA, G. F. de. Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REIS, D.; TENÓRIO, R. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, R.; VIEIRA, M. (org.). *Avaliação e Sociedade: a negociação como caminho*. Salvador: EDUFBA, 2009.

<https://sistema.anpae.org.br/eventos/31/submissoes>

AS DINÂMICAS FORMATIVAS ESTABELECIDAS PELO CECAMPE PARÁ NO ANO DE 2022

Izete Magno Corrêa (EDUCANORTE/PGEDA/UFPA)
izetemagno@hotmail.com

Orlando Nobre Bezerra de Souza (PPGCITI/FAED/UFPA)
orlandos@ufpa.br

Cintya da Silva Aguiar (NEB/UFPA)
neycmo@ufpa.br

Resumo: O Estudo analisa as dinâmicas formativas estabelecidas para qualificar a política do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/FNDE no ano de 2022. Uma Investigação de natureza qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, que apontou para realização de formações presenciais em 72 municípios do Estado do Pará, alcançando um total de 3.177 cursistas.

Palavras – Chave: Programa Dinheiro Direto na Escola.
CECAMPE/PARÁ. Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Esta análise emerge das inquietações advindas do trabalho desenvolvido junto ao Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE/PARÁ, e tem por objetivo analisar as dinâmicas formativas estabelecidas para qualificar a política do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/FNDE no ano de 2022.

O Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE Região Norte, abrange os sete estados da Região (Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins), atuando no campo do ensino, pesquisa e extensão, a fim de apoiar estados, municípios e escolas a aprimorarem a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e suas Ações integradas, além das políticas de Transporte Escolar – PNATE e Caminho da Escola.

Os CECAMPEs são universidades parceiras que desenvolvem ações articuladas com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a exemplo da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba-PA, responsável pelo CECAMPE NORTE, realizando atividades de assistência técnica e monitoramento junto às

secretarias estaduais e municipais de educação, além dos órgãos governamentais envolvidos com a temática.

O CECAMPE PARÁ, deriva do CECAMPE NORTE o intuito de contribuir para o aprofundamento de conhecimentos e habilidades necessárias para a boa regulação e gestão dos programas – PDDE, PNATE e Caminho da Escola –, possibilitando o alcance mais qualificado de seus objetivos e metas, por meio da oferta de Cursos de Capacitação Técnica, não presenciais e presenciais, abrangendo escolas estaduais e municipais.

Contudo, neste Estudo consideramos apenas as formações presenciais referentes ao PDDE Educação Básica, criado em 1995, com a finalidade de prestar assistência financeira para as escolas públicas de Educação Básica, em caráter suplementar, no sentido de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania, com a participação efetiva da comunidade no controle social.

Com base na Resolução CD/FNDE/MEC nº 15 de 16 de setembro de 2021, os recursos advindos do FNDE são repassados em duas parcelas anuais via PDDE -, considerando o número de alunos matriculados nas unidades educativas, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior, através da constituição de Unidades Executoras – UExs, de natureza voluntária, também conhecidas como Conselhos Escolares – CE, Associação de Pais e Mestres e/ou Caixa Escolar, que enfrentam várias dificuldades que vão desde o momento de formação e/ou renovação de seus membros/mandatos, ausências de capacitações técnicas por parte das secretarias de educação, questões bancárias e cartorárias, até a disponibilidade de tempo para se dedicarem às atividades, implicando na baixa adesão e participação da comunidade escolar na gestão pedagógica e financeira dos recursos provenientes dos programas do FNDE.

De modo a contribuir para a diminuição dessas problemáticas, em 2022 o CECAMPE/PARÁ ofertou cursos de capacitação presenciais em 72 dos 144 municípios do Estado, com o objetivo de capacitar os gestores e/ou profissionais a Educação Básica, envolvidos com os Conselhos Escolares, tendo como referência os aspectos legais, regulamentares e os procedimentos operacionais.

A metodologia adotada é a análise documental, tendo como foco de análise os relatórios elaborados ano de 2022, momento em aconteceram as formações presenciais, conforme veremos a seguir.

O TRABALHO DO CECAMPE NO ESTADO DO PARÁ

A partir de 2020, o trabalho começou a ser traçado no Estado do Pará, em plena pandemia da COVID-19, o que fez com que todas as atividades fossem realizadas pelos meios remotos, em virtude do risco de contaminação, não somente da Equipe Técnica, mas também de todos os profissionais envolvidos com as capacitações.

De acordo com os relatórios elaborados pela Equipe do CECAMPE/PA (2022), antes de iniciar o processo formativo, foram estabelecidas parcerias com as associações e consórcios municipais, contribuindo para o alcance do êxito tanto no contato, quanto no diálogo mais aprofundado sobre a dinâmica de trabalho nos locais, permitindo uma radiografia mais concreta da realidade educacional.

Concomitante a essa etapa houve a sensibilização, contatos e aproximações com as secretarias municipais e Estadual de Educação – SEDUC/PA, a formação dos formadores responsáveis por replicar nos municípios as temáticas definidas no Plano de Curso (PARÁ, 2021), discutido e elaborado juntamente com as equipes dos estados da Região Norte, além do material didático utilizado nas formações, obedecendo as seguintes temáticas: Conselho Escolar e o Controle Social; Adesão ao Programa Dinheiro Direto na Escola (criação das Unidades Executoras (UEX, EEX, EM); Execução dos recursos do PDDE; Prestação de Contas do PDDE e as Ações Integradas.

Foram realizados ainda contatos para firmar as agendas formativas com os municípios cujas escolas possuíam Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada- IDeGes entre 0 e 4,0 e organizar o planejamento das formações em comum acordo com as secretarias municipais de educação.

As formações tiveram carga horária de 16 horas, e foram realizadas de abril a setembro de 2022 (PARÁ, 2022), como forma de garantir maior interação entre os cursistas e possibilitar trocas de experiências e esclarecimentos nos grupos de discussão. O público-alvo do Curso foram gestores, conselheiros e demais agentes envolvidos com a gestão descentralizada dos programas/ações, dando ênfase aos aspectos conceituais, normativos e operacionais necessários à execução e acompanhamento do PDDE/FNDE.

Segundo o Relatório (PARÁ, 2022), a parceria com FNDE foi importante para o trabalho da equipe, “oportunizando o aprofundamento do relacionamento entre as universidades e os 72 municípios, assim como as trocas de experiências entre as Coordenações, os formadores e demais envolvidos”.

O documento evidenciou que mesmo com todas as dificuldades e entraves

advindos de um contexto pandêmico, da realidade geográfica, de infraestrutura, de conectividade de internet, de ausência de diálogos com os órgãos centrais, de adoecimento e morte de muitas pessoas, a equipe do Pará, composta por apenas cinco pessoas, contribuiu para a formação de 3.177 cursistas, sendo o único Estado da Região Norte a alcançar as metas definidas previamente pelo FNDE (PARÁ, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações contidas no Relatório (PARÁ, 2020), exprimem que o trabalho junto ao FNDE/MEC favoreceu um maior conhecimento a respeito da importância dos Conselhos Escolares e do PDDE Educação Básica e suas ações integradas aos cursistas, colocando o CECAMPE/PARÁ em uma posição de professores colaboradores que tiveram a oportunidade de contribuir para a melhoria das políticas públicas educacionais, para a formação dos estudantes das Redes Públicas de Ensino e para a qualidade da educação no Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução CD/FNDE/MEC nº 15 de 16 de setembro de 202. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: www.gov.br. Acesso em 16 nov.2023.

PARÁ, Relatório de Atividades 2022. CECAMPE Pará, 2022.

PARÁ, Plano de Curso de Formação Presencial. CECAMPE Pará, 2021.

PARÁ, Cartilha Programa Dinheiro Direto na Escola e Ações Integradas ao PDDE. Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Norte CECAMPE Norte, 2022.

AS POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ: UM PANORAMA DOS MODELOS DE GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Tatiany do Socorro Silva dos Santos (UNIFAP)
tati3x@hotmail.com

Antonia Costa Andrade (UNIFAP)
antoniaunifap@gmail.co

Juliane Ferreira Lima (UNIFAP)
jully-90@live.com

Orleans Silva Sousa (UNIFAP)
orleans.mathema@gmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no Brasil desempenham um papel essencial, promovendo mudanças significativas na escola como espaço de todos/as. Essa instituição é fundamental para a emancipação social, possibilitando reflexões transformadoras. Além disso, na escola, práticas democráticas superam influências regulatórias, fortalecendo interesses coletivos.

Visando mapear a gestão escolar em 398 escolas públicas estaduais no Amapá, mediante um levantamento estatístico, a pesquisa visa compreender os percentuais predominantes, subsidiada pela indagação central: Como se manifestam as políticas públicas de gestão escolar no estado do Amapá?

A pesquisa analisa a consolidação de três modelos de gestão escolar nas escolas estaduais do Amapá, abrangendo os 16 municípios e está vinculada ao Observatório de Desenvolvimento Regional da UNIFAP, a partir de estudos das políticas regionais e educacionais dos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional–PPGMDR e Pós-graduação em Educação–PPGED.

Sua finalidade é oferecer dados e discussões sobre a priorização da Meta 19 do Plano Nacional de Educação no estado (2014–2024). Busca-se fomentar novas ações, fortalecendo o debate e promovendo práticas democráticas essenciais para uma educação mais emancipatória.

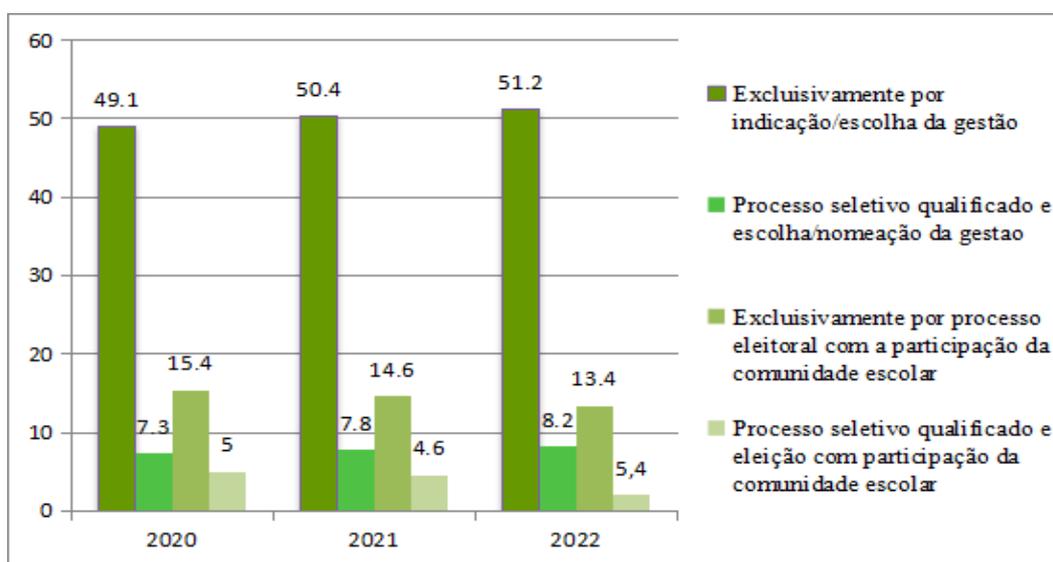
A TRÍADE DA GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO ESTADO DO AMAPÁ

As políticas de Gestão Escolar no Amapá ainda refletem uma abordagem intervencionista, criando dicotomias na incorporação da democracia participativa em escolas públicas estaduais. A Secretaria Estadual de Educação-SEED revela que o estado consolidou três modelos de gestão: democrática, compartilhada/militarizada e de livre nomeação.

Destaca-se a contradição entre as políticas de gestão escolar democrática formalizadas em legislações, como a Lei 1.503/10 do Amapá, e a persistência de práticas de gerenciamento centralizadas e históricas nas escolas, evidenciando uma discrepância entre teoria e prática na educação.

Na figura 01, é possível observar a trajetória percentual de 2020–2022 sobre o acesso de dirigentes escolares no país, segundo o censo escolar, com evidências de um retrocesso das políticas democráticas e um crescimento das políticas de indicação.

Gráfico 1. Levantamento percentual de Dirigentes escolares de acordo com acesso ao cargo



Fonte: elaborado pelos autores de acordo com INEP/Censo escolar

Ao considerarmos os dois acessos ao cargo de dirigentes escolares, no qual o governo executivo é o responsável por indicar/escolher/nomear, evidencia-se que a Meta 19 do PNE (2014–2024) está longe de conseguir assegurar as condições necessárias para fazer das escolas públicas espaços de diálogos.

Ao olharmos para as singularidades existentes nas escolas públicas estaduais do Amapá, compreendemos que as realidades abstraídas dos percentuais a nível nacional, estão refletidas na tríade de gestão escolar materializadas nos 398 espaços escolares, divididos em seus 16 municípios.

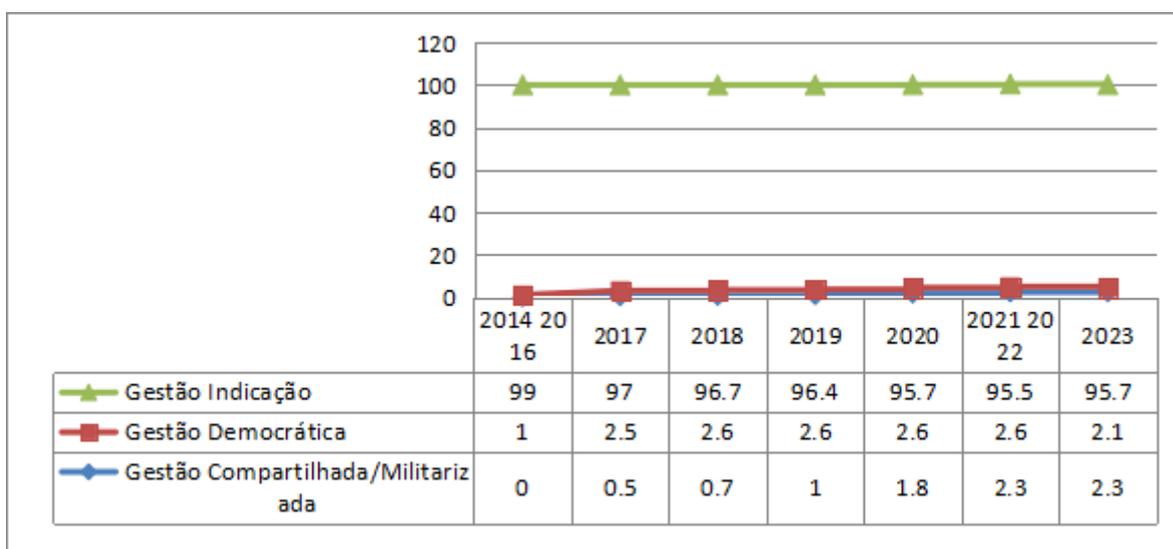
Conforme a figura 1, representada pelo mapa do Amapá, demonstra-se como os modelos de Gestão por indicação, Gestão democrática e Gestão compartilhada/militarizada encontram-se efetivadas pela Constituição Estadual (1991), pela Lei n. 1.503/10 e por Acordos de Cooperação entre SEED/AP e Secretaria de Justiça e Segurança Pública–SEJUSP/AP, respectivamente.

Figura 1. Mapa da Gestão Escolar no Amapá



Apesar da Lei n.1.503/10 e do Plano Estadual de Educação–PEE (2015–2025) que preveem a implementação da Gestão democrática em escolas públicas estaduais, o mapa evidencia a manutenção das políticas de Gestão por indicação. Além disso, destaca-se a adoção do modelo de Gestão compartilhada/militarizada, que compromete os princípios de formação social do sujeito na escola e reforça a intervenção do chefe do poder executivo, conforme indicado no gráfico 2.

Gráfico 2. Dados percentuais dos três modelos de gestão adotados em escolas estaduais do Amapá



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

O ponto mais relevante destacado pelo gráfico 2, é que no decorrer da primeira implantação da Gestão democrática em 2014 até 2022, ela se manteve estagnada, porém em 2023 ela teve uma queda, passando de 10 escolas para 8 com esse modelo de gestão. Nesse período a gestão compartilhada/militarizada foi crescendo anualmente, chegando ao total de 09 escolas.

Verifica-se que no período em questão o estado do Amapá priorizou as políticas antagônicas por meio de uma “transformação da escola que altera não apenas sua organização, mas também, seus valores e suas finalidades” (Laval, 2018, p. 216). As políticas adotadas representam um retrocesso para a democratização da escola, neutralizando a reciprocidade entre educação e práticas dialógicas essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Essas medidas comprometem a implementação de diretrizes democráticas e impossibilitam a interação construtiva no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de Gestão escolar no estado do Amapá encontram-se distante do que preconiza o Plano Nacional de Educação (2014–2024) em sua Meta 19, o Plano Estadual de Educação (2015–2025) em sua Meta 25 e a Lei n.1.503/10 que versam uníssonas sobre o fortalecimento e materialização de uma democracia participativa nas escolas.

O estudo revela que no Amapá prevalece um modelo de gestão escolar regressivo e autoritário, em desacordo com as diretrizes de democratização da gestão. A implementação de uma gestão democrática nas escolas estaduais é limitada, alcançando apenas 2% delas. Essa realidade aponta para políticas educacionais estaduais frágeis e contraditórias, que dificultam o progresso em direção a uma educação autônoma e socialmente engajada.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Constituição do Estado do Amapá. Diário Oficial do Estado do Amapá, Amapá, 20 dez. 1991.

_____. Lei n. 1.907, de 24 de Junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação-PEE, para o decênio 2015–2025, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amapá, Amapá, 24 jun. 2015.

BRASIL, Lei N. 1503/2010, sobre a regulamentação da Gestão Democrática. Amapá–AP.2010.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. Estatísticas dos gestores escolares: o censo escolar. Brasília, 2022.

_____. Lei N.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 26 jun 2014. Disponível em: [ato2011–2014/2014/lei/l13005.htm](http://ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19 NA AMAZÔNIA PARAENSE: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NA CIDADE DE BELÉM -PARÁ (2020-2022)

Reginaldo do Socorro Martins da Silva (UFPA)

reginaldomss13@gmail.com

Resumo: O estudo analisa a reorganização da escola básica na Amazônia paraense em tempos de pandemia da COVID-19 com foco na atuação do gestor escolar à luz dos novos ordenamentos jurídicos. As estratégias metodológicas foram: a) revisão bibliográfica; b) análise documental exploratória. O levantamento bibliográfico fundamentou-se em Fraiman (2020), Lück (2013), Oliveira (2010), Peres (2020), Santana (2020). A análise documental realizou-se a partir do levantamento da legislação, em âmbito nacional e local, relacionada à temática. A análise permitiu vislumbrar as condições impostas pelas diversas legislações que se impuseram ao gestor escolar como realidade objetiva para a continuidade dos serviços educacionais. Os resultados apontaram para uma mudança significativa no papel exercido pelos gestores escolares impactados pelos diversos ordenamentos jurídicos que emergiram.

Palavras-chave: Organização da escola; Gestor escolar; Pandemia da COVID-19.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, instituiu-se, por força de decreto estadual N° 609, de 16 de março de 2020, a suspensão das atividades presenciais em toda a rede de ensino do Estado do Pará, em decorrência da confirmação no Brasil de casos de infecção pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), vírus esse que provocou nos meses seguintes a pandemia da COVID-19. Em meio à necessidade de reorganização da escola básica para atender às novas demandas e desafios impostos pelos novos ordenamentos jurídicos, abriu-se uma potente oportunidade de compreender a resposta da instituição aos delineamentos contextuais da nova realidade (PARÁ, 2020a).

O contexto da pandemia trouxe à tona a questão da desigualdade social,

econômica e política em todo o país. Particularmente, no âmbito educacional, a pandemia isolou fisicamente os profissionais da educação, os estudantes e seus familiares, de modo que “se passou a conviver, por um lado, com preocupações ligadas à questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais” (PERES, 2020, p. 23), mudança essa que ensejou a emergência de um atendimento às demandas do novo regime de aulas não presenciais de maneira remota e sob diversos formatos (PARÁ, 2020b; BRASIL, 2020).

A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa e, como técnica, a pesquisa bibliográfica e documental de natureza exploratória. Como fonte de coleta de dados, utilizou-se os diversos textos normativos que surgiram no período de março de 2020 a junho de 2021.

A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A gestão escolar é a dimensão educacional que repercute no modo de estruturação das propostas pedagógicas e age como eixo condutor das diferentes ações que são desenvolvidas no âmbito da escola. Lück (2013) afirma que cabe ao gestor escolar dinamizar o processo, articulando as vozes dos participantes com a finalidade de vivenciar a gestão participativa, por meio do protagonismo dos pais, dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade local. Peres (2020) também destaca a importância da função do gestor na organização da escola e relaciona esse papel com o advento da pandemia da COVID-19:

[... fica evidente o papel do gestor escolar “no desempenho de suas funções, entretanto, quando o cenário já se configurava como aparentemente estável, diante de conquistas concretas no processo de gestão escolar, esse contexto se altera radicalmente com as novas demandas causadas pela chegada da pandemia no Brasil...”] (PERES, 2020, p. 23).

Com a instauração de tempos e espaços excepcionais no contexto da pandemia, os gestores escolares tiveram difícil tarefa: orientar e conduzir todo o processo pedagógico, por meio das novas interfaces com grandes preocupações. Os gestores escolares foram convocados para agir em uma arena com intensos conflitos, na qual, de um lado, estavam presentes as exigências dos órgãos públicos, que não paravam de chegar ao chão da escola, especialmente com as políticas de resultados, e, do outro, a necessidade de preocupação com os estudantes e as diferentes formas de alcançá-los.

A GESTÃO ESCOLAR E OS NOVOS ORDENAMENTOS JURÍDICOS

Neste estudo delimitamos o conjunto de documentos que constituíram o novo ordenamento jurídico que respaldou as ações dos gestores na reorganização das escolas básicas na Amazônia paraense. Chegamos a um número surpreendente de documentos que surgiram em tão curto período. Foram leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias, ofício-circulares, súmulas, medidas provisórias, circulares, notas de esclarecimentos, notas técnicas, planos, planejamentos, recomendações, entre outros.

No Estado do Pará, os decretos trataram sobre a suspensão das aulas por tempo indeterminado em todas as redes de ensino (PARÁ, 2020a). Essa medida impactou, sobremaneira, o andamento do ano letivo de 2020, pois determinava uma nova ordem que gerou outras formas de organização - administrativa e pedagógica - em todos os segmentos da vida da escola. Isso ocorreu porque a paralisação abrupta das atividades presenciais em decorrência do distanciamento social exigiu que a tomada de decisões fosse rápida e, ao mesmo tempo, cautelosa e coerente (PARÁ, 2020).

Observamos que a maioria dos documentos atuou no sentido de limitação das ações dos gestores das escolas. Ressaltando, assim, a função dos *decretos* que, independentemente da esfera de poder, normalmente, versavam sobre situações impositivas e de cumprimento imediato.

As Resoluções, constituídas de normas e diretrizes, que pese as severas críticas imputadas, foram as que melhor auxiliaram os gestores no processo de reorganização das escolas no período. Tal fato deve-se, em primeiro lugar, à natureza dos órgãos emissores (Conselho Estadual de Educação, Ministério da Educação e/ou órgãos da saúde) e, em segundo lugar, ao seu conteúdo orientador. Destacamos as Resolução do CEE-PA Nº 102, de 19 de março de 2020 e a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020 pelos relevantes conteúdos apresentados.

No âmbito federal, destacamos a importância dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no sentido de orientação aos gestores escolares na reorganização das escolas básicas em todo o país:

Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, orientou quanto à reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Depreendem-se das ementas das Resoluções e do Parecer supracitados elementos importantes que auxiliaram e orientaram os gestores das escolas básicas paraenses, públicas e privadas, no processo de reorganização das suas unidades escolares em momento de tanta incerteza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo ordenamento jurídico do período da pandemia da COVID-19 está constituído de uma enorme variedade de documentos que, de forma sem igual na história do nosso país, eclodiram em curto período e alteraram toda a forma de organização escolar estabelecida. As leis, decretos, pareceres, portarias, normas técnicas, orientações, recomendações, esclarecimentos, planos, manuais, entre outros que exerceram o papel de organizadores da gestão escola, vedando e permitindo atos no contexto educacional.

Nesse sentido, a segurança jurídica, princípio fundamental do Direito, passou a operar sob o viés da peculiaridade do momento vivido, uma vez que as mudanças passam a ocorrer em razão da taxa de contágio do vírus, obedecendo aos critérios estudados por infectologistas, não mais obedecendo, tão somente, às metas do processo de ensino-aprendizagem de cada etapa educacional. Assim, aos gestores escolares, restou o desafio de cumprir as determinações legais e de dialogar com os agentes públicos, com órgãos legislativos e judiciários, com as famílias e toda comunidade escolar que dependiam de sua administração para a continuidade dos estudos e a garantia do direito à educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parecer CNE/CP N^o 5/2020, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília – DF: Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020d.

FRAIMAN, Leo [et. al.]. *O Efeito Covid-19 e a transformação da comunidade escolar*. São Paulo – SP: FTD: Editora Autêntica, 2020.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A. e ROSAR, Maria de Fátima F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 127-146.

PARÁ. *Decreto Estadual N^o 609*, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19. Belém – PA: Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade, 2020a.

PARÁ. *Resolução CEE-PA N^o 102*, de 19 de março de 2020. Estabelece o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o sistema estadual de ensino do Estado do Pará, definindo essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas pendências escolares, incluindo as unidades educacionais das redes públicas e privadas estadual e municipais, que integram o sistema estadual de ensino, nos termos da resolução N^o 485/209. Belém-PA, Governo do Estado do Pará. Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), 2020b.

PARÁ. *NOTA TÉCNICA CONJUNTA CEE-SEDUC N^o 001/2020*, de 26 de junho de 2020, ALTERADA em 05/06/2020. Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19. Belém – PA: Governo do Estado do Pará. Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), 2020g.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. Recife-PE: *Revista Administração Educacional*, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: file:///C:/Users/Reginaldo/Downloads/246089-179286-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 15 de julho 2021.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA POLÍTICA NACIONAL DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Michelle Costa Tapajós (Funbosque)

michelletapajos29@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este ensaio visa debater a concepção de Educação Integral presente nas diretrizes da política nacional de militarização das escolas públicas, institucionalizada no ano de 2019, pelo Decreto presidencial nº 10.004 (Brasil, 2019).

Para a realização desta investigação, adotou-se como percurso metodológico a análise documental (Cellard, 2008), utilizando como *corpus* as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021), buscando desvelar a concepção de EI defendida por essa política.

ANÁLISE E RESULTADOS

A implementação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares - Pecim tem relação com as alterações no contexto político nacional, que destituiu a presidenta Dilma Roussef, elevando ao cargo máximo do executivo um representante da elite brasileira, comprometido com a manutenção do *status quo* da sociedade, Michel Temer. Mais adiante, abriu caminho para a eleição de um político da extrema direita, Jair Bolsonaro, que eleito com discurso antidemocrático, alicerçado na defesa da antipolítica e do antipetismo, desenvolveu um governo com características neoconservadoras e preceitos neofacistas (Barroco, 2022), ocasionando um abalo no processo de constituição do estado democrático de direito em nossa sociedade.

Esse contexto foi marcado por constituir-se em um momento de intervenção unilateral por parte do governo e as proposições para as políticas educacionais passaram a ser institucionalizadas sem a possibilidade de debates. Também foi marcado pelas reformas que afetaram a Educação Básica, propiciando uma formação

descomprometida com a classe subalterna, ao encontro dos interesses das classes dominantes. Essas mudanças que afetaram as políticas públicas também foram viabilizadas pela constituição de uma bancada conservadora na Câmara dos Deputados Federais, a partir de 2015 (Lacerda, 2019).

O Pecim, implementado em 2019 e revogado em 2023 (Brasil, 2023), constituiu-se como um marco no processo de militarização de escolas públicas presente nas políticas públicas. Sua proposta se baseou na adoção do modelo de gestão adotado pelos Colégios Militares, vinculados ao Ministério da Defesa, pelas escolas públicas, vinculadas ao Ministério da Educação, com a inclusão de militares e de princípios militares na rotina desses espaços, provocando um distanciamento da proposição de uma gestão efetivamente democrática, como pode ser constatado em pesquisas (Estormovski, 2020; Martins, 2019; Mendonça, 2019).

Utilizando-se de um status de qualidade e disciplina insere em instituições localizadas em comunidades em vulnerabilidade social um padrão de gestão escolar comprometidos com valores de classe e com o desenvolvimento da obediência e da disciplina, frustrando expectativas de democracia na gestão invocadas desde a Constituição Federal de 1988 (Estormovski, 2020, p. 289).

Apesar de ser uma política pública nacional, o Pecim foi proposto para atender um número restrito de espaços escolares, pois a cada ano de funcionamento era estipulado um quantitativo de vagas. O ano de 2022 encerrou com o total de 202 unidades neste formato, e dentro deste quantitativo, 39 escolas estão na Região Norte (Brasil, 2022). Os espaços educativos que foram contemplados com este programa, passavam a ser denominados de Escolas Cívico-Militares – Ecim, que apresentavam a seguinte finalidade:

Art. 5º A finalidade das Ecim é promover uma educação básica de qualidade, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a formação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional (Brasil, 2021, p. 10, grifo nosso).

A Educação Integral foi apresentada como um dos princípios destes espaços (Brasil, 2021, inciso VIII, art. 6), seguindo um processo de hegemonização do termo Educação Integral nas políticas educacionais (Sirino, 2022) e a proposta pedagógica do Pecim se fundamenta na formação integral dos discentes a partir do “desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, afetivo, ético, social e simbólico” (Brasil, 2021, p. 11). Contudo, se constituem em espaços que

promovem um ensino pautado na obediência, valores morais e patriotismo, alinhados aos preceitos da caserna, seguindo o modelo de gestão dos Colégios Militares e, assim se alinham a uma formação despolitizada e comprometida com a manutenção da sociedade hegemônica capitalista, pautada por desigualdades sociais.

A concepção de Educação Integral pode ser idealizada a partir de diferentes matrizes ideológicas. Para Souza, Aliprandi e Trentini (2016, p. 34), As principais correntes que se destacam na teoria e na prática em relação ao tema Educação Integral são: a concepção libertária construída pelos anarquistas, a concepção liberal desenvolvida no seio da Escola Nova, a concepção integralista, concebida pelo movimento conhecido como integralismo na década de 1930 e a concepção socialista desenvolvida com base na teoria marxista e nas experiências da educação socialista.

Analisando os documentos que embasam a proposta pedagógica desses espaços educacionais que são transformados em Escolas Cívico-Militares, pode-se compreender que a concepção de EI presente nesta política tem estreita relação com a tendência integralista - movimento brasileiro dos anos 1930, tendo em Plínio Salgado sua principal referência - que defendia uma Educação Integral tendo como base “a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores” (Coelho, 2009. p. 88).

REFERÊNCIAS

BARROCO, M. L. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 143, p. 12-21, jan./abril, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/zjrwPzBctDGqj84D74Vg4cv/#>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2023. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Ministério da Educação apresenta os resultados do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. 2022. Notícias. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/176-ministerio-da-educacao-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. 2 ed. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/media/acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=06/09/2019>. Acesso em: 5 jun. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos. Tradução de Ana Cristina. Petrópolis - RJ: Vozes, p. 295 – 316, 2008.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abril 2009. Disponível em:<
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ESTORMOVSKI, R. C. O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira. ÁSKESIS, v. 9, p. 275-291, jul.- dez., 2020. Disponível em:
<https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/531>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LACERDA, Marina Basso. O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 35, n. 3, p. 689 - 699, set./dez. 2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94577>. Acesso em: 25 set. 2021.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96052>. Acesso em: 25 set. 2021.

SIRINO, Márcio Bernardino. Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:
<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19446>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SOUZA, M. M.; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S. S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA: UMA FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA O MERCADO DE TRABALHO

Estefane Moura do Nascimento (UFDFPar)

e-mail: estefanemoura@ufpi.edu.br

Ana Gabriella Teixeira Dourado (UFDFPar)

e-mail: anagabrielladourado2015@hotmail.com

Francisco Matheus da Conceição Bezerra (UFDFPar)

e-mail: matheusbezerra@ufpi.edu.br

Élido Santiago da Silva (UFDFPar)

email: elidosantiago@ufdfpar.edu.br

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. No entanto, a formação dos sujeitos está cada vez mais embasada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), outrora utilizados no setor privado que estão, cada vez mais, engendrados no âmbito educacional.

Isso se dá pela introdução da NGP nos setores do Estado e, em particular, na educação, principalmente, ao priorizar a gestão por resultados e a avaliação de desempenho por meio de testes padronizados. No que diz respeito aos objetivos da NGP, segundo Vigoda são: “[...] melhorar a eficiência, eficácia e desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas [...]” (VIGODA, 2003 *apud* VERGER; NORMAND, 2015).

O objetivo deste trabalho é compreender como os princípios da Nova Gestão Pública estão influenciando a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A partir do início dos anos 1980, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, por conta da eleição de governos conservadores nesses dois países, nos EUA com Reagan e na Inglaterra com Margaret Thatcher, se viu emergir propostas de reformas de Estado, a partir de mudanças político-ideológicas (COSTA, 2010). Por ter se configurado primeiro nesses dois países e depois expandido para outros, como Nova Zelândia e Austrália, essa gestão não aborda um modelo único, assumindo assim, formas diferenciadas de acordo com cada localidade. Essas reformas seguem um ideal neoliberal e trazem consigo o conceito da “Nova Gestão Pública”. Esta seria uma forma de contrariar o Estado de bem-estar social e a intervenção estatal, por conta disso, aborda princípios do setor privado para o âmbito da gestão pública.

No que diz respeito a NGP, Costa (2010) apresenta as seguintes características tais como: “diminuição do tamanho do Estado; transferência de atividades sociais para o terceiro setor; estabelecimento de mecanismos de aferição e avaliação de resultados; e flexibilização das relações de trabalho no serviço público”. Essa nova proposta de gestão, através de suas ideologias empresariais, engendra seus conceitos sobre o campo da administração pública cunhando seus objetivos de flexibilização, eficácia e eficiência do setor público. No Brasil, essa concepção administrativa da base teórica do novo gerencialismo, não foi diferente, pois seus programas de reforma que aplicam gestões de cunho empresarial alteraram, assim como nos outro país já citados, as bases econômica, social, política, cultural e educacional.

É nesse contexto de reforma de Estado que a educação passa a ter uma concepção mercadológica, da qual passeia de “mãos dadas” com o mercado de trabalho, passando assim a ter um valor econômico. Nesse sentido, segundo Frigotto (1993), a forma como a escola está organizada reflete as lógicas da dominação capitalista. Dentro do âmbito educacional, esse preceito pode ser visto a partir das ideologias implantadas pela teoria gerencialista dentro das políticas educacionais, na qual prega o desenvolvimento do sujeito para as novas relações com o saber, baseados pela ideia de eficiência, qualidade e flexibilidade, justamente para a formação de um indivíduo que atenda as necessidades do sistema.

Desse modo, essa política educacional voltada para princípios de qualidade e eficiência da NGP, podemos destacar a necessidade de alcançar-se bons resultados tanto dos alunos quanto dos professores. Isto pode ser percebido a partir da realização

das avaliações em larga escala que, cada vez mais, vem fazendo parte da realidade das escolas brasileiras, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que consiste em “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação brasileira” (BRASIL, 2023). Essa visão mercadológica dentro da educação pode ser bastante prejudicial, pois a educação é um processo pelo qual os resultados são ao longo da vida e não podem ser facilmente quantificados. No que tange ao trabalho docente, essa busca por resultados também se mostra prejudicial, pois ao aumentar a autonomia professoral também aumentam os mecanismos de controle sobre a produtividade e resultados dos alunos, responsabilizando o professor invés do Estado quanto aos possíveis acertos e fracassos dos estudantes (ROCHA; NOGUEIRA, 2020).

Além disso, como exemplos dessa política educacional embasadas em ideias de qualidade e eficácia e flexibilidade no Brasil, cabe destacar a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), asseguradas legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n 9394/1996. A primeira tem como objetivo “estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2023). Já o NEM traz bases tanto da NGP quanto da Teoria do Capital Humano, no sentido de estimular o empreendedorismo estudantil a partir de matérias ultraliberais e a flexibilização de conteúdos e dos estudantes, formando-os para se adaptarem às condições do mercado (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022). Nesse sentido, a escola forma os indivíduos para o mercado e não para o pleno desenvolvimento do educando, como afirma a LDB.

Diante do exposto, a instituição escolar, nessa visão, se mostra como nova, mas suas ideias estão embasadas em ideias neoliberais vistas a partir dos anos 1990. Embora ela venha com essa nova roupagem, pois agora integra o conhecimento geral com o específico, diferentemente de quando esses conhecimentos eram separados em escolas distintas, ainda persistem as desigualdades e a dualidade ainda que de forma mascarada. Desse modo, segundo Bourdieu (1992), os alunos filhos da classe dominante se sobressaem e ascendem na escola e no meio social, pois são embutidos de capitais culturais, simbólicos e econômicos, enquanto os filhos da classe trabalhadora são desprovidos desses capitais, são tidos como fracassados e incapazes. É nesse viés, que a educação reproduz e legitima as desigualdades sociais e as diferenças de classes são mantidas de forma mascaradas.

De acordo com Bourdieu (1992), a escola é um aparelho ideológico que reproduz

e legitima as desigualdades sociais. Dados esses pressupostos, é que o indivíduo é reduzido a dimensão de mercadoria, subserviente ao papel de produtor e, ao mesmo tempo, de consumidor, se afastando cada vez mais da formação humana e voltando para o capital humano.

CONCLUSÃO

Portanto, é notório, que a concepção de Marx sobre o trabalho como princípio educativo perdeu sua essência significativa com o advento do capitalismo. Visto que a educação passou a gerir conforme as ideologias da nova gestão pública, a qual traz princípios empresariais, que prioriza a lógica de qualidade e eficácia na estrutura da qualidade educacional. Logo, essa instituição passa a ser vista como um apêndice da máquina econômica, prevalecendo assim, a lei da oferta, da demanda e da concorrência.

Desse modo, percebe-se que o âmbito educacional passa a ter compromisso, não com o desenvolvimento integral do sujeito, mas sim, com a força de trabalho, visto que a escola está preocupada em formar mentes e corpos como futuros profissionais de qualidade e de eficácia para se inserir no mercado de trabalho.

Nessa conjectura, é necessário que se tome posicionamento contrários e radicais em buscas de valores significativos para a formação dos sujeitos subjetivos, voltados para a formação de profissionais envolvidos com a equivalência à visão crítica-reflexiva e digna do ser humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Avaliações em larga escala e a intrínseca relação com o currículo. Olhar do professor, vol. 23, pp. 01-17, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/684/68464195035/html/#redalyc_68464195035_ref19. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

COSTA, Frederico Lustosa da. Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica do

paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 256. Acesso em: 19 mar. 2023.

ECCO, Idanir. Educação neoliberal: uma experiência mercadológica. Revista de Ciências Humanas, v. 6, n. 7, p. 69-84, 2005. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/269>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PIRES, Denise Elvira. Divisão social do trabalho. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoetra.html>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p.201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; DA SILVA CZERNISZ, Eliane Cleide; PIO, Camila Aparecida. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. Retratos da Escola, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola produtiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 35-67.

KUENZER, Acácia Zeneida. A pedagogia da fábrica. São Paulo: Cortez, 1985, p. 203.

MARX, K. O capital. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública y Educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. in. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXYBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 23 mar. 2023.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DE DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA LEGAL

Thais da Silva (UFPA)
thais.silva@ufpa.br

Maria do Socorro Silva da Silva (UFPA)
socorroivan9@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com a Decisão nº 408/2002 o Tribunal de Contas da União (TCU) determinou que todas as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam incluir nos seus relatórios de gestão os nove indicadores de desempenho (Custo Corrente com HU/Aluno Equivalente e Custo Corrente sem HU/Aluno Equivalente; Aluno Tempo Integral/Professor Equivalente, Aluno Tempo Integral/Funcionário Equivalente com HU e Aluno Tempo Integral/Funcionário Equivalente sem HU; Funcionário Equivalente com HU/Professor Equivalente e Funcionário Equivalente sem HU/Professor Equivalente; Grau de Participação Estudantil (GPE); Grau de Envolvimento Discente com Pós-Graduação – GEPG; Conceito CAPES/MEC para a Pós Graduação; Índice de Qualificação do Corpo Docente - IQCD e Taxa de Sucesso na Graduação - TSG) com o objetivo de apresentar uma evolução desses indicadores que representam aspectos gerenciais que podem orientar os gestores na prática administrativa e acadêmica dessas instituições.

Diante do exposto este texto tem como objetivo analisar comparativamente os indicadores de gestão e desempenho propostos pelo TCU para as Universidades Federais da Amazônia Legal no ano de 2022. Esse trabalho não busca hierarquizar as Universidades Federais, mas 2 extrair dessa análise comparativa os possíveis aspectos e áreas mais relevantes na adoção de melhorias e redirecionamento de ações.

O presente trabalho se justifica pela contribuição que pode trazer às

Universidades Federais Públicas da Amazônia Legal, no que tange à apresentação da análise comparativa dos indicadores a fim de que estes possam ser utilizados como instrumento de acompanhamento de gestão e de controle, considerando as regionalidades amazônicas. Para atingir metas como as descritas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) torna-se essencial para um acompanhamento efetivo dos indicadores de desempenho como esses delineados pelo TCU, com o intuito de identificar possíveis intervenções na gestão para melhorar os resultados da Instituição.

ANÁLISE DE INDICADORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA LEGAL SEGUNDO O TCU

Conforme descrito, os indicadores propostos pelo TCU representam um instrumento para análise dos diferentes panoramas acadêmicos da universidade e elucidar aspectos mais relevantes no tocante ao seu desempenho. A seguir será descrito uma análise comparativa da Universidade Federais da Amazônia Legal. Ressalta-se que a UNIFESSPA e a UFNT não disponibilizaram esses dados nos relatórios de gestão do ano de 2022, portanto não estão inclusas na análise comparativa.

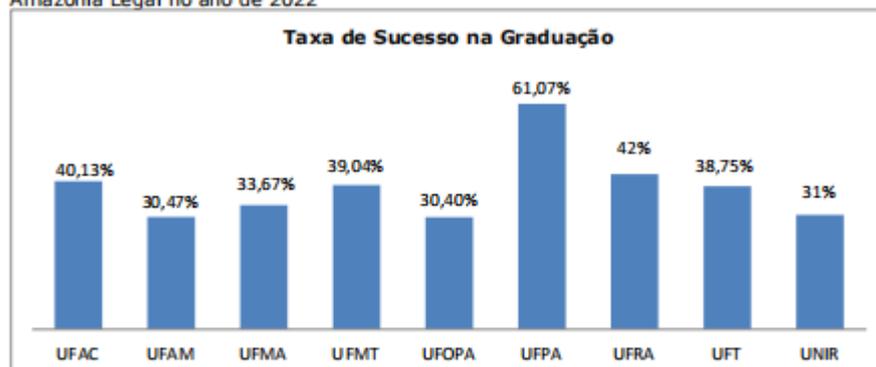
TAXA DE SUCESSO NA GRADUAÇÃO (TSG)

Esse indicador é resultado da divisão entre o número de diplomados no ano letivo, relativo ao exercício e o número de ingressantes (TCU, 2009). Esse indicador mensura a quantidade de alunos formados em tempo regular em relação à quantidade de alunos que entram na universidade a cada ano, informa se todos os alunos que ingressaram na instituição em determinado período se formaram no tempo regular. O Gráfico 1 está representando a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) das Universidades Federais da Amazônia Legal em 2022.

Vale destacar que a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) mais elevada de todas as Universidades Federais da Amazônia Legal com percentual de 61,07% foi a Universidade Federal do Pará bem acima da média da região. Segundo o seu Relatório de Gestão de 2022, foram adotadas iniciativas para a melhoria da TSG como o Plano Anual de Monitoramento dos Cursos de Graduação bem como a publicação da Instrução Normativa Nº 01/2022 – PROEG/UFPA, que regulamentou procedimentos a serem adotados para flexibilizar a elaboração, apresentação, defesa e creditação de Trabalho

de Conclusão de Curso – TCC aos discentes dos cursos de graduação, prováveis concluintes de 2022.

Gráfico 1 - Índice da Taxa de Sucesso na Graduação das Universidades Federais da Amazônia Legal no ano de 2022



Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão de cada Universidade da Amazônia Legal

Depois da UFPA a Universidade Rural da Amazônia apresentou um índice satisfatório em comparação às outras de 42% que em seu PDI elencou objetivos estratégicos a fim de alavancar o desempenho geral na graduação. Quanto à Universidade Federal do Maranhão nos anos anteriores apresentou um índice acima de 40%, todavia o seu Relatório de Gestão de 2022 relata que as colações de grau ainda estavam em curso o que pode ter impactado esse valor reduzido para 33,67%, nesse caso o número de diplomados foi menor do que o número de ingressantes. A TSG é um indicador que reflete o desempenho da instituição, nesse caso os alunos que ingressaram não se formaram no tempo regular o que pode denotar falhas administrativas e/ou acadêmicas tais como: os alunos não conseguiram concluir no período normal do curso por que evadiram-se da Universidade, foram reprovados, trancaram matérias ou se desligaram dos cursos.

Vale destacar que os indicadores analisados não representam qualquer parâmetro de referência, o TCU não definiu qualquer índice de eficiência como parâmetro de resultado para que as IFES seguissem. Embora o composto de indicadores não esgote todas as dimensões avaliativas do ensino superior ele torna-se relevante para a análise comparativa e contribuem para a gestão administrativa e acadêmica. A avaliação de desempenho proposto pelo TCU tem a finalidade de mensurar a performance da Universidade bem como construir uma evolução histórica o que poderá indicar uma necessidade de aprimorar aspectos específicos na gestão acadêmica ou corrigir falhas. Esses dados também podem ser utilizados pelo Ministério da Educação na inspeção das ações e resultados das instituições e serve de apoio para

a avaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar os indicadores de gestão e desempenho propostos pelo TCU para as Universidades Federais da Amazônia Legal no ano de 2022 por meio de uma análise comparativa. O estudo é relevante já que se justifica como contribuição às Universidades Federais Públicas da Amazônia Legal no que tange à apresentação da aferição dos indicadores a fim de que estes possam ser utilizados como instrumento de acompanhamento de gestão e de controle. Demonstrou que apesar do conjunto de indicadores direcionados pelo TCU não serem suficientes para avaliar todas as dimensões da instituição, esses dados podem contribuir para a gestão administrativa e acadêmica.

É importante destacar que as Universidades Federais da Amazônia Legal são diversificadas em sua forma de gestão, cada uma possui suas especificidades e realidades distintas, por exemplo, uma Universidade com graduação, pesquisa e extensão, atuando em várias áreas de conhecimento proporcionalmente não terá os mesmos resultados de uma instituição que oferece, apenas, cursos de graduação. A Educação na Amazônia precisa considerar as particularidades locais e as políticas de assistência a esses estudantes devem contemplar as diversas carências presentes no local, dessa forma pode-se concluir que os índices poderão retratar possíveis falhas na formação do aluno e permitir a prospecção de medidas para melhoria dos resultados.

REFERÊNCIAS

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. Decisão TCU nº 408/2002, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESu/MEC, SECRETARIA FEDERAL DE CONTROLE INTERNO – SFC. Orientações para o Cálculo dos Indicadores de Gestão. Decisão TCU no 408/2002 – Plenário. Jan/2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Acre Exercício 2022. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-2022.pdf/view> Acesso em: 8 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Amazonas. Exercício 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18NxGKLWHLcMXpbEzIC3nSI5PDLev_xP/view Acesso em: 8 de junho 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Maranhão. Exercício 2022. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ppgt/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1502. Acesso em: 8 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO – UFMT. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Mato Grosso. Exercício 2022. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/121/Relato%20Integrado/Relat%C3%B3rio_Integrado_2022.pdf Acesso em: 8 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Oeste do Pará. Exercício 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2023/18d5766346c23661363f0e8da2625926.pdf>. Acesso em: 8 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Pará. Exercício 2022. Disponível em: https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/relatorio_de_gestao/relatorio_de_gestao2022.pdf Acesso em: 8 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. UFPA em números 2022. Disponível em: <https://ufpanumeros.ufpa.br/index.php/11-indicadores> Acesso em: 8 de junho de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA – UFRA. Relatório de Gestão da Universidade Federal da Amazônia Rural. Exercício 2022. Disponível em: https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/RELATORIOS-INTEGRADO-GESTAO/RIG_2022%20-%20final.pdf. Acesso em: 30 de janeiro de 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Tocantins – Exercício 2022. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/2sK2WSPSuS6uGa4Df1kQ> Acesso em: 8 de junho de 2023.]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT. Relatório de Gestão da Universidade Federal do Norte Tocantins – Exercício 2022. Disponível em: <https://ufnt.edu.br/wpcontent/uploads/2023/10/RELATORIO-DE-GESTAO-UFNT-2022.pdf> Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: DOCUMENTOS QUE RECOMENDAM A OFERTA

Késia Silva da Costa (PPEB/UFPA)
pedagoga.kesiacosta@gmail.com

Thamara Regina Moraes da Silva (PPEB/UFPA)
thamarareginam.dasilva@gmail.com

Fabiana Regina Saldanha (IFPA)
fabianareginasaldanha@gmail.com

INTRODUÇÃO

Educação é “uma prática social que se produz dentro das relações sociais de classe e que, por sua vez, é parte constituinte dessas relações” (FRIGOTTO, 2018, p. 17). É um direito amparado em vários ordenamentos jurídicos internacionais e nacionais, devendo ser garantido a todos incluídos àqueles que se encontram privados de sua liberdade.

A metodologia utilizada para elaboração deste estudo foi a pesquisa documental que foi escolhida por apreciarmos e valorizarmos o uso de documentos e por entendermos que deles se pode extrair e resgatar importantes informações. O uso dos documentos possibilitou ampliar o entendimento do objeto de estudo que neste caso é o direito à educação para pessoas privadas de liberdade.

A busca pelos documentos se deu nos sites oficiais da Organização das Nações Unidas – ONU e da instituição responsáveis por gerir a educação prisional no Brasil, como Secretaria Nacional de Políticas Penais – SENNAPEN.

Este estudo tem como objetivo geral identificar os documentos que garantem o Direito à Educação para Pessoas Privadas de Liberdade do Sistema Prisional Brasileiro. Objetivamos especificamente: 1) Identificar os documentos internacionais e nacionais que regem a educação nos espaços de restrição/privação de liberdade e 2) Identificar

as recomendações para a oferta da educação nos espaços de restrição/privação de liberdade.

Os dados obtidos possibilitaram a construção de 3 (três) seções neste resumo expandido. A primeira é esta, a introdução. A segunda seção apresenta os Documentos internacionais e nacionais que regem a educação nos espaços de restrição/privação de liberdade com ênfase nas recomendações destes documentos. A terceira seção expõe as considerações finais e por conseguinte as referências bibliográficas.

Documentos internacionais e nacionais que regem a educação nos espaços de restrição/privação de liberdade: o que recomendam estes documentos?

Apresentaremos primeiramente o conceito de Direito que segundo Lyra Filho

[...] é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contra-dizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas. (LYRA FILHO, 1982, p. 56)

No Direito há aqueles chamados de Fundamentais que são direitos básicos essenciais para a existência dos seres humanos. É pela garantia destes que se pode ter cidadania, dignidade e liberdade. Foram sistematizados na Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB/88. São considerados “os direitos do homem jurídico institucionalizadamente garantidos”. (SILVA, 2006, s/p)

A oferta da educação no Brasil é determinada como um Direito Social, inerente à condição do cidadão, positivada na referida Constituição.

No que se refere a educação para pessoas privadas de liberdade este direito é garantido nos instrumentos normativos internacionais e nacionais listados abaixo:

Quadro 1 – Documentos normativos internacionais e nacionais que regem a educação para pessoas privadas de liberdade.

ANO	DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	RECOMENDAÇÕES
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos. (United Nations High Commissioner for Human Rights)	Artigo 1º - “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Artigo 26 – “1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.” (ONU, 1948, s/p).
1955	Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (1955)	77 – 1) “[...] A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país [...]”. (ONU, 1955, p.15)
1996	Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)	“Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (Unesco, 1996, p.05) “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” (Unesco, 1996, p.30)

1998	Declaração Mundial sobre Educação Básica para Todos, 1990.	Preâmbulo – “Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.” (Unesco, 1998, p. 02) Artigo 1º. “1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (Unesco, 1998, p.03) Artigo 2º. “1 [...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos;” (Unesco, 1998, p.3)
2001	Marco de Ação de Dakar	“[...] um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país [...]” (Unesco, 2001, p. 8).
2015	Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela)	Regra 104. “1. Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos [...]. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração prisional especial atenção 2. Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, os seus estudos.” (UNODC, 2015, p. 32, 33)
ANO	DOCUMENTOS NACIONAIS	RECOMENDAÇÕES
1984	Lei de Execução Penal Nº 7.210	As Assistências destinadas às Pessoas Privadas de Liberdade são “[...] dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Brasil, 1984, s/p). No Artigo 11º define quais são as Assistências: “[...] IV - educacional;” (Brasil, 1984, s/p).

1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Garantia de “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 43).
1994	Regras Mínimas para o Tratamento de Preso no Brasil	Assistência Educacional, “[...] compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso” (Brasil, 1994, p. 6)
1996	Lei Nº 9.394 – Estabelece às Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	“Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (Brasil, 1996, s/p).
2009	Resolução Nº 3/2009	“[...] as ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal (1984), devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.” (Brasil, 2009, p. 1)
2010	Resolução Nº 2/2010	Desenvolver “[...] políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos [...]” (Brasil, 2010, p. 2).

Pode-se observar que desde 1948 são elaborados documentos normativos para a garantia do direito à educação de todos por meio de muita luta da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que são inúmeros documentos legais que apresentam recomendações para a oferta de educação nos espaços de restrição/privação de liberdade. Porém dados apontam, que este direito social não é para todos visto que

somente uma parte da população prisional está envolvida em atividades educativas. No que se refere ao estado do Pará que possui uma população de 16.115 segundo dados publicados no Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), somente 4.303 estão envolvidos exclusivamente em atividades educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Resolução n. 3, de 11 de março de 2009 (2009). Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

BRASIL. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010 (2010). Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

BRASIL. Resolução n. 14, de 11 de novembro de 1994 (1994). Dispõe sobre as Regras Mínimas para o Tratamento de Preso no Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (1984). Lei de Execução Penal.

SISDEPEN. Relatórios contendo informações penitenciárias referentes ao estado do Pará. 2022.

FRIGOTTO, G. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 17-40.

LYRA FILHO, R. O que é direito. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Organização Das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos – adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948.

Organização Das Nações Unidas (1955). Regras mínimas para tratamento dos presos adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos realizado, Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977.

SILVA, Flávia Martins André. Direitos Fundamentais. 2006.

Unesco (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.

Unesco (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

Unesco (2001). Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa.

UNODC- Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos. (Regras de Nelson Mandela)

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: DESCONTINUIDADES E PERSISTÊNCIAS

Telma Guerreiro Pinto Barroso (UFPA)

Wilson da Costa Barroso (UFPA)

INTRODUÇÃO

Trata este texto de relatar resultados de pesquisa em andamento intitulada "Plano Nacional de Educação em perspectiva: desafios para lutas nos próximos dez anos", desenvolvida no âmbito do grupo de estudos Gestão, territórios, educação integral e cidadania na Amazônia (GESTEIAM), iniciada em março de 2024, sob a coordenação desta autoria. O objetivo geral da pesquisa é o de analisar no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2024, algumas estratégias do Eixo IV que podem significar avanços para a gestão democrática. Como objetivos específicos foram propostos: a) identificar nas estratégias indicadas a exigência da organização de relações de colaboração para efetivar a gestão democrática; b) realizar a crítica comparativa entre cinco (05) estratégias propostas para o PNE (Lei nº 13.005/2014) de 2014-2024 e a proposta do texto (Documento Final) aprovado na CONAE/2024. Como metodologia se optou pela abordagem qualitativa da pesquisa compreendendo que "a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. [...] associam-na à postura dialética [...] que procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social. [...]" (Gil, 2008). Como técnica de pesquisa foi selecionada a pesquisa documental a partir do Documento Final da CONAE/2024, por se entender que se trata de pesquisa que ainda está por desenvolver, em razão de recente aprovação do referido documento. A pesquisa documental adota o entendimento amplo sobre a fonte de investigação, tal como afirmado por Severino (2023, p. 107):

No caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

O texto final da CONAE, representa o resultado de um processo de resistência da sociedade civil, especialmente ancorada na categoria de trabalhadores(as) da educação, estudantes e organizações da sociedade de algum modo envolvido com o setor educacional que se debruçaram para criticar o PNE em vigor, observar seus alcances, limites para concretização, repensar e propor o novo Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. Para chegar ao Documento Final resultado da CONAE/2024, foi tomado o Documento Referência da CONAE 2024, elaborado a partir de contribuições e debates em conferências livres, realizadas nas subunidades da federação (municipais, intermunicipais, distrital, estaduais, webnários). O Documento Referência consolidado foi discutido em plenárias de sete Eixos e na Plenária final ocorrida na Universidade de Brasília (UnB), nos dias 28 a 30 de janeiro de 2024¹ e contou com a participação de 2.400 participantes entre delegados(as), observadores(as) e convidados(as).

O texto está estruturado em duas partes. No primeiro momento referenciamos a organização federativa do Estado brasileiro, sua contribuição para efetivar as responsabilidades necessárias para a escrita de planos que representem propostas de Estado para a educação nacional. E no final a apresentação de uma estratégia de resistência social indicada no Eixo IV – Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão.

¹ Cf. CONAE 2024. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. **Documento Final**. Fórum Nacional de Educação (FNE). Disponível <
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/77178-documento-final-da-conae-2024-e-oficialmente-entregue-ao-ministro-da-educacao>> Acesso em março de 2024.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO: AS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO DEVEM PREVALECER.

Inicialmente vale destacar que a educação, como outras políticas sociais, passa a ter destaque nas preocupações das agendas governamentais a partir de uma mudança de seu *status* político-organizacional da sociedade. Esse lastro pode ser observado desde a Revolução Francesa, que marca a transformação da educação de uma responsabilidade e interesse individual, um privilégio, para se tornar “instrumento de regeneração social”, se constituindo como direito de todos os cidadãos e presente nas pautas governamentais, mesmo como retórica.

Na configuração do Estado brasileiro e o desenvolvimento da política educacional tem a marca da exclusão do direito à educação seja sobre o prisma “normativo-político”, seja do prisma das “dinâmicas intra-escolares” o que contribui para aprofundar as desigualdades sociais e regionais no Brasil. A forma como o governo federativo no Brasil é assumida pela elite econômico-dirigente, tem grande repercussão sobre os resultados mais ou menos excludentes na oferta da educação pública.

Para uma breve caracterização do Estado brasileiro se destaca que para o direito público internacional ele é classificado como composto, pois é formado por uma união de Estados. No direito público interno, temos uma pluralidade, isto é, sua característica básica é sua divisão em unidades autônomas, possuindo duas fontes paralelas de direito público, uma nacional e outra provincial. O que o torna diferente do Estado unitário que possui uma única expressão, o governo nacional (Maluf, 2003).

O princípio que compõe o Estado federativo como o *self-government* é defendido intransigentemente pelos Estados membros. A autonomia política e administrativa é apresentada como inerente a esse tipo de regime governamental, sendo a descentralização política uma condição para a manutenção das relações pactuadas desde as origens desse governo deste tipo administrativo. Isto significa que, do ponto de vista político-administrativo e, portanto, orçamentário, as tensões quanto a responsabilidade na oferta de serviços é sempre muito tensa.

A “oscilação federativa” (Abrúcio, 1996) tem sido responsável pela precarização e pela marca da exclusão do direito à educação nacional. O Artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), afirma a necessidade de se estabelecer um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas a organização de seus sistemas de ensino. Contudo, embora se tenham deliberado as atribuições, competências no provimento desta política social, a governança político-

administrativa tem se constituído um “cabo de guerra” entre a União e as subunidades e o direito à educação se torna oprimido pela oferta insuficiente ou de baixa qualidade e, por fim, ainda tem que responder aos padrões e critérios estabelecidos em avaliações de larga escala.

Persistência na resistência: a gestão democrática, um ponto de luta.

O Eixo IV arrola temática fundamental para o desenvolvimento do PNE, trata da “Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão”.

Como proposição (1) indica que existam leis específicas a gestão democrática da educação pública e que seja fiscalizado seu cumprimento em todas as esferas de governo. A Lei 9.394/1996 já indica que a gestão da educação pública deve ser democrática, mas passados 28 anos, não existe regulamentação sobre o assunto. Outro aspecto inovador no texto produzido pela sociedade civil é a reafirmação de seu protagonismo, como indicado no restante da composição dessa proposição

[...] garantindo a participação social, por meio da eleição direta de dirigentes educacionais e da composição de espaços coletivos, colegiados e órgãos de deliberação e tomada de decisão, incluindo na CF/88 a eleição direta de diretores(as) escolares. [...] (CONAE – Documento Final, 2024)

No que se referem as estratégias propostas sobre a escolha de direção escolar o texto é enfático para a reparação de um elemento que se persegue desde os anos de 1980, no período da redemocratização política nacional:

[Estratégia] 895. 1.1 Atualizar e aprovar a legislação específica para efetivar que a nomeação de diretores(as) se dê, exclusivamente, por eleição direta, com a participação da comunidade escolar e educacional. (CONAE – Documento Final, 2024)

A gestão da educação cuja mantenedora é o Estado (poder público) deve ter uma gestão com organização sob a responsabilidade de setores públicos, esse é um grande desafio para as classes populares que permanecerão tuteladas.

CONSIDERAÇÕES:

Alguns desafios para gestão democrática no PNE/2024 da sociedade civil: 1. Entendimento sobre o Sistema articulado de Educação: pressupõe um projeto de educação nacional; princípios para pactuar um sistema de ensino (CF/88); 2. Federalismo cooperativo que efetive a descentralização, respeite a autonomia das subunidades (Estados, Municípios, Distritos) e seja o articulador de um projeto para a educação nacional.

REFERÊNCIAS:

ABRUCIO, F. Luiz. Os barões da federação. Lua Nova 33-94. Disponível <
<https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/>> Acesso em abril de 2024.

CONAE 2024. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. Fórum Nacional de Educação (FNE). Disponível <
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/77178-documento-final-da-conae-2024-e-oficialmente-entregue-ao-ministro-da-educacao>> Acesso em março de 2024.

Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Severino, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

PROGRAMA MAIS INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO

Líliá Mendes Lobato (UFPA)

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). O objetivo do presente texto é discutir a política de educação integral em tempo integral no Maranhão com foco no Programa Mais Integral (PMI), com intuito de refletir sobre os seus fundamentos conceituais e caracterizadores. Para traçar tal objetivo, considerou-se a seguinte questão norteadora: Quais os fundamentos e perspectivas do PMI instituído pelo Governo estadual como ação indutora de expansão de escolas de educação integral em tempo integral nos municípios maranhenses?

A metodologia de pesquisa consistiu na análise bibliográfica e documental, dentro de uma perspectiva crítica-descritiva. Foram realizados estudos bibliográficos por meio do levantamento da literatura especializada e normativa para o embasamento da temática proposta, tendo o suporte teórico de autores, como: Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Oliveira (2017) e Moll (2009, 2012).

Recorreu-se a documentos e normativas obtidos por meio de sites oficiais do Poder Público que constam informações relevantes para esta investigação, como: Matriz Curricular do PMI, Termo de Compromisso e Materiais formativos das rotinas pedagógicas e de gestão escolar.

Os resultados preliminares desse estudo são apresentados neste artigo em três seções: A primeira corresponde à introdução. A segunda apresenta o Programa Mais Integral promovendo reflexões sobre os seus fundamentos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, considerando que se trata de um recorte de uma pesquisa de Doutorado que está em sua fase inicial, portanto as informações apresentadas são parciais e não conclusivas.

PROGRAMA MAIS INTEGRAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E CARACTERIZADORES

O Programa Mais Integral (PMI) integra a Macropolítica Educacional “Escola Digna”, instituída por meio da Lei nº 10.995/2019 emitida pelo governador do Maranhão, visa consolidar ações educativas e apoiar o regime de colaboração entre o sistema estadual e os sistemas municipais de Educação, por meio de apoio técnico-pedagógico para implantação de escolas de Tempo Educação Integral na perspectiva de educação integral nas redes municipais, prioritariamente, no Fundamental II (MELO, 2024).

O PMI instaura nas escolas um currículo que anuncia a integralização entre os componentes da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, composta por práticas educativas e metodologias inovadoras, com vistas à formação integral dos estudantes (MELO, 2024).

Importa para este estudo analisar as diferenças conceituais nos termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral descritas no PMI. Os estudos de Coelho (2009) indicam que educação integral é a concepção que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica), enquanto educação em tempo integral refere-se a uma oferta de ensino que amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola para uma duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo.

A escola de tempo integral proposta pelo PMI tem o aporte de manter os estudantes por mais de 9h na escola (7h30 às 17h), com a oferta de 3 refeições diárias, envolvidos em um tempo qualificado de aprendizagem e experiências educativas, culturais, artísticas, estéticas, sociais etc. (MARANHÃO, 2022).

No que diz respeito aos “saberes” desenvolvidos dentro dos preceitos do PMI, os documentos orientadores anunciam que a base curricular do programa “assume o compromisso com a integralidade da ação educativa, em outras palavras, compromete-se com a formação integral do protagonista para além da dimensão cognitiva” (MARANHÃO, 2022, p. 20). Mas, será que realmente contribui para a formação integral do estudante, com foco no exercício do protagonismo juvenil, a partir do desenvolvimento de aspectos interdimensionais, como o intelecto, emoções, corpo e espírito?

Desta feita, constatou-se que o PMI tem como base referencial das concepções pedagógica e de gestão escolar o ‘Modelo da Escola da Escolha’ – o mesmo “modelo

educacional” adotado no Ensino Médio sob a égide da parceria do Poder Público com instituições privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura (IN) e Instituto Sonho Grande (ISG).

Com isso, a SEDUC/MA passa a difundir no Ensino Fundamental os mesmos pressupostos de “educação integral em tempo integral” já instituídos na Rede Estadual para o Ensino Médio, em que os atributos gerencialista predominaram em todos os âmbitos, desde a formulação até a implementação. Para Oliveira (2017, p.59), essa dinâmica representa um movimento que:

[...] impõe considerar criticamente alguns dos impactos daquilo que entendemos como o cânone gerencialista na educação, sob influência da “Nova Gestão Pública” e das respectivas lógicas de ação de tipo empresarial, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência.

Assim, os ideais de educação para a democracia e a cidadania democrática são fortemente ameaçados, à medida que a ideologia do gerencialismo passa a exercer influência nas políticas educacionais estaduais e municipais.

Diante disso, considera-se a seguinte situação reflexiva: ao aderir aos mesmos encaminhamentos da política educacional voltado para o Ensino Médio, os municípios poderão se tornar agentes replicadores dos pressupostos gerencialistas em suas políticas educacionais de educação integral em tempo integral, prejudicando, assim, o desenvolvimento de uma educação democrática e emancipatória.

CONCLUSÃO

Como a pesquisa está em fase inicial, as informações apresentadas são parciais e não conclusivas. Contudo, entender as bases conceituais e caracterizadoras dessa experiência nos dá suporte para reflexões sobre os possíveis caminhos das políticas educacionais voltadas para implantação de escolas em tempo integral dentro de uma perspectiva de educação integral em cada município maranhense aderente ao PMI.

Percorrendo os documentos do PMI e com fulcro na fundamentação bibliográfica, buscou-se uma abordagem analítica desses materiais, possibilitando reflexões sobre as questões que estão nas entrelinhas e nos silenciamentos. De todo modo, é possível considerar que a estrutura educacional proposta no PMI está

impactando na cultura organizacional, na gestão escolar, na prática educativa e na rotina pedagógica de centenas de profissionais da educação e milhares de estudantes de diversos municípios maranhenses.

Assim, observou-se que o PMI se apresenta como uma ação de fomento a expansão de escolas em tempo integral no Ensino Fundamental nas Redes Municipais de Educação, por meio de parcerias técnico-pedagógicas entre o poder público estadual e os Municípios. Mas, constatou-se que o PMI propaga uma educação gerencialista, distanciando-se da perspectiva de educação integral.

Discutir esses apontamentos sobre o PMI traz à baila aspectos relevantes das políticas de educação integral em tempo integral propostas no estado do Maranhão. Espera-se, por fim, que as reflexões e discussões trazidas ao longo deste estudo, ainda que de caráter introdutório, possam contribuir para análises mais aprofundada acerca da temática e suscite futuras pesquisas decorrentes desta.

REFERÊNCIAS

- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. [Número especial – Educação escolar: os desafios da qualidade]. Disponível em:
- COELHO, L. M. História (s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.
- LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, 1997. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11788>. Acesso: 10 de mai. de 2023.
- MAIS INTEGRAL. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA). 2021. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/mais-integral/#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Integral%20foi,tempo%20integral%20nas%20redes%20municipais>. Acesso em: 12 de mai. de 2023.
- MARANHÃO. Lei Nº 10.995, de 11 de março de 2019. Institui a Política Educacional Escola Digna", e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019-maranhao-institui-a-politica-educacional-escola-digna-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 de maio de 2023.
- MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MA). Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão Escolar Mais Integral: anos finais do ensino fundamental. São Luís: SEDUC, 2022.
- MELO, Raquel (org.). MAIS INTEGRAL – Passos iniciais para implantação da UMI. 09 de jan. 2024. Apresentação em PowerPoint. 37 slides. São Luís: SEDUC/SAEPI, 2024.

MOLL, J. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. Revista Pátio, n 51, ago/out 2009.

OLIVEIRA, N. C. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. Margens: Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

TRABALHO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE



A COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO DE CUTIAS-AP

André Lins de Melo (UFPA)

E-mail: andre.melo@ueap.edu.br

Resumo: O texto, por meio de análise documental, procura descrever e analisar a composição da remuneração dos docentes do Município de Cutias, presente em seu plano de cargos, carreiras e remuneração. Verificou-se que o Plano garante uma composição da remuneração composta por vencimento e vantagens pecuniárias permanentes e transitórias. O PCCR-PMC garante oito vantagens pecuniárias, sendo duas de caráter permanente e seis vantagens temporárias. Nesse sentido, a maioria delas não incidirá sobre a aposentadoria dos professores da rede municipal. A maior parte dessas vantagens devido às condições específicas para seu recebimento não contempla uma representatividade significativa dos docentes da rede municipal. Vale frisar que essas vantagens, como as gratificações, encontram-se sujeitas a reduções, retiradas ou modificações, o que pode trazer prejuízos aos docentes.

Palavras-chave: Cutias; Remuneração docente; Plano de carreira.

INTRODUÇÃO

Criado pela lei número 006 de 1992, o Município, antes distrito pertencente à Macapá, surgiu da explosão demográfica ocorrida na sede distrital, o que motivou o discurso da emancipação, uma vez que a população era administrada a longa distância pela prefeitura de Macapá. Cutias, possui uma área territorial de 2.179,114 km², e, uma população de 4.461 pessoas, segundo o Censo do IBGE de 2022. Limita-se ao norte com os municípios de Amapá e Pracuúba, ao noroeste com Tartarugalzinho, a oeste com Ferreira Gomes, e ao sul e a leste com Macapá. Localiza-se a cerca de 120 km da

capital do estado, sendo seu acesso à mesma por via terrestre e marítima. Possui urbanização extremamente baixa: em 2019 contava com apenas 1,40 km² de área urbanizada, a 16^a no estado e 4.188^a no País (COSTA, 2016; BRASIL/IBGE, 2023).

COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO DE CUTIAS

A Lei n. 136/2021, que Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação pública do Município de Cutias (PCCR-Cutias), trata da composição da remuneração dos docentes municipais no CAPÍTULO XI, “DA REMUNERAÇÃO”. Apesar disso, não apresenta conceito ou definição de remuneração, apresentando somente a sua composição no Art. 28: “vencimento básico, gratificações e vantagens adicionais”.

A remuneração docente, além do vencimento, pode ser composta por gratificações e vantagens adicionais previstas em lei. A gratificação é uma compensação financeira concedida ao servidor pela realização de serviços comuns em condições específicas ou uma ajuda pessoal frente a determinadas situações que deterioram o orçamento do servidor. Encontram-se relacionadas ao serviço que está sendo executado ou à condição em que se encontra o servidor em determinado momento. Por isso, tem caráter contingencial ou transitório (GUTIERRES; GEMAQUE; DA LUZ, 2011).

As gratificações, assim como outras vantagens pecuniárias podem ser do tipo temporárias ou permanentes. As vantagens pecuniárias temporárias são garantidas pelo trabalho em situações especiais, possuindo duração limitada e não são incorporadas à aposentadoria. Por outro lado, as vantagens pecuniárias permanentes são aquelas que se incorporam à aposentadoria, pois no momento em que são concedidas passam a compor a remuneração do docente pelo tempo em que o mesmo receber seu vencimento (JACOMINI; NASCIMENTO; IMBÓ, 2020). No caso das vantagens devidas aos docentes do Município de Cutias têm-se as seguintes expostas no quadro 1:

Quadro 1: Vantagens à quais os docentes da rede municipal de Amapá fazem jus segundo Lei n. 136/2021-PMC

Vantagem	%	Critério/Requisito	Tipo
Gratificação de Regência de Classe (GRC).	No percentual de 10%, acrescida de 2% em janeiro de 2022, até alcançar 20%.	Ser professor em pleno exercício da docência em sala de aula.	Permanente
Gratificação de Educação Especial (GEE)	5%	Profissionais da educação que desempenham suas funções aos alunos portadores de necessidades especiais nos centros especializados ou unidades de ensino.	Temporária
Gratificação por participação em órgãos de deliberação coletiva, prestação de serviços sob regime de convênio, treinamento e atualização, na forma da lei (GPODPSVTA)	Não consta	Não consta	Temporária
Ajuda de custo	Não consta	Não consta	Temporária
Diárias	Não consta	Não consta	Temporária
Horários a título de: a) treinamento e atualização ou outro legalmente instituído; b) trabalho técnico ou científico de utilidade para o ensino; c) participação em comissão organizadora e julgadora de concurso ou exame seletivo	Valor equivalente a de outras categorias de nível superior	Não consta	Temporária
Salário-família	Não consta	Não consta	Temporária
Gratificação natalina	100% (vencimento integral)	Ser profissional da educação do quadro municipal	Permanente

Fonte: PCCR-PMC-Lei n. 136/2021

Os docentes do Município de Cutias fazem jus a oito vantagens pecuniárias, sendo duas de caráter permanente e seis vantagens temporárias. Nesse sentido, a maioria delas não incidirá sobre a aposentadoria dos professores da rede municipal. Apenas a Gratificação natalina possui um caráter mais universal, tanto por representar 100% do vencimento base como por ser devida a todos os docentes (e demais profissionais da educação). No entanto, é uma vantagem que se executa apenas uma vez por ano, tendo seu potencial de valorização docente limitado.

As outras vantagens possuem um critério ou requisito de exclusão que delimitam seu alcance. Vale ressaltar que não se trata aqui de modificações no vencimento base e sim de acréscimos percentuais, sob a forma de vantagens pecuniárias. São vantagens estabelecidas para situações específicas e pontuais que não contemplarão todo o corpo do magistério municipal. O recebimento do salário-família, ajuda de custo e diárias estão sujeitos a legislação pertinente, uma regulação fora do PCCR.

Considerando que o salário-família, os honorários e a Gratificação por participação em órgãos de deliberação coletiva, prestação de serviços sob regime de convênio, treinamento e atualização obedecem a condições especiais muito restritivas para sua concessão, somente a Gratificação de Regência Classe (GRC) e a Gratificação de Educação Especial (GEE) podem ser consideradas gratificações mais representativas quanto a valorização de um número maior dos docentes da rede municipal de Cutias.

A GRC é devida apenas aos docentes que se encontram em sala de aula. Contudo, seu percentual sobre o vencimento base do professor é pequeno, de apenas 10% quando da aprovação da Lei nº 136/2021-PMC, com a perspectiva de chegar a 20% em 2026, se a gestão municipal cumprir o que está previsto na lei de garantir reajustes anuais de 2% na GRC, até chegar ao percentual supracitado em 2026. Quanto à GEE, somente fazem jus aos 5% os profissionais que atuam com alunos público-alvo da educação especial. O PCCR não deixa claro se os docentes com alunos da educação especial em sala de aula têm direito a essa gratificação ou se somente os professores das salas de recursos multifuncionais nas escolas e nos centros especializados têm direito à GEE. Desse modo, caso um docente receba as duas gratificações, esses acréscimos podem chegar a representar 25% do vencimento base dos professores que conseguirem atender a todas as condições especiais que garantem o direito de recebimento dessas vantagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da composição da remuneração dos docentes do Município de Cutias indica que o mesmo segue o padrão estabelecido usual no País para sua composição: vencimento mais vantagens pecuniárias. O PCCR-PMC garante oito vantagens pecuniárias, sendo duas de caráter permanente e seis vantagens temporárias. Nesse sentido, a maioria delas não incidirá sobre a aposentadoria dos professores da rede municipal. A maior parte dessas vantagens devido às condições específicas para seu recebimento não contempla uma representatividade significativa dos docentes da rede municipal. Vale frisar que essas vantagens, como as gratificações, encontram-se sujeitas a reduções, retiradas ou modificações, o que pode trazer prejuízos aos docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

CUTIAS. **Lei municipal n. 136/2021**, de 20 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do Município de Cutias.

COSTA, Janayna Santos de Sousa. **Avaliação do grau de desenvolvimento dos municípios amapaenses**. 84 p. 2016. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Macapá, 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; DA LUZ, Silvia Letícia D'Oliveira. A carreira dos profissionais do magistério do sistema municipal de educação de Belém (PA): o dito e o feito. **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. n. 10, agosto-dezembro de 2011, pp. 46–56.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; IMBÓ, Kátia Aparecida dos Santos. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras: vencimento base e vantagens pecuniárias. **Educação em Foco**, ano 23, n. 39 - jan. /abr. 2020. p. 64 – 87, e-ISSN-2317-0093, Belo Horizonte (MG).

A JORNADA DE TRABALHOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS MUNICÍPIOS NA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO RIO CAETÉ NO CONTEXTO DO PSPN

Bruna Letícia Matos Lima (UFPA)

brunamatos1004@gmail.com

Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA)

dalva.valente@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor possui especificidades que o diferenciam dos demais cargos dentro do campo educacional e uma dessas é a jornada de trabalho, ou seja, o tempo de ação laboral. No caso do docente esse tempo é constituído de hora-aula, o qual é o período de interação com os educandos e o período de atividades extraclasse ou hora-atividade, que de acordo com Carissimi e Trojan (2011) é constituído da seguinte maneira

Hora-atividade é o momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, considerado para planejamento, estudos e formação continuada dos professores. Nesse sentido, faz parte das condições de trabalho necessárias para os professores desenvolverem suas funções

Ou seja, são as ações inerentes ao trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula. Algumas legislações indicam esse tempo extraclasse como indicativo de valorização docente, como a Lei nº 9.394/1996, já a Lei nº 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN determina a disponibilidade de carga horária dentro da jornada de trabalho deve ser organizada. E existem os dispositivos legais que dispõem diretamente qual o tempo e as ações a serem desempenhadas pelos professores das redes municipais, os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação.

No presente resumo apresentaremos um estudo sobre a jornada de trabalho docente segundo os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios de Santarém Novo, São João de Pirabas e Peixe-Boi, localizados na Região de Integração (RI) Rio Caeté, no Estado do Pará. Com o objetivo de verificar como está configurado o tempo de trabalho dos docentes da educação básica e se há disponibilidade para a realização de hora-atividade no que condiz a Lei do PSPN. Nesse sentido a metodologia utilizada foi a pesquisa documental, que se caracteriza justamente pelo fato de ter como procedência fontes primárias, de acordo com Marconi e Lakatos (2003)

A Região de Integração Rio Caeté é composta por 15 municípios Fapespa (2023), porém, nesse estudo nos debruçaremos a analisar a composição da jornada de trabalho nos Planos de Carreira de apenas três municípios, por serem as legislações mais recentes da referida Região de Integração, instituídas após a vigência dos dispositivos legais referentes a jornada de trabalho docente. No quadro a seguir há uma amostra de dados socioeconômicos e educacionais municipais.

Quadro 1: Índices econômicos, sociais e educacionais de São João de Pirabas, Santarém Novo e Peixe-Boi.

ÍNDICE	MUNICÍPIOS	SÃO JOÃO DE PIRABAS	SANTARÉM NOVO	PEIXE-BOI
População		20.689	6.116	8.285
PIB <i>per capita</i>		7.771,66	8.838,35	8.946,94
Nº de matrículas no ensino fundamental		3.578	1.122	1.241
Nº de matrículas no ensino médio		1.231	385	438
Nº de Docentes no ensino fundamental		222	64	62
Nº de Docentes no ensino médio		23	11	13

Fonte: IBGE/Cidades (2021/2022).

De acordo com os dados informados no quadro acima os números referentes ao quantitativo de matrículas na educação básica em contraste com o quantitativo de

professores, nos remete ao questionamento acerca do tempo de trabalho desses docentes e se a carga horária dentro da jornada é suficiente para o planejamento das aulas, para sua formação continuada e outras demandas de trabalho extraclasse.

Para além disso, de acordo com o Mapa da Exclusão Social do Pará 2023, constatou que essa RI foi a única a demonstrar diminuição na taxa de aprovação do ensino médio, ou seja, houve um comprometimento negativo na educação básica nessa região. Como o documento apresenta a Região de forma integral, não há como analisar os índices municipais.

A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NOS MUNICÍPIOS DE PEIXE-BOI, SANTARÉM NOVO E SÃO JOÃO DE PIRABAS: HÁ CONSONÂNCIA COM O PSPN?

O tempo de trabalho do professor é também um dos aspectos das condições de trabalho e de valorização docente como afirmam autores como Carissimi e Trojan (2011) sendo de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido a determinação da Lei nº 11.738/2008 de reservar 1/3 (um terço), equivalente a 33,3%, da jornada de trabalho docente para a realização de atividades extraclasse, como planejamento, formação continuada e correção de atividades, é um passo importante de sinalização de valorização da categoria e de condições mínimas para a realização de seu trabalho.

No quadro a seguir verificaremos a composição do tempo de trabalho e as atividades extraclasse a serem desenvolvidas pelos professores da educação básica dos municípios da RI Rio Caeté, para observar se estão em conformidade com a Lei do PSPN.

Quadro 2: A composição da jornada de trabalho docente nos municípios de São João de Pirabas, Santarém Novo e Peixe-Boi

MUNICÍPIOS	PCCR/ PCR	JORNADA SEMANAL	HORA- ATIVIDADE	ATIVIDADES EXTRACLASSE
SÃO JOÃO DE PIRABAS	Lei nº 1.026/2020	20 a 40 horas	1/3	Preparação, planejamento, avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola
SANTARÉM NOVO	Lei nº 159/2021	—	1/3	Preparação, planejamento, avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola
PEIXE-BOI	Lei nº 758/2022	20, 30 e 40 horas	1/3	É o tempo reservado ao docente, devidamente remunerado e cumprido obrigatoriamente na escola, para estudo e planejamento, avaliação do trabalho didático e socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reuniões, articulação com a comunidade e outras atividades do Projeto Político-Pedagógico

Fonte: Leis Municipais. Quadro elaborado pelas autoras.

Todas as legislações estão em consonância com o que determina a Lei do PSPN na delimitação mínima de 1/3 para a realização das atividades extraclasse. Outro ponto em comum são as atribuições destinadas a esse momento nas regulamentações dos três municípios.

As divergências estão no fato de que o município de Peixe-Boi aponta a hora de

trabalho pedagógico como um tempo “devidamente remunerado”, tanto que a hora-atividade compõe os percentuais da estrutura salarial, como um valor adicional. De acordo com Leal (2010)

Destaca-se que são inúmeras as horas em que os professores passam fazendo as referidas atividades em um tempo extraclasse sem serem devidamente remunerados para tanto. Nesse caso, não apenas a hora-atividade (remunerada) estaria contida dentro do pagamento da hora-aula, mas também o tempo extraclasse (não-remunerado), o que causa descontentamento.

Outro ponto está no fato do município de Santarém Novo não determinar no Plano de Carreira qual a jornada de trabalho dos professores, deixando a cargo “do edital do concurso público prestado” o tempo no qual os profissionais da educação desenvolverão seu trabalho.

CONCLUSÃO

O fato de os Planos de carreira estarem de acordo com o que estabelece a Lei do PSPN é apenas um indicativo de valorização da categoria, a qual não recebe tais direitos de bom grado, mas sim os conquista com luta e resistência constantes.

Como visto no decorrer do estudo os municípios e a Região de Integração como um todo estão com baixos índices educacionais, o que remete a indagar como está a situação da educação básica nessa Região, pois a valorização da educação é fundamental para a valorização do professor, uma não é independente a outra.

Outro ponto a ser questionado é o fato de os Planos determinarem tantas ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, quando é sabido que a hora-atividade é um direito do professor, para que esse profissional possa, dentro de sua jornada de trabalho, desenvolver todas as atividades incumbidas ao seu cargo. Logo, preencher tal período com atividades coletivas, terá como consequência o comprometimento do tempo para a realização das atividades laborais individuais, ainda mais pelo fato de haver uma quantidade expressiva de alunos para um número reduzido de professores. Então a destinação de apenas 1/3 para a hora-atividade indica não ser o suficiente quando o número de professores é desproporcional ao número de alunos, um desequilíbrio que provavelmente implicará no volume de trabalho desses profissionais da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

CARISSIMI Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. **A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais.** In: *Jornal de políticas educacionais.* Nº 10 agosto-dezembro de 2011 | PP. 57–69. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26301/17502>. Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>.

LEAL, A.A.A. Hora atividade.. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/41-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SÃO JOÃO DE PIRABAS. **Lei municipal nº 1.026/2020.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do município de São João de Pirabas e dá outras providências.

SANTARÉM NOVO. **Lei nº 159 de 25 de maio de 2021.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do município de Santarém Novo e dá outras providências.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

PARÁ. **Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008.** Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e dá outras providências.

PEIXE-BOI. **Lei nº 758, de 16 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação de Peixe-Boi/PA (novo PCR-Docente e Técnico).

A POLÍTICA DE SAÚDE NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO LAGO DE TUCURUÍ

Cláudia Cristina Pinto Girard (UFPA)

claudiarupali@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a Política de Saúde na Escola na ótica da formação dos profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) na Região de Integração Lago de Tucuruí (RILT), visto que o programa, criado em 2007 (Brasil, 2007), requer que os profissionais se apropriem de conhecimentos sobre a intersectorialidade entre a saúde e a educação, com foco na saúde ampliada, em que, para promover a saúde, necessita-se de conhecer os fatores determinantes que a favorecem, bem como os que a fragilizam, em um determinado território escolar para promover o empoderamento desses atores do processo.

Para alcançar esse objetivo, apresentamos o resultado parcial da tese 'A intersectorialidade do Programa Saúde na Escola na Região de Integração Lago de Tucuruí', apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará (Educante/UFPA). Trata-se de um estudo exploratório, descritivo-analítico e com abordagem qualitativa da gestão do PSE no município de Tucuruí.

A Região de Integração Lago de Tucuruí (RILT), no estado do Pará, é uma região de reestruturação socioeconômica e ambiental recente, composta pelos municípios de Breu Branco, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e Tucuruí.

Tucuruí foi o município selecionado para a realização da pesquisa por ser um dos municípios com maior número de ações registradas no Sistema de Informação da Atenção Básica (SISAB).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: etapa 1, análise documental do aporte teórico da política do PSE, como a Portaria Interministerial nº 1.055/2017; e etapa 2, entrevista semidirigida com os profissionais que atuam na gestão do PSE, na escola e na Estratégia Saúde da Família (ESF).

A análise dos dados foi realizada segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade categorial-temática, segundo Bardin (2011), e permitiu a construção das seguintes temáticas: 1, as bases do PSE e a importância da formação dos profissionais que atuam no programa; e 2, a formação dos profissionais que atuam no PSE na RILT.

AS BASES DO PSE E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO PROGRAMA

Segundo Libaneo, Oliveira e Tosch (2012), as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico; por isso, na implementação da promoção da saúde, o conhecimento assume um papel de destaque, por conseguinte, para que a escola forme indivíduos capazes de pensar, refletir e aprender.

A Política de Saúde na Escola, representada pelo PSE, completou 16 anos de criação, tendo sido elaborada por uma necessidade de desenvolver ações de promoção da saúde dos educandos da escola pública no ensino básico (Brasil, 2007). Observa-se um grande desafio aos profissionais que atuam no programa: compreender e desenvolver o planejamento estratégico, preconizado por uma gestão intersetorial. Tais diretrizes e termos não são de fácil compreensão nem execução.

Apesar da inegável importância do programa, observa-se que os resultados da promoção da saúde ainda estão aquém do esperado, visto que a análise comparativa dos indicadores de saúde dos escolares do 9º ano do ensino fundamental, realizada pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) no período de 2009 a 2019 (IBGE, 2022), demonstrou que houve aumento dos agravos à saúde dos educandos, como uso de tabaco, álcool e outras drogas, aumento de infrações de trânsito e o início precoce de relação sexual sem a devida proteção. Tais indicadores apontam para a necessidade de mais efetividade na Política de Saúde na Escola, visto que tais agravos

apontam para fragilidades na promoção da saúde dos educandos.

No Brasil, ao longo da história dos programas de saúde, verificam-se fragilidades na formação dos profissionais (Girard; Hora, 2021), como por exemplo na década de 1980, quando os profissionais eram inseridos na escola para exercer a medicina preventiva e curativa, exigindo-se, conhecimentos clínicos e pedagógicos. Na história da formação docente também são registrados vários dissensos na política de formação de professores, pois, mesmo tendo ocorrido sucessivas reformas, ainda assim os investimentos na formação têm sido insuficientes em face das necessidades da profissão (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Neste sentido, o PSE, que emergiu no período da redemocratização de 1988, tem suas ações preconizadas pelo planejamento estratégico intersetorial, envolvendo a participação da comunidade escolar, de modo que “as ações realizadas pela escola deverão estar alinhadas ao currículo escolar” (Brasil, 2017, artigo 10º). A política ainda destaca que “compete ao Ministério da Saúde (MS) e ao Ministério da Educação (MEC) subsidiar a formulação das propostas de formação dos profissionais de saúde e da educação básica” (Brasil, 2017, artigo 8º).

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO PSE NA RILT

O município de Tucuruí iniciou o cadastro no PSE no ano de 2009 e, em relação à formação, assim responderam os participantes:

Olha, a minha formação começou nas ações [...] eu espero ansiosa para ter um encontro regional dos PSE, [...] mas não aconteceu. (Profissional A/Educação).

[...] a gente estuda aqui entre a gente, os decretos que saem, todos os relacionados ao programa, [...] a gente fica estudando dessa forma. (Profissional B/ Educação).

[...] a gente já fez alguns cursos, quando a coordenadora do estado vem e faz aqui em Tucuruí, geralmente uma vez no ano [...]. (Profissional C/Educação).

[...] eu não tive nenhum treinamento. Eu fui pesquisar, eu mesmo fui atrás, ler caderno de gestão do ex-gestor. Assisti vídeos, mas eu mesmo até hoje nunca tive, eu já estou há dois anos [...]. (Profissional D/ Saúde).

Observa-se que vários profissionais não têm a formação adequada. As falas dos profissionais remetem a uma grande fragilidade na formação, visto que o programa, em Tucuruí, funciona desde 2009, mas apenas um profissional relata ter participado de

cursos. Os depoimentos corroboram a pesquisa realizada por Baroni e Silva (2022) em São Paulo, que demonstrou escassez de formação continuada e desconhecimento sobre a política do PSE.

O desenho da política do PSE é condizente com a concepção contemporânea de saúde, pois o regimento explora vários termos que explicitam as ações intersetoriais e interdisciplinares e os processos que requerem a comunicação e a participação dos atores sociais. No entanto, não há uma linha de trabalho voltada para a avaliação que qualifique a formação dos profissionais.

Neste sentido, considerando que a formação é de extrema importância para qualificar as ações do PSE, verifica-se que a falta de investimento neste quesito contraria a Portaria Interministerial nº 1.055/2017, que prevê que a formação deve ser contínua e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PSE apresenta um aporte legal que preconiza um comprometimento legal das três esferas de governo com a formação dos profissionais que atuam no programa. No entanto, não há concretude nessa prática na RILT, pois há falhas na sua operacionalização, no que tange à formação dos profissionais. O sucesso de uma política na vertente de saúde ampliada, com o objetivo de promover saúde dos educandos não se limita apenas à construção regimental, pois ela requer medidas mais eficazes e que cumpram o que é preconizado na política de saúde escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONI, Juliane Gonçallo; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Percepção de profissionais da saúde e da educação sobre o Programa Saúde na Escola. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 3, p. 103-115, nov. 2022.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES VALDES, Roberto. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D6286.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017**. Redefine as regras e os critérios para adesão ao

Programa Saúde na Escola – PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. Brasília, 2017.

GIRARD, Cláudia Cristina Pinto; HORA, Dinair Leal. Programa de saúde na escola: contexto histórico. *In*: SEMINÁRIO DA REGIONAL NORTE ANPAE, 7, 2021, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE)**. Rio de Janeiro, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; THOSCH, Mirna Seabra. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS (2010-2022)

Daihana Maria dos Santos Costa (PPGED/UFPA)
daihanamaria18@gmail.com

Marcia Maria dos Santos (PPGED/UFPA)
marciamariasantos300@gmail.com

Resumo: Apresenta-se uma breve revisão de literatura do tipo narrativa sobre a produção do conhecimento acerca da valorização docente no Brasil. Os resultados indicam que aspectos como a carreira, remuneração e condições de trabalho precisam ser revistos e implementados para que, de fato, a carreira docente seja atrativa e represente a valorização docente.

Palavras-chave: Valorização docente; Carreira; Remuneração.

INTRODUÇÃO

A temática da valorização docente ganhou espaço no campo da pesquisa científica a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), pois foi apresentada como essencial para a garantia de uma educação de qualidade para todos os sujeitos de direitos.

Dessa forma, as investigações no campo educacional sobre a efetividade da propalada valorização a partir dos aspectos - Carreira, Remuneração, Jornada de Trabalho etc. -, que são estabelecidos na CF/88 e dispositivos legais posteriores, vêm sendo realizadas há mais de uma década. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva a construção de uma revisão de literatura inicial a respeito das pesquisas produzidas acerca da temática em questão.

De posse desta revisão inicial, posteriormente, objetiva-se contribuir com o avanço da produção do conhecimento na área desenvolvendo pesquisa a partir dos

questionamentos: por que as políticas de valorização docente não conseguem ser efetivamente implementadas? De que forma as relações capitalistas influenciam na não materialização das políticas de valorização docente e qual sua relação com a desvalorização da educação básica de modo geral? Visto que há indícios de que a valorização docente depende, também, de vontade política dos entes federados.

METODOLOGIA

Para Alves (1992), a revisão da literatura sobre uma temática a ser investigada tem função orgânica, uma vez que permite ao pesquisador o acesso às teorias e métodos usados, ponderando sobre fazer uso deles, ou não, bem como olhar para perspectivas diferenciadas e possibilidades de pesquisa que ainda não foram traçadas.

Assim, foram bases para levantamento de estudos o Scientific Electronic Library Online, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Revista de Financiamento da educação e o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPa, utilizando as palavras-chave: valorização docente e valorização dos professores. Os estudos levantados compreendem o período de 2010 a 2022.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em alguns estudos, evidencia-se um “tripé” da valorização docente a partir da formação inicial e continuada, da carreira (salários e planos de carreira) e das condições de trabalho (Piolli, 2015). Nessa esteira, observa-se a formação profissional (inicial e continuada), o desenvolvimento profissional (por meio de carreira) e salários “justos e condizentes” formando o tripé de investigação de outros estudos (Jacomini, Penna, 2016; Weber, 2015; Masson, 2017).

Sobre as condições de trabalho, Rolim, Alves e Reis (2019) afirmam que “a forma de contratação dos professores da educação básica das redes públicas de ensino é aspecto importante da valorização docente, além de ser fundamental para um bom funcionamento das redes de ensino e contribuir para a qualidade da educação (p.14)”. Já as condições de trabalho com foco no estabelecimento e implementação da hora-atividade foram pesquisadas por Brandalize e Masson (2022), constatando que uma vez que não há o cumprimento da hora-atividade nas realidades estudadas, não são garantidas condições adequadas para os profissionais do magistério, logo, a valorização fica impedida de acontecer.

Em relação a isso, André (2015) conclui que ações de uma suposta valorização que aconteçam de forma individual não representam compensações, pois a longo prazo e pensando nos professores enquanto categoria não resultarão em insumos que, de fato, os fortaleçam. Da mesma forma, as políticas de remuneração que focalizam as vantagens pessoais em detrimento do vencimento são negativas para a organização e valorização da carreira (Rolim, Alves, Reis, 2019).

A remuneração, discutida a partir do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) como mecanismo de fortalecimento e resultado de luta pela e para a valorização docente, é debatida na perspectiva do reconhecimento de que o Piso propiciou, sim, aumento salarial para muitos professores, em especial aqueles com formação em nível médio, nos muitos municípios com menor capacidade de arrecadação. No entanto congelou e, em alguns casos, até mesmo diminuiu os ganhos salariais de professores (com nível superior, em sua maioria) que recebiam valores muito acima do valor estipulado inicialmente para o piso (Teixeira, Nunes, 2019). Da mesma forma políticas de financiamento da educação - FUNDEB e FUNDEF - também não conseguiram efetivar o seu discurso de valorização em termos de remuneração, uma vez que “ao contrário, se considerarmos o indicador salário mínimo a conclusão é a de que houve desvalorização tendo em vista a perda do valor aquisitivo dos professores das duas redes de ensino (neste caso estudado, rede pública estadual do Pará e rede pública municipal de Belém) (Chaves, Rolim, Pereira, 2014, p.25)”.

De modo geral, compreendemos que o professor será objetivamente valorizado na medida em que os itens tratados acima sejam observados efetivamente para a integralidade da categoria docente. Todavia, existem também os aspectos subjetivos da valorização docente, conforme pontua Leher (2010), isto é, o “[...] reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (p.1)”. Seriam, portanto, um sistema de recompensas materiais e simbólicas (Uruguai, Emílio, Fanfani, 2007 *apud* Jacomini, Penna, 2016).

Portanto, defendemos que há, de fato, valorização docente quando as condições objetivas materiais são de tal forma efetivadas que são observados seus reflexos nas condições subjetivas, não só na individualidade dos professores, mas, sim, em sua coletividade e integralidade, na categoria/profissão como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que há décadas pesquisadores vêm se dedicando em analisar e compreender os impactos das políticas públicas implementadas a partir da CF/88 que preconizam a valorização docente mediante os aspectos pontuados no texto.

Nota-se que o debate sobre carreira e remuneração fica concentrado na análise das legislações (PCCRs, etc.), às vezes, ouvindo-se os professores com o objetivo de apreender a percepção que eles têm sobre sua carreira e remuneração, e se realmente se sentem valorizados. Assim, os resultados indicam que carreira, remuneração, condições de trabalho etc. precisam ser revistos e implementados para que, de fato, a carreira docente seja atrativa e represente a valorização docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.81, p.53-60, maio, 1992.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio; aval. pol. públ. Educ.*; Rio de Janeiro, v.23, n.86, p.213-230, jan.-mar, 2015.

BRANDALIZE, Loriane Tribek; MASSON, Gisele. Contribuições do Materialismo Histórico e Dialético para refletir sobre a valorização docente e hora-atividade da microrregião de Irati-PR. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, v.7, e 20220, p.1-13, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

CHAVES, Vera L; ROLIM, Rosana M. G.; PEREIRA, Fernanda M. A remuneração dos professores da rede pública estadual do Estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.4, n.2.2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Proposições*, v.27, n.2, maio-ago., 2016.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v.38, n.140, p.849-864, jul.-set, 2017.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. *Cad. Cedes*, Campinas, v.35, n.97, p.483-491, set-dez, 2015.

ROLIM, Rosana M. G.; ALVES, Charles A. S.; REIS, Antônio C. A política de remuneração de professores da rede de ensino do estado do Pará. FINEDUCA- Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.9, n.5, 2019.

TEIXEIRA, Eliara C. N. S; NUNES, Cláudio P. A Valorização Docente e a Lei do Piso Salarial: um estado da arte. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.16, n.42, 2019.

TEIXEIRA, Eliara, C.N.S; NUNES, Cláudio Pinto. Os sentidos atribuídos ao Piso Salarial Nacional como política pública de valorização docente. Rev. Tempos Espaços Educ. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.12, n.29, p.195-212, abr./jun., 2019.

WEBER, Silva. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.97, p.495-515, set-dez, 2015.

A UNESCO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES PRELIMINARES A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Rodrigo Ramos Magno (UFPA)
rodrigoramosmagno@gmail.com

Michele Borges de Souza (EAUFPA)
michelebs@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de pesquisa em andamento, vinculada ao projeto aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)³, subprograma PIBIC/UFPA- EBTT da Pró-reitora de pesquisa e pós-graduação (PROPESP) intitulada “A materialidade da constituição da (nova) Base Nacional Comum Curricular na Rede Federal de ensino básico e os impactos na formação docente”. O artigo apresenta como objetivo geral analisar o papel dos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na definição de uma agenda para a formação de professores no Brasil.

As inquietações que norteiam essa pesquisa é a busca de respostas para as seguintes perguntas: Quais os impactos das recomendações da Unesco para a formação de professores da educação básica no Brasil?

A relevância deste trabalho reside na tentativa de ser uma contribuição e uma continuidade ao que vem sendo produzido ao longo dos últimos dez anos pelos autores renomados, em um diálogo com eles a fim de acompanhar e discutir as políticas de formação de professores da educação básica no Brasil a fim de se evitar que o projeto de privatização da educação pública e de instrumentalização da formação continue em

curso no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa reflexão crítica baseia-se no Estado do Conhecimento, referenciado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 20-23) que a definem como:

A identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, Kohls-Santos, BITTENCOURT 2021 p. 23).

Diante disso, a figura abaixo apresenta um diagrama das etapas e fases que foram seguidas para o referido estudo:

Figura 01: Etapas do *designer* metodológico do Estado do conhecimento - 2023

1ª Etapa: Definição inicial do objeto e objetivo da pesquisa:

- Elaboração de uma pergunta
- Definição do problema
- Escolha do objetivo de pesquisa

2ª Etapa: Escolha do repositório:

- Capes Periódicos
- *Scielo*
- Leitura flutuante

3ª Etapa: escolha das fontes do repositório:

- Definição dos descritores
- Estabelecer critérios de recorte temporal/ regional
- Selecionar as fontes do *corpus* de análise

4ª Fase: Revisão de Literatura:

- Registro sistematizado de todas as etapas
- Elaboração da bibliografia anotada
- Elaboração da bibliografia sistematizada
- Elaboração da bibliografia categorizada
- Elaboração da bibliografia propositiva

5ª Etapa: A Escrita do Estado do conhecimento:

- Organização do roteiro, contendo todos os elementos que devem constar no texto
- Descrever o processo metodológico executado na construção dos dados da pesquisa
- Apresentar os resultados analisados da pesquisa
- Revisão e reescrita

FONTE: Adaptado de Woicolesco (2022) com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Os repositórios utilizados para a busca e coleta de artigos científicos foram às bases de dados nacionais *Scientific Electronic Library Online* – Scielo e Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes), pesquisados no período 2013 à 2023, configurando a segunda fase.

A respeito da ação desenvolvida no Portal Periódico Capes foram lançados os descritores, isto é, mecanismos utilizados para intensificar e retroalimentar as buscas do próprio site a fim de auxiliar no refinamento dos achados, sobretudo possibilitar encontrar um material adequado, de qualidade e consistência que possa compor o corpus da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir desses estudos evidenciaram conforme Rodrigues e Souza (2022), Abreu (2022), Ramos e Moreira (2018) que as orientações da Unesco apontam para uma formação com foco em resultados, aquisição de competências e habilidades pelo/a professor/a. Além disso, as recomendações impactam no trabalho docente, na medida em que devem atuar por meio da otimização de investimentos, gerar lucros e produtividade, ou seja, apenas os mais eficientes serão premiados, recompensados e os que não atingem podem ser punidos.

Ademais, segundo Maués e Camargo (2022) na visão da Unesco, os conhecimentos que os professores detêm são responsáveis por resolver os problemas do sistema educacional. Seriam então, os professores os salvadores com valores, princípios e atitudes adquiridas ao longo de sua formação a protagonizar a melhoria da educação e assim elevar o país ao crescimento econômico desejado.

Conforme Abreu (2022, p.131) os documentos *Antecedentes y criterios para la elaboracion de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2013) e o documento *Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual* (OREALC/UNESCO, 2014) apontam que “[...] a formação dos professores em suas diferentes etapas (inicial, continuada e carreira), afetam diretamente a qualidade da educação na região” na medida em que por trás de um discurso de fortalecimento das políticas de formação docente, aperfeiçoamento de técnicas de ensino ou aprimoramento de conhecimentos que ampliem as possibilidades da formação fica implícito o desejo desse organismo internacional em atender aos

interesses seja do projeto social do capital seja dos aparelhos privados de hegemonia (ROSA, Giovanna Kambetunava et al.2023) na medida em que priorizam a manutenção de seus privilégios sociais e a permanência de seus *status quo* enquanto elites brasileiras consolidadas.

O que se observa, com base nas análises feitas pelos pesquisadores sobre os documentos da Unesco, por conseguinte é o esvaziamento da formação inicial e continuada dos professores da educação básica do Brasil, ao dar ênfase a uma formação aligeirada, pautado na aquisição de competências e habilidades, saberes práticos e sofisticados, conforme explica Gatti (2014, p.40) “[...] uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambivalências das salas de aula”, deixando evidente a imposição desse organismo internacional de controle da formação para adequar o professor as novas exigências do mercado e assim atender ao capital.

Desse modo, a estrutura curricular proposta pelas Universidades, Faculdades e Instituições formadoras de professores da educação básica é afetada frontalmente quando componentes curriculares como sociologia e filosofia, tidos como conteudistas e meramente desconectados com a realidade prática são retirados dos cursos de formação inicial para dar lugar às componentes de prática de sala de aula por meio da inserção de ementas de estágios curriculares obrigatórios, maior carga horária reservada às aulas de didática e abordagens de metodologias de ensino, empreendedorismo e empregabilidade, uso instrumental de idiomas como inglês e espanhol tendo em vistas preparar o futuro professor para atender o mercado globalizado sob o viés de um grupo hegemônico.

CONCLUSÕES

Os resultados do Estado do Conhecimento revelaram, portanto, que as recomendações da Unesco colaboram para uma agenda global de educação que atenda ao capital. Essas recomendações evidenciam um compromisso posto à compreensão do papel específico que a educação possui para a superação da crise e a formação dos professores na sustentação ideológica da ordem social.

Diante disso, de acordo com a concepção dos documentos da UNESCO estudados, caberia aos professores, a tarefa de buscar se atualizar, se renovar, ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória formativa, que segundo a ótica

desses reformadores deve sempre estar ligada às novas tendências do mercado.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. M. C. Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões e aprendizagem colaborativa. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20559>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Acesso em: 21 ago. 2023. , 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. (Orgs). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Ebook - Belo Horizonte [MG]: Fino Traco, 2022, p.53-80.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. - Curitiba : CRV, 2021.

RAMOS, C. V.; MOREIRA, J. A. da S. Diretrizes políticas para o perfil de professores no contexto da reforma do estado: uma análise das recomendações da UNESCO. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 56–67, 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2129>. Acesso em: 3 ago. 2023.

RODRIGUES, L. de P. .; SOUZA, V. de F. M. de. Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e10478, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10478>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ROSA, Giovanna Kambetunava *et al.* A ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA DO EMPRESARIADO E DOS SEUS INTELECTUAIS ORGÂNICOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNC -FORMAÇÃO INICIAL. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 20, n. 1, p. e234655, 2023. DOI: [10.5747/ch.2023.v20.h548](https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4655). Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4655>. Acesso em: 31 mar. 2024.

ATUAÇÃO, INTERESSES E TERRITORIALIZAÇÃO DO MERCADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A RESOLUÇÃO NO. 02/2019 DO CNE/CP

Ademar Ferreira Gonçalves Júnior (UEPA)

Andressa Rafaella Cruz de Moraes (UFPA)

INTRODUÇÃO

Não é recente que as reformas do Estado, especialmente do sul global, engendrada por atores e produtores do espaço, afetam a esfera educacional, especialmente após mudanças de paradigmas pedagógicos sobre o (re)fazer educativo. Curado Silva (2019) verifica, a partir das políticas públicas implementadas nos diferentes níveis governamentais (federal, estadual e/ou municipal) de 1970 aos anos 2000, mudanças profundas e direções opostas em relação aos rumos traçados para educação brasileira, especialmente no que se refere às políticas de formação inicial e continuada de professores.

Os anos 90 se destacam no processo de reestruturação do Estado brasileiro, conforme Leite et al. (2008), atravessada por “ondas reformistas” no sentido de controlar a dívida pública, baseada nos indicadores internacionais como os relatórios econômicos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID). O Estado brasileiro, a partir da década de 90, inicia a inserção da política neoliberal nas diferentes áreas de ação do próprio Estado, especialmente no setor educacional. De acordo com Caldart (2012), as políticas educacionais passam a ser tensionadas por demandas criadas pelo capital (educacional), no qual, o objetivo estabelecido para o ensino é pensado(s) a mera transmissão de saberes para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão aproveitadas na geração de mão de obra (pouco ou quase nada valorizada).

Desse modo, a formação inicial e continuada de professores e professoras passa a apresentar características que elencam proposições para a consolidação do modelo

neoliberal na educação. Segundo Apple (2005, p. 29), esse processo é justificado pela necessidade de “modernizar” os procedimentos (teóricos e práticos) do processo educativo que, contraditoriamente, apresenta elementos extremamente conservadores. Portanto, uma “modernização conservadora”, marcada pelo compromisso com as necessidades neoliberais e, de modo síncrono, do mercado, enfraquecendo paulatinamente as ações do Estado no sentido de prezar pelo bem-estar da população, apresentando, por meio da política pública, “novos valores e novas formas de gerenciamento”.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Oliveira (2020), os movimentos em escala mundial que projetam as reformas da educação são coordenados por Organismos Internacionais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e redes de Think Tanks, que disseminam diversas teses e informações acerca da qualidade escolar e do trabalho docente. Isso se insere no bojo do paradigma da educação, onde o ato de ensinar passou a ser fator de modernização/evolução, portanto, elemento fundamental para o desenvolvimento econômico, tornando a educação um instrumento de ascensão socioeconômica e fundamental para o progresso de um país.

Em síntese, o modelo de formação inicial e continuada nas duas últimas décadas do século e na primeira do século XXI baseia-se na epistemologia da prática (Curado Silva, 2019), sendo o fazer-ser pedagógico instrumentalizado em uma educação utilitarista que se sustenta no desenvolvimento de habilidades e competências para sustentar um mercado competitivo e moderno. A consolidação deste processo neoconservador e neoliberal se deu a partir de 2016, no jgo do processo de golpe político-institucional da presidente Dilma Rousseff, onde a esfera do Terceiro Setor passou a orientar quase totalmente as políticas educacionais nas diferentes etapas da educação, incluindo aí a formação inicial de professores, materializada na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) no. 02 de 2019 (Brasil, 2019), conhecida como BNC-Formação.

Quando analisada a BNC-Formação, observam-se todas as características da política neoliberal, a qual segue explicitamente as recomendações elaboradas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em parceria com grandes fundações do Terceiro Setor. Nesse sentido, a avaliação da qualidade educacional, com base nesses parâmetros, evidenciam a necessidade de se alterar a

formação inicial e continuada de professores.

Percebe-se nos relatórios elaborados nos últimos 30 anos, especialmente pela OCDE, a utilização de diferentes termos para caracterizar o trabalho docente adequados ao mundo moderno como, por exemplo: professor motivador, orientador, incentivador dos estudantes, entre outros. Fica evidente quais são as atribuições dadas ao trabalho e à identidade profissional, onde a pedagogia/procedimentos pedagógicos do par ensino-aprendizagem são excluídos (ou no mínimo reduzidos ao máximo), substituídos pelo “aprender a aprender”, cabendo ao professor e à professora o papel de gerenciar e facilitar a construção do conhecimento dos estudantes.

É possível verificar esse avanço do mercado na formação (inicial e continuada) de professores em dois sentidos: (1) a partir da alteração das políticas curriculares mediante novas propostas baseadas no novo currículo da educação básica. Para tanto, faz-se necessário uma série de mecanismos que veiculam a ideia de que a qualidade da educação é precária e ineficiente, do ponto de vista mercadológico, por conta da formação que os professores e professoras tiveram e, portanto, é de suma importância que as IES atualizem seus PPPs; (2) e, conseqüentemente, através da inserção do terceiro setor e da iniciativa privada na capacitação de profissionais da educação e nisto se enquadram professores e professoras, gestores e gestoras escolares, secretários e secretárias de educação, etc.

Prova disso é o avanço contínuo da FL no fornecimento, através de projetos junto a secretarias municipais e estaduais, de cursos de aperfeiçoamento, capacitação e qualificação de docentes, gestores e gestoras, diretores e diretoras, e secretários e secretárias, territorializando as necessidades do mercado na formação de professores e professoras.

Segundo os dados do Centro Lemann (2023), o Programa de Formação de Lideranças Educacionais, no ano de 2022, mais de 2.100 (dois mil e cem) profissionais da educação passaram pelo programa, podendo alcançar direta e indiretamente mais de 800.000 (oitocentos mil) estudantes de 2.254 (duas mil, duzentas e cinquenta e quatro) escolas. Observa-se, portanto, a inserção contínua e gradativa, sobretudo com maior atuação nas regiões Norte e Nordeste, de agentes privados na formação de professores e professoras.

CONCLUSÕES

Observa-se, diante deste cenário, a consolidação da política educacional brasileira, materializada no currículo, às recomendações feitas pela OCDE ao país. Prova disso é o relatório “Education policy outlook: Brasil - com foco em políticas internacionais” (OECD, 2021), elaborado em 2021 com participação do Itaú Social, onde evidenciam-se as recomendações que a OCDE fez nos últimos 9 anos (de 2014 a 2021) para a política educacional brasileira.

O movimento de perda de identidade docente, ou melhor, na transformação da identidade, baseada na performatividade e no alcance de indicadores de qualidade, é onde reside a problemática intrínseca à formação inicial de professores mediante as reformas (empresariais) da educação, em especial através da BNC-Formação.

Desse modo, torna-se urgente a necessidade de reanalisar, junto a pesquisadores e sujeitos que efetivamente estão comprometidos a uma educação ética, estética, cultural, crítica e emancipadora como bases da identidade docente. Para tanto, é necessário que a Resolução 02/2019 seja revogada e uma nova proposta seja discutida, a fim de garantir uma sólida formação, teórica e prática, vinculada a interesses da comunidade social como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção I, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. ed. 21, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CENTRO LEMANN, 2023. Programa de formação de lideranças educacionais. Disponível em: <<https://centrolemann.org.br/programas/programa-de-formacao-de-liderancas-educacionais/>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

LEITE, Y.U.F. *et al.* Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.

Brasília: Laber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e. 2015335, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100150&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2024.

OCDE. Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas nacionais e subnacionais, 2021. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA GRATIFICAÇÃO DE DIFÍCIL ACESSO EM CAPITAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Ana Paula da Silva Carneiro (UFPA)
pauladscarneiro@gmail.com

Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA)
dalva.valente@gmail.com

Maria Madalena Vieira da Silva (UFPA)
mada_vieira@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As discussões relativas à valorização do professor envolvem duas dimensões, as subjetivas como o reconhecimento e prestígio social da profissão e as objetivas, que podem ser aquelas que se referem ao ingresso na carreira através de concurso público, a possibilidade de qualificação profissional, remuneração condigna dentre outros (GATTI e BARRETO, 2009).

Na Região Norte do Brasil temos sete estados e suas respectivas capitais, são elas: Acre (Rio Branco), Amapá (Macapá), Amazonas (Manaus), Rondônia (Porto Velho), Roraima (Boa Vista), Pará (Belém) e Tocantins (Palmas). Esta Região possui especificidades que a difere das demais regiões do Brasil. Apesar de ocupar 45% do território brasileiro com uma área de 3.870.000 Km², a sua densidade demográfica é de apenas 4,09 hab./km², o que complexifica compreender as especificidades dos Planos de Carreira dos professores nesses espaços.

O presente texto tem por objetivo analisar a gratificação de difícil acesso como vantagem pecuniária presente na composição da remuneração dos professores da educação básica de capitais da Região Norte. Através de estudo documental analisou-se os Planos de Carreira destes municípios, a fim de verificar como se configura essa

gratificação.

Jacomini; Nascimento; Imbó (2020) esclarecem que as vantagens pecuniárias permanentes são aquelas que se incorporam à remuneração para efeito de aposentadoria (JACOMINI; NASCIMENTO; IMBÓ, 2020, p. 75), como: gratificação natalina ou décimo terceiro salário. Por outro lado, as vantagens pecuniárias temporárias são pagas em casos particulares e têm restrições quanto à durabilidade, e por isso, não são incorporadas à aposentadoria do servidor (JACOMINI; NASCIMENTO; IMBÓ, 2020), como por exemplo, as gratificações de adicional noturno, gratificação de difícil acesso, dentre outras. Diante do exposto, parte-se do entendimento que a gratificação de difícil acesso como vantagem pecuniária temporária se constitui como uma forma de pagamento compensatória ao deslocamento do professor de sua residência ao local de trabalho. Na maioria dos casos são estipulados percentuais variados a depender da distância praticada. Afinal, como essa gratificação se materializa nos Planos de Carreira de capitais da Região Norte? É o que trataremos na seção a seguir.

DESENVOLVIMENTO

No quadro 1 abaixo estão descritas as gratificações de difícil acesso por Plano, nomenclatura adotada e percentual estipulado para cada uma das capitais.

Quadro 1: Vantagens pecuniárias de difícil acesso nos planos de carreira de capitais da Região Norte.

Boa Vista		
Lei	Vantagem pecuniária	Percentual
Lei nº 1.235, de 31 de março de 2010	Exercício de Docência em escolas da zona rural	15%
Lei nº 714 de 10 de dezembro de 2003	Exercício de Docência em escolas da zona rural	30%
Lei nº 1.611, de 02 de fevereiro de 2015	Auxílio localidade	15%
Macapá		

LC nº 039 de 2006	Gratificação de Interiorização	30%, 40% ou 50%
Manaus		
Lei nº 591, de 23 de março de 2001	Gratificação de localidade	50%
Palmas		
Lei nº 207/1992	Localidade de difícil acesso	20%
Porto Velho		
LC nº 360, de 04 de setembro de 2009	Gratificação de localidade	28%
Rio Branco		
LC nº 35/2017	Adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso	15% ou 30%

Fonte: Planos de carreiras dos municípios. Elaboração das autoras.

Em Boa Vista, a gratificação pelo exercício em docência em escolas da zona rural foi regulamentada pela Lei nº 1.235/2010 e fixada no valor de 15% do vencimento dos professores. Posteriormente, a Lei nº 714/2003 altera o percentual dessa gratificação para 30%. Contudo, a partir da última atualização da legislação municipal, por meio da criação da Lei 1.611/2015 há a mudança na nomenclatura para auxílio localidade e o retorno ao percentual de 15% da Lei nº 1.235/2010.

Na capital Macapá, a gratificação de interiorização conforme a Lei nº 065/2009 prevê percentuais variados, da seguinte forma:

III- [...] a) 30% (trinta por cento), para distâncias de até 30 (trinta) quilômetros; b) 40% (quarenta por cento), para distâncias de 31 (trinta e um) até 80 (oitenta) quilômetros; c) 50% (cinquenta por cento), para distâncias a partir de 81 (oitenta e um) quilômetros (MACAPÁ, 2009).

No caso de Manaus, por meio da Lei nº 591/2001 no art.26, a gratificação de

localidade tem percentual fixo de 50% (cinquenta por cento) do vencimento base. Posteriormente, houve uma alteração através da Lei nº 723/2003, no art. 26 restringindo a gratificação de localidade apenas para os professores. No ano de 2007, foi criada a Lei nº 1126/2007 (PCCS), ficando estabelecido no Art. 26 o regime de subsídio, como modalidade de remuneração pecuniária pelo exercício de cargo do Quadro do Magistério. A referida lei definiu a suspensão de todos os tipos de gratificações, incluindo a gratificação de localidade e definiu valores nominais. Contudo, a referida lei também foi revogada passando a vigorar a redação anterior prevista na Lei nº 723/2003.

Em Palmas, na Lei nº 1.445/2006 não há a previsão da concessão de gratificação de difícil acesso aos profissionais do magistério. No entanto, Lei a nº 207/1992 prevê adicional de 20% pelo exercício em localidades de difícil acesso (PALMAS, 1992). No município de Porto Velho, por meio da LC nº360/2009, no art. 22 temos a definição da gratificação de localidade em 28% do vencimento destinada aos professores que atuem em unidades escolares situadas nos distritos e zona rural de Porto Velho. Por fim, em Rio Branco através da LC nº 35/2017 é definido sobre a remuneração em caráter transitório “i) adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso [...]” (RIO BRANCO, 2017) e o percentual de 15% ou 30% do vencimento base, de modo automático (Art.24, RIO BRANCO, 2017).

Com a análise dos Planos observa-se que a persistência de vantagens pecuniárias temporárias, sobretudo àquelas que nem todos os professores têm direito, demonstram uma remuneração irreal do ponto de vista da totalidade dos professores, pois varia de um docente para outro, conforme o local de trabalho. Corroboramos de Jacomini; Nascimento; Imbó (2020) ao alertarem para a possibilidade de que essas vantagens venham a se extinguir ou serem modificadas podendo ocasionar “[...] rebaixamento dos valores, entre outras adversidades que podem envolver esse tipo de vantagem pecuniária” (p.14). Neste sentido, as autoras completam:

[...] o mais significativo na composição da remuneração é o professor ter um vencimento-base inicial compatível com as necessidades econômicas regionais (em razão do custo de vida) e a importância social da profissão, de forma que as vantagens temporárias não representem parte significativa da remuneração (JACOMINI; NASCIMENTO; IMBÓ, 2020, p.14).

De modo geral, os Planos de carreira dessas capitais são diversos sob o ponto de vista de definir as gratificações de difícil acesso e os percentuais a serem

empregados pela distância das lotações, a maioria situada em zonas rurais.

CONCLUSÕES

Concluimos que a gratificação de difícil acesso nas capitais da Região Norte constitui-se como uma vantagem pecuniária de caráter transitório na carreira do professor e, portanto, não é incorporada à remuneração para fins de aposentadoria. Observou-se, também, que as capitais adotam diferentes nomenclaturas para esse tipo de gratificação, como Exercício de Docência em escolas da zona rural/auxílio localidade (Boa Vista); Gratificação de Interiorização (Macapá); Gratificação de localidade (Manaus e Porto Velho); Localidade de difícil acesso (Palmas) e Adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso (Rio Branco). As variações percentuais nas legislações demonstram a autonomia desses municípios com relação a elaboração de seus Planos de carreira, mas também a instabilidade dessa gratificação, o que pode ser observado no caso de Boa Vista onde houve uma redução do percentual de 30% para 15% e em Manaus que por um momento, chegou a mudar o valor percentual para fixar a valor nominal. Por fim, a luta dos professores deve ser por remunerações que possam dar conta das despesas de deslocamento considerando o custo de vida nas dimensões territoriais peculiares da Região Norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

BOA VISTA. Lei nº 1.611, de 02 de fevereiro de 2015. Institui Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) (...) e dá outras providências.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: www.fcc.org.br. Acesso em: Nov/2023.

JACOMINI, M. A; NASCIMENTO, A. P. S. do; IMBÓ, K. A. S. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras: vencimento base e vantagens pecuniárias. Educação em Foco, ano 23, n. 39 – jan./abr. 2020 – p. 64 – 87 /e-ISSN-2317-0093

MACAPÁ. LC nº 065/2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Macapá e dá outras providências.

MANAUS. Lei nº 1.126, de 05 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios (PCCS) dos profissionais do magistério do município e adota outras providências.

MANAUS. Lei nº 1.621, de 19 de dezembro de 2011. ALTERA os dispositivos que especifica, da Lei nº 1.126, de 05 de junho de 2007 [...] PALMAS PORTO VELHO. LC

nº 360, de 04 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho, e dá outras providências.

RIO BRANCO. LC nº 35 de 19 de dezembro de 2017. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO AMAPÁ (2018-2022): POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DESTAQUE

Marcia Maria dos Santos (PPGED/UFPA)

marciamariasantos300@gmail.com

Daihana Maria dos Santos Costa (PPGED/UFPA)

daihanamaria18@gmail.com

Resumo: O estudo objetiva analisar a formação de professores da Educação Especial (EE) do estado do Amapá no período de 2018 a 2022 a partir dos dados estatísticos do INEP. Considera-se a formação como um dos elementos da valorização docente, que contribui para a melhoria das condições de trabalho. Os resultados apontaram que a formação dos professores da EE no Amapá mostrou evolução a nível de graduação, em cursos com licenciatura (60,2%) e bacharelado (3,1%), a atual política da EE admite os dois tipos de formação. Por outro lado, a formação em nível de pós-graduação se apresenta mínima no que confere a mestrado (2,0%) e doutorado (0,3%), observou-se também, na série, o quantitativo de 0,01% (19) professores com Ensino Fundamental e 6,9% com Ensino Médio, configurando uma formação a nível básico de ensino.

Palavras-chave: Política de formação docente; Educação Especial; Estado do Amapá.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, situa-se o contexto da formação para professores da EE no estado do Amapá, visto que, cenário da formação docente em licenciatura, seja inicial ou continuada, no Brasil evidencia elementos de uma formação precarizada, já que, as reformas educacionais no âmbito da política de formação apresentam dificuldades em implementar medidas efetivas para uma formação adequada para a docência.

Nessa direção, a formação se precariza quando estreitam a base curricular e se

ampliam as relações de trabalho no âmbito da profissionalização docente, como é o caso da reformulação das diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006).

Para Shiroma *et al* (2017), além desses elementos que evidenciam a flexibilização na formação docente, a reformulação do curso de pedagogia trouxe um novo perfil docente para os que venham atuar na EE, o de “professor multifuncional”, pois, extinguisse as habilitações em EE, isso modifica o perfil formativo que nessa direção está “centrado em uma docência polivalente, menos específica em termos de atuação (p. 29)”.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa documental dentro de uma abordagem crítica da realidade ao qual está inserida, a escolha desse tipo de pesquisa se deu pelo motivo de conseguir mensurar o espelho da realidade apresentada nos fatos. Para Paulo Neto (2011), a busca da essência do fenômeno investigado suspende a mera aparência, com isso apreende a totalidade a qual o problema está inserido e contribui para a identificação dos sujeitos históricos a quem os fatos se referem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A formação docente está estreitamente ligada as políticas educacionais para carreira e trabalho na educação, visto que, há tempos a classe trabalhadora busca a implementação de políticas que mensure a qualidade de vida e de melhores condições de trabalho. Assim, Mézáros (2008) pondera que os trabalhadores devam se constituir na sua totalidade do SER, como homens e mulheres que se realizam a partir de suas relações com o trabalho e que, o valor que se dá ao trabalho deva transformar em autoconsciência, numa educação para além do capital, as condições do trabalho estejam para além das forças esmagadoras do capital.

Nessas condições, o quadro 1, apresenta os dados sobre a denominação e formação exigida nacionalmente, para quem atua na EE no período de 1996 a 2011, que constam nos documentos auferidos no quadro, os mesmos são instrumentos que orientam e regulam as diretrizes operacionais para a EE.

Quadro 1- Formação Exigida para atuar na Educação Especial (1996-2011)

DOCUMENTOS	DENOMINAÇÃO	FORMAÇÃO
LDBEN 9.394/1996; Parecer CNE/CEB n. 17/ 2001; Resolução CNE/CEB n. 2/2001	Professores Especializados	a) Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, [...], para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
Política Nacional de educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Decreto Presidencial n. 6.571/2008; Parecer n. 13/2009; Resolução n. 04/2009	Professor do AEE	Formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...]. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.
Decreto Presidencial n. 7.611/2011; Nota técnica n. 62/2011	Professor para o AEE, Escolas Especiais e Classes Especiais	[...] Formação de professores para o atendimento Educacional Especializado e aos demais profissionais da Educação, para a inclusão.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos apresentados

De tal modo, como consta nos documentos oficiais para a habilitação em EE, aqui analisados a partir da LDBEN n. 9.394/1996 ao Decreto presidencial n. 7.611/2011 a denominação auferida aos docentes da EE se define entre professores especializados, professor do AEE e professor para o AEE, escolas especiais e classes especiais, respectivamente. Por conseguinte, nos mesmos documentos a formação inicial estabelecida para essa modalidade de ensino se constitui em: formação em licenciatura em EE ou em uma de suas áreas, atrelada a Educação Infantil ou aos Ensino Fundamental; formação continuada nos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da EE para atuarem nos anos finais do ensino Fundamental ou ensino Médio.

Tabela 1- Amapá - Formação docente na Educação Especial da rede de ensino estadual (2018 - 2022)

Docentes/Educação Especial/ Classes Comuns - Amapá (2018-2022)				2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL	
Escolaridade / Formação acadêmica	Educação Básica	Ensino Fundamental		3	1	3	6	6	19	
		Ensino Médio		1.096	605	619	577	582	3.479	
	Graduação	Com licenciatura		5.459	5.758	5.763	6.162	7.010	30.152	
		Sem licenciatura		202	442	355	344	186	1.529	
	Nível Superior	Pós-graduação	Especialização		2.165	2.451	2.575	2.821	3.714	13.726
			Mestrado		153	168	203	210	269	1.003
Doutorado				18	20	25	29	68	160	
									50.068	

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica/INEP (2018-2022).

Na referida série histórica pesquisada (2018 - 2022), os docentes da EE no estado do Amapá, de um total de 50.068 (cinquenta mil e sessenta e oito) em termos percentuais: 0,01% (19) professores ainda atuam com formação em Ensino Fundamental, 6,9% (3.479) possuem o Ensino Médio, no que confere a docentes graduados, 60,2%(30.152) dos professores que atuam na EE possuem formação em curso de licenciatura e 3,1% (1.529) possuem formação em cursos de bacharelados, quanto a docentes com pós-graduação, 27,4% (13.726) possuem especialização, 2,0% (1.003) possuem mestrado e 0,3% (160) docentes possuem formação em doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a formação docente no estado do Amapá para docentes da EE apresenta-se articulada como as políticas de formação exigida para a atividade de docência nessa modalidade de ensino, pois, 60,2% apresentam graduação com licenciatura e apenas 3,1% atuam na EE em cursos sem licenciatura o que configura as evidências da Política Nacional para a EE de 2008, que atende as determinações da reforma do curso de Pedagogia (2006).

Outro dado relevante é que, no Amapá, ainda se depara com docentes sem a formação adequada, no caso da formação a nível de Educação Básica (Ensino Fundamental (0,01) e Ensino Médio (6,9%)), são professores da EE que não

conseguiram alcançar as políticas de formação inicial e continuada, com isso, mesmo que seja em percentuais mínimos, precariza a docência nessa modalidade de ensino. Quanto a formação a nível de Pós-Graduação para as/os professoras/res da EE, em observância ao PNE (2014-2024), o Amapá está bem distante de atingir, o mínimo para alcançar até o ano final do referido plano, o percentual de 50% de docente com formação em especialização, mestrado e/ou doutorado, conforme destaca a meta 16. Nessas condições, com formação a nível de Pós-Graduação atuam 29,7% (especialização, mestrado e/ou doutorado) do total de docentes da Educação Especial.

Percebeu-se ainda, a possibilidade de professores de outras graduações atuarem na EE, essa evidencia remete a uma descaracterização da docência em EE, pois, mesmo com conhecimentos específicos da área da EE. Essa formação pode não atender as necessidades pedagógicas dos estudantes da EE.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto n. 7.611/2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

___. **LEI n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

___. **LDBEN 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação básica Nacional.

___. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva inclusivo**. Portaria n. 555/2007. Portaria n. 948/2000, 07/jan./2008.

___. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

___. **Parecer CNE/CEB n. 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

___. **Nota técnica CNE/CEB n. 62/2011**. Dispõe sobre as Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

___. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

___. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

___. **Resolução CNE/CEB n. 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA/CENSO ESCOLAR. **Sinopses Estatística da Educação Básica (2018-2022)**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Editora. Expressão Popular, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. MICHELS, Maria Helena. EVANGELISTA, Olinda. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In.* (org.). EVANGELISTA, O. SEKI, A. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara - SP. 1 ed. Junqueira & Marin, 2017.

INCENTIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA EM CAPANEMA, MARABÁ E PARAGOMINAS NA PERSPECTIVA DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Soraya de Nazaré Camargo Vargas (UFPA)
sorayacamargovargas74@gmail.com

Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA)
dalva.valente@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto trata dos incentivos à formação continuada do magistério público municipal de Capanema, Marabá e Paragominas/PA e é parte dos resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Por meio de estudo documental foram analisados os Planos de Carreira nessas localidades, a fim de identificar possíveis incentivos à formação continuada e suas possibilidades de contribuir para a valorização do professor.

OS INCENTIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRESSUPOSTO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Por incentivos à formação continuada compreendem-se as licenças, as gratificações e os auxílios financeiros.

A Lei nº 9.394/1996 avança na área de formação continuada do magistério ao estabelecer no art. 67, II e V, que os planos de carreira devem garantir o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado, e reservar tempo ao professor para estudos, planejamento e avaliação. Os institutos superiores de educação têm a finalidade de oferecer programas de educação continuada para os profissionais de educação, podendo também ser oferecidos por outras instituições de ensino superior e pelas secretarias de Educação estaduais e

municipais, em formatos como cursos de extensão, sequenciais e de pós-graduação - *lato sensu* (especialização) de, no mínimo, 360 horas, e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (Brasil, 1996).

Ao considerar a qualificação como um aspecto da valorização, Dutra Jr *et al.* (2000) afirmam que “a remuneração dos professores e especialistas deve ser fixada em função de sua qualificação ‘sem distinção de graus escolares em que atuem” (Dutra Jr. *et al.*, 2000, p. 22). Para além da formação inicial em nível superior, a pós-graduação *lato sensu*, e as pós-graduação *stricto sensu*, previstas nos planos de carreira podem ser valorizadas por incentivos para qualificação em instituições credenciadas (Dutra Jr. *et al.*, 2000) como licenças e bolsas. O conceito de valorização docente, de acordo com Leher (2010), abrange

[...] dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (Leher, 2010, p. 1).

A partir dos anos 1980, a questão da valorização dos professores passou a receber maior atenção. Esse movimento culminou na inclusão da valorização dos docentes como um dos princípios fundamentais na Constituição Federal de 1988. A partir da compreensão da autonomia que os ente possuem para definir os seus Planos de Carreira, como estão previstos os incentivos à formação continuada no PCCR dos professores em Capanema, Marabá e Paragominas?

CAPANEMA, MARABÁ E PARAGOMINAS: INCENTIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS

A carreira docente de Capanema é regida pela Lei nº 5.796, de 5 de março de 1999, no qual o Art. 34 apresenta a afirmação de que os cursos de capacitação, especialização, aperfeiçoamento e atualização para professores serão planejados, organizados e realizados de maneira coordenada e sistemática pela Secretaria Municipal de Educação, podendo, segundo o Art. 35, ser delegada a entidades públicas ou privadas na área de Educação, mediante convênios ou contratos.

O Art. 36 explana que o Prefeito “poderá conceder auxílio financeiro, ao servidor, para custeio de despesas decorrentes de frequência a cursos de formação,

especialização, aperfeiçoamento ou atualização” (Capanema, 1999). A gratificação de titularidade para o professor com especialização, mestrado e doutorado é de 30%, sendo que a carreira docente só abrange até a especialização.

Em Marabá, a carreira docente é regida pela Lei nº 17.474, de 03 de novembro de 2011, porém com as modificações introduzidas pela Lei nº 17.782, de 08 de junho de 2017.

A licença para qualificação profissional para cursos de formação, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado é assegurada no art. 11 da Lei nº 17.474/2011. A Lei nº 17.782/2017 mantém as atuais gratificações para especialização, mestrado e doutorado de 25%, 100%, e 150%, respectivamente, para professores que já as recebiam, mas altera esses percentuais para apenas 15%, 20% e 30%, respectivamente a partir dessa nova lei (Marabá, 2017).

Em Paragominas, Lei nº 342, de 05 de julho de 2002, que dispõe sobre o Plano de Carreira, no Art. 9 afirma que a qualificação profissional “[...] será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, [...]” (Paragominas, 2002, p. 5). A licença para a qualificação profissional pode ocorrer após cada quinquênio, quando o Professor poderá afastar-se, com a respectiva remuneração, por até 3 meses (Paragominas, 2002, Art. 10 e 11). No entanto, a qualificação do professor não é bonificada com gratificações ou adicionais, pois a carreira vai até a especialização e não resulta em um acréscimo salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Capanema, Marabá e Paragominas, as leis que regem a carreira dos professores das redes municipais apresentam itens distintos referentes à formação continuada. Verificou-se que o PCCR de Capanema só menciona a possibilidade de oferecer auxílio financeiro; Marabá e Paragominas oferecem licença para formação continuada.

Concluiu-se que, os incentivos à formação continuada ocorrem de forma desigual, pois não abrangem todas as qualificações e não há incentivo pecuniário em todos eles decorrentes desse tipo de formação. Em Capanema se prevê auxílio financeiro aos docentes para curso de especialização, mas não se menciona licença. Marabá oferece licença remunerada para formação (*lato* e *stricto sensu*) e Paragominas apenas para *lato sensu*. Portanto, Capanema e Paragominas só apresentam

possibilidade de incentivos à qualificação para professor até a especialização. Em Marabá, até 2011 os professores poderiam receber gratificações de 25% por especialização, 100% por mestrado e 150% por doutorado e com a alteração legal causada pela Lei nº 17.782/2017, passaram a receber apenas 15%, 20% e 30%, respectivamente. Nesses municípios, os incentivos à formação continuada resultam em valorização docente muito parcial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (dispõe sobre a LDB). Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 25 jul. 2017

CAPANEMA. **Lei nº 5796 05/03/1999** - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público de Capanema. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/c/capanema/lei-ordinaria/1999/580/5796/lei-ordinaria-n-5796-1999-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-do-municipio-de-capanema-estado-do-para-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DUTRA JR, Adhemar [et. al] **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**: LDB, Fundef, diretrizes nacionais c nova concepção de carreira, FUNDESCOLA/MEC, Brasília, 2000. 234 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002349.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/430.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MARABÁ. **Lei nº 17.097, de 17 de fevereiro de 2003** – Institui e implanta o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/m/maraba/lei-ordinaria/2003/1710/17097/lei-ordinaria-n-17097-2003-institui-e-implanta-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARABÁ. **Lei nº 17.474, de 03 de novembro de 2011** – Institui e implanta o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos profissionais da Educação Pública municipal. Disponível em: <https://www.governotransparente.com.br/transparencia/documentos/44669490/download/24063/17.474%20de%203%20de%20novembro%20de%202011%20-%20PCCR%20do%20Magisterio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARABÁ. **Lei nº 17.782, de 08 de junho de 2017** – Altera a Lei nº 17.474/2011. Disponível em: https://www.governotransparente.com.br/transparencia/documentos/44669490/download/24065/17.782%20DE%2008_06_17-%20PCCR%20SEMED.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

PARAGOMINAS. **Lei nº 342, de 05 de julho de 2002** – Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Paragominas-PA. Disponível em: <https://paragominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/LEI-N%C2%B0-342.2002-DISP%C3%95E-SOBRE-O-PLANO-DE-CARREIRA-E-REMUNERA%C3%87%C3%83O-DO-MAGFIST%C3%89RIO-P%C3%9ABLICO-MUNICIPAL-DE-PARAGOMINAS-PA.pdf>

**CURRÍCULOS, PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.**



EDUCAÇÃO DIGITAL: CAPACITAÇÃO DE FAMILIARES DE CUSTODIADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Thamara Regina Moraes da Silva (UFPA)

thamarareginam.dasilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de uma das atividades do projeto de extensão “As Dores da Alma: A Formação das Famílias dos Privados de Liberdade em Belém do Pará” da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Diálogo em Educação (GEPDED), desenvolvido no período de abril de 2021 a março de 2022. Todas as versões do referido projeto seguem com a temática da formação dos familiares de pessoas privadas de liberdade na cidade de Belém, no estado do Pará, formação essa que também é o tema do trabalho em questão.

Inicialmente, é necessário expor os objetivos do projeto de extensão, para a compreensão das ações presentes no trabalho. Sendo assim, o objetivo geral do projeto é, de acordo com Coelho (2020, p. 6), “promover formação às famílias de custodiados do Sistema Penal em Belém do Pará sobre as normativas e garantia de seus direitos. Assim como, ofertar formação sobre legislação e formação profissional às famílias de internos do Sistema Penal residentes no bairro da Pedreira em Belém-PA”.

As famílias de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade foram selecionadas como o público-alvo do projeto por diversas razões e, dentre elas, vulnerabilidade social e, sobretudo, psicológico por ter que enfrentar as consequências de ter um parente no cárcere, como o preconceito e discriminação.

Segundo Cabral e Medeiros (2014), os familiares dos custodiados também

sofrem com o estigma e preconceito – uma vez que a prisão estigmatiza e condena o infrator até mesmo depois do cumprimento da sua pena, tornando-o um ser marginalizado e visto com preconceito para o resto de sua vida. Os familiares, portanto, sofrem do que as autoras chamam de translação punitiva, que é a “[...] expansão dos efeitos da punição àqueles que, de forma alguma, ajudaram na realização do delito” (Cabral e Medeiros, 2014, p. 51).

Tais efeitos são perceptíveis nas pessoas que participam do projeto de extensão, dado que é possível notar em seus relatos os efeitos da prisionização em suas vidas.

Esse cenário foi agravado durante o período da pandemia do Coronavírus, em razão de que o contato com seus parentes no cárcere foi prejudicado com a suspensão, na época, por tempo indeterminado, das visitas como meio de evitar a propagação do vírus ao interior das penitenciárias.

A pandemia também afetou diretamente a ação do projeto, visto que inibiu os encontros que possibilitariam a formação prevista nos objetivos do projeto. Isso fez com que, de maneira emergencial, fosse criada uma alternativa para que essas formações ocorressem de maneira remota.

Sendo assim, o objetivo central do resumo consiste em conhecer como ocorreu a ação formativa de inclusão digital ofertada aos familiares de privados de liberdade do sistema penal pelo projeto “As Dores da Alma”.

Na seção a seguir, nos resultados, será apresentada como ocorreu a oficina de inclusão digital que, em caráter de emergência foi ofertada pelo projeto e formou o público-alvo do projeto para aprender a usar a ferramenta de vídeo conferência da *Google*, o *Google Meet*, cuja foi essencial no momento pandêmico.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção deste trabalho consistem em revisão bibliográfica, análise documental, tendo como fonte importante o relatório anual das atividades do projeto de extensão “As dores da alma”, assim como, visitas a página no *Facebook* do grupo, na qual são registradas todas as atividades realizadas.

RESULTADOS

Em decorrência do quadro pandêmico mencionado anteriormente, no dia 27 de novembro de 2021, uma oficina intitulada “Inclusão Digital: Oficina do *Google Meet*”

precisou ser elaborada e, para além de ensinar aos familiares dos privados de liberdade como instalar e acessar o aplicativo *Google Meet* em seus celulares, a oficina tinha como objetivo ensinar as participantes do projeto o modo de se portar em possíveis audiências, visitas em formato de videoconferência aos seus parentes custodiados e nas futuras ações do projeto.

A oficina foi elaborada com a finalidade ensinar o essencial sobre o aplicativo de videoconferência *Google Meet*, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*, o qual ganhou destaque nos tempos de pandemia.

Para a construção da oficina, pesquisas sobre o serviço foram feitas, focando no conhecimento do aplicativo disponível para instalação em dispositivos com sistema *Android*, uma vez que esse é o modelo de celular predominante das participantes do projeto, devido seu baixo custo. Após a pesquisa, uma apostila foi montada para que servisse como base para a oficina e também para ser disponibilizada às familiares dos privados liberdade depois que a oficina ocorresse. Foi construída uma apresentação em formato de *PowerPoint* como recurso didático mais importante da oficina, seguido de inscrição das mulheres cadastradas no projeto. As vagas foram limitadas em função de obediência ao protocolo de combate ao Coronavírus, no qual o distanciamento social era um dos recursos utilizados.

Seguindo todos os protocolos sanitários recomendados para a prevenção contra o Coronavírus (distanciamento, uso de máscaras e álcool em gel), aconteceu à oficina “Inclusão Digital: Oficina do *Google Meet*” com 03 (três) horas de duração, tendo intervalo para o lanche, que seguiu as normas do decreto governamental de combate à propagação do vírus. A oficina se dividiu nos seguintes momentos: no primeiro momento, foi o de exposição acerca da ferramenta *Google Meet*; no segundo momento foi simulada uma visita online na qual as famílias aprenderam desde o recebimento de link até a preparação do espaço de sua residência para não expor sua privacidade ao abrir a câmera. Portanto, nesse momento, foi ensinando como instalar o aplicativo do *Google Meet* ou acessar o *site*, como fazer uma conta no *Google* para acessar o serviço. Também foi ensinando, passo a passo, como abrir e entrar em uma chamada de vídeo no aplicativo, como utilizar a câmera, o microfone e o *chat* de bate-papo. Finalmente as inscritas avaliaram a oficina no chat. Sendo este o ponto alto da oficina na qual conversas foram simuladas como se as mesmas estivessem se comunicando com seu parente encarcerado, caso o formato de visita online fosse dessa natureza.

A oficina obteve respostas positivas das integrantes do projeto que participaram da atividade. Estas se envolveram ativamente e demonstraram interesse em aprender

a manusear a ferramenta em questão.

Após a oficina, um vídeo foi gravado sobre o mesmo tema para ser disponibilizado as pessoas cadastradas no projeto que não puderam comparecer no dia em questão. Desse modo, a ação realizada pelo projeto contribuiu efetivamente na vida das pessoas que participam do projeto “As Dores da Alma”, visto que as aproximou de uma tecnologia até então desconhecida, esta fundamental no período em que estavam vivenciando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados apresentados neste resumo destacam a importância formativa do projeto “As Dores da Alma”, tanto para comunidade acadêmica quanto para as integrantes do projeto. O valor do projeto para a instituição diz respeito à contribuição para com a temática dos familiares de privados de liberdade, cuja bibliografia é demasiada escassa nas pesquisas. Por sua vez, a comunidade local, referente às parentes dos custodiados do sistema penal, usufruiu da formação devido à possibilidade do acesso e condições de adquirir um novo conhecimento imprescindível em fundo do momento pandêmico que transformou profundamente a vida de todas e todos.

Dessa maneira, os resultados aqui expostos estão alinhados com os objetivos propostos no projeto “As Dores da Alma”, demonstrando êxito na consecução das metas estabelecidas, apesar de todas as dificuldades de execução das atividades.

Em conclusão, este trabalho oferece uma contribuição valiosa para o campo da educação prisional, proporcionando novas ideias sobre essa vivência tão pouco explorada. Os resultados apresentados têm o potencial de impactar positivamente à comunidade acadêmica para desenvolver ações e projetos que foquem nessa temática, assim como, impactou positivamente as cursistas, em razão do aprendizado e acesso ao conhecimento até então desconhecidos às famílias como para a área da educação em geral.

REFERÊNCIAS

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **As Dores da Alma: A Formação das Famílias dos Privados de Liberdade em Belém do Pará**. 2020. Projeto de Extensão. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará.

CABRAL, Y. T.; MEDEIROS, B. A. A Família do Preso: efeitos da punição sobre a

unidade familiar. **Transgressões Ciências Criminais em Debate**. Porto Alegre, v. 1. 71 p, 2014.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Decreto nº 800**, de 31 de maio de 2020. Institui o Projeto RETOMAPARÁ, dispondo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 31 de maio de 2020. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1Znz-uPQlyAbQS3_rHQ8ELUVuxOqKTyZn/view.

Acesso em: 10 de fev. 2024.

ESTRATÉGIAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: OCASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMETÁ-PA

João Batista Rodrigues de Sousa Júnior

(Técnico Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Cametá-PA)

Email: sousajuniorufpa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto trata do contexto das estratégias curriculares realizadas pela rede municipal de Ensino de Cametá no período das restrições causadas pela pandemia da Covid-19, momento em que a referida rede se organizava para a implementação do Documento Curricular Municipal – DCM, alinhado ao Documento Curricular do Estado do Pará e Base Nacional Comum Curricular Nacional – BNCC, conforme promulgado pela Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017 em seu artigo 15, em especial em seu parágrafo único, o qual define que “[...] adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017, p.11).

Esse contexto envolveu muitas expectativas e preocupações por parte dos educadores/as, gestores/as e demais membros das 198 comunidades escolares da rede municipal de ensino, pois vivia-se o processo de (des)organização para implementação do Documento Curricular Municipal de Cametá: educação infantil e ensino fundamental.

Com a definição da Covid-19 como pandemia pela Organização Mundial de Saúde no dia 11 de março de 2020 (OPAS, 2020) e o Decreto Municipal nº 051, de 18 de março de 2020, o município passa realizar suas atividades educacionais no formato Ensino Remoto Emergencial (PMC, 2020; TOMAZINHO, 2020), devido a uma série de medidas restritivas a fim de evitar a disseminação do vírus. Neste sentido, lamentavelmente, entre estas medidas tem-se o distanciamento social/físico, a qual

impossibilitou aulas e demais atividades escolares no modo presencial.

Destarte, o presente trabalho fundamenta-se nos referenciais críticos de Currículo, tais como Michael Apple (2006), Arroyo (2013), Freire (2001) e Santomé (2013), os quais baseiam-se em um currículo crítico, que visa levar o sujeito a refletir a realidade em que vive, além das premissas estabelecidas nos componentes curriculares; refletir sobre a política e a cultura, bem como conduzir à autonomia e emancipação, onde as escolas sejam espaços que, de fato, os possibilitem a valorização da culturas e dos saberes, de modo a reconhecer as diferenças e suas potencialidades.

Das muitas implicações geradas, destacam-se as seguintes questões: como uma educação marcada historicamente pelas mazelas e falta de estrutura e infraestrutura se adequaria ao modelo de Ensino Remoto Emergencial – ERE? Quais estratégias de Currículo foram traçadas? Houve formação para os professores/as, Coordenadores/as e gestores/as escolares?

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de cunho qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Quanto à natureza das fontes, utilizou-se pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2013) e documental (CELLARD, 2008). Nestes termos, buscou-se observar o contexto que envolve as estratégias traçadas pela rede municipal de ensino de Cametá, no período pandêmico da covid-19.

CURRÍCULO EMERGENCIAL: EXECUÇÃO E DESAFIOS

Mediante o contexto pandêmico causado pela covid-19, a rede municipal de ensino de Cametá-PA, a exemplo de todas as redes de ensino ao redor do mundo, traçou estratégias para a realização de um Currículo Emergencial, o qual teve como elementos norteadores os seguintes instrumentos: 1. Proposta Pedagógica de Contingência Frente ao COVID-19, em junho de 2020; e 2. Plano de Retorno gradual às aulas presenciais, em fevereiro de 2021.

Os dois instrumentos apresentaram, de modo sucinto e precário, estratégias para garantir o direito a aprendizagem e acesso aos conteúdos, por meio de cadernos pedagógicos, programas em rádios e tvs, bem como socialização de resumos e compactos de vídeos e *podcasts*, via grupos de *WhatsApps*. A Proposta Pedagógica de Contingência Frente ao COVID-19 teve como base para sua elaboração, o preenchimento de um questionário, via *Google Forms*, com 07 (sete) questões, a saber:

1. Sua escola pertence à: Zona Urbana? Ou Zona Rural?; 2. Qual a função que você exerce?; 3. Você possui acesso a internet?; 4. Se possui acesso a internet, qual ferramenta você mais utiliza?; 5. Sua Escola possui impressora?; 6. Sua Escola possui computador?; e 7. Qual o meio de comunicação que a escola utiliza para dialogar/informar aos pais e responsáveis?.

Partindo do referido questionário foram traçadas 5 (cinco) estratégias emergenciais: 1. Estudo dirigido; 2. Plantão Pedagógico; 3. Aulas através dos grupos de *WhatsApps* por turma; 4. Portal alunos web Cametá; e 5. TV/Rádio Escola Cametá. Das estratégias apresentadas, funcionaram apenas o estudo dirigido e os plantões pedagógicos, os quais os professores encaminhavam os materiais para os alunos trabalharem em casa e corrigiam os materiais anteriormente enviados. As demais estratégias encontraram, nas dificuldades socioeconômicas dos alunos e no precário investimento em tecnologia pela rede municipal de ensino, grades empecilhos, os quais tornaram inviáveis as suas execuções. A exemplo. Aulas através dos grupos de *Whatsapps* por turma: a maioria dos alunos não possuíam celulares e quando possuíam não tinham pacotes de internet para acessar os conteúdos; 4. Portal alunos web Cametá: a plataforma – *smartgov*, além de muitas instabilidades operacionais, requeria exímios pacotes de internet; e 5. TV/Rádio Escola Cametá: a secretaria de educação não investiu na produção e realização de programas para essa finalidade. O Plano de Retorno gradual às aulas presenciais, apresentado em fevereiro de 2021, traz uma série de recomendações, baseadas nas orientações dos órgãos de saúde pública e concentra seus esforços na produção e distribuição dos cadernos pedagógicos. Essa estratégia, apesar do baixo nível de retorno e resolução, foi a que melhor possibilitou aos educandos a socialização de conteúdos. Obviamente, que diante de um contexto diverso e precário, a exemplo da presente rede municipal de ensino que das 198 unidades escolares, 179 situam-se no Campo (águas, florestas e campos), e, dos mais de 32 mil educandos, mais de 24 mil moram longe da sede do município. Ademais, a maioria dos pais desses alunos pouco sabem ler, razão que dificultou a resolução de atividades em casa. Grande dos materiais voltavam sem serem resolvidos pelos educandos (CMEE-2023).

CONCLUSÃO

Aqui cabe uma brevíssima reflexão. A pandemia nos feriu, matou muitos de nossos amigos, familiares e demais membros de nossa imensa humanidade. Nas

delineações de Boa Ventura de Sousa Santos (2020), em seu texto “A cruel Pedagogia do Vírus”, temos importantes lições a serem tiradas e discutidas. A priori, é que as mazelas da educação, tanto na formação de professores; investimentos em estrutura e infraestrutura educacional; valorização dos profissionais da educação; etc ficaram super expostos, ao ponto de olharmos uns para os outros e reconhecermos que nossa educação está muito distante de um ideal emancipatório para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras, os que mais sofreram com a catástrofe causada pela pandemia.

Em uma dimensão de resistência, temos o quanto somos capazes e podemos avançar enquanto humanidade e sociedade; o quanto temos que avançar em nossas políticas públicas e o quanto a bendita qualidade social da educação é uma pauta urgente. Esses pontos nos servem (ou deveriam servir) de combustível, de energia para avançarmos em um projeto de sociedade que ultrapasse a barreira do razoável, do gradual e do “pouco a pouco”.

Portanto, segundo Sousa (2020, p.06), “[...] a irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas”. Ou seja, que o novo “novo” não seja a reprodução de uma educação marcada pelo conformismo e maior vulnerabilidade social daqueles que mais sofrem pelas mazelas de um estado que não tem na educação um instrumento de emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CONFERÊNCIA EXTRAORDINÁRIA DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ – CMEE-2023. **Relatório dos Grupos de Trabalhos – GTS**. Versão física. Cametá, 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

OPAS – Organização Pan-americana de Saúde. **OMS afirma que COVID- 19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Penso Editora, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1º ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020, 32 p. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 24 de março de 2024.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar**. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 24 de março de 2024.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL



A MERCANTILIZAÇÃO/PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES ACERCA DA TENDÊNCIA PRIVATISTA NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Maria Luanna Lima Oliveira (UFPA)

luanna0798@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao observar a configuração educacional na atual conjuntura brasileira percebemos que nos últimos anos, a educação brasileira tem sido palco de diversas transformações, sendo elas impulsionadas por debates e mudanças políticas, econômicas ou sociais. Nesse contexto, vem se destacando uma tendência mercantilista da educação básica, ou seja, a lógica neoliberal privatista vem adentrando o sistema educacional do país de forma sutil em termos de oferta, no currículo escolar e em sua gestão. Assim, este trabalho teve como objetivo central analisar e compreender, a partir de estudos já realizados, como o avanço do setor privado na educação básica a partir da dimensão da oferta, mais especificamente, a partir do acesso ao fundo público. Para se aproximar e abordar dos principais conceitos relacionados à privatização e mercantilização, foram levantados textos como o de Adrião (2018), Peroni e Sheibe (2017) e Rikowski (2017), a fim de direcionar a análise o possível avanço privatista na educação básica, especificamente na oferta por meio do acesso ao fundo público, foram considerados estudos como de Salvador (2017) e Carvalho (2019).

O trabalho atual configura-se como resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento, de cunho bibliográfico, que permitiu uma análise mais aprofundada dos aspectos conceituais, de estudos já realizados e perspectivas que norteiam a privatização da educação básica brasileira. Num primeiro

momento se buscou uma aproximação com a temática da privatização educacional, levando em conta aquilo que Peroni e Sheibe (2017) entendem como privatização, ou seja, este sendo um processo que acontece de diversas formas, seja por meio da oferta direta de serviços educacionais, por instituições de cunho privatista, ou por meio da disputa do fundo público e do conteúdo das políticas educacionais por parte do setor privado. Com base na revisão bibliográfica, foram desenvolvidas discussões e conclusões acerca da lógica neoliberal privatista no financiamento da educação brasileira, em especial na dimensão da oferta educacional.

DESENVOLVIMENTO

Para dar início a discussão, vale a pena explanar acerca da lógica neoliberal que atualmente circunda o cenário educacional brasileiro. Em linhas gerais, a lógica neoliberal pode ser caracterizada como uma abordagem política e econômica, que enfatiza uma redução da atuação do estado, o que muitas vezes acarreta motivos da tendência privatista, onde serviços e bens de consumo passam a se transformar em mercadorias, assim como também assinalado por Laval (2019).

Além disso, podemos afirmar que privatização da educação pode apresentar diversas consequências, a primeira delas, já aqui referenciada, é o tratamento da educação enquanto mercadoria, a partir da ação privatista dentro do setor educacional podemos perceber a transformação da educação como um produto comercial mercantil, esse processo, definido como mercantilização, é apresentado por Salvador (2017), como a transformação de bens materiais e simbólicos em mercadorias no contexto do capitalismo. Na educação, isso implica na conversão do direito à educação em um produto ou serviço que pode ser comprado e vendido com base nas dinâmicas do mercado privado.

Complementar a isso, Rikowski (2017), define que a privatização na educação assume duas formas distintas. A primeira é denominada "privatização clássica", que implica na transferência direta de ativos públicos para empresas, grupos de investidores ou investidores individuais. A segunda forma busca

exercer controle sobre as instituições educacionais por meio de contratos, entre governos e prestadores educacionais privados, mesmo sem a posse absoluta, esses contratos manifestam-se na transformação de professores como empregados de uma corporação, nos meios de produção educacional, como materiais didáticos e imóveis. No contexto da educação pública brasileira, a interação entre o setor público e privado se torna um cenário de intensas disputas e negociações econômicas. Como resultado, o Estado abre espaço para a mercantilização, seguida pela privatização. Esses processos frequentemente são percebidos como interligados e inseparáveis, gerando complexas implicações para o sistema educacional do país.

Segundo Santos (2017), o modelo neoliberal, que em âmbito nacional teve sua intensificação a partir de 1990, está atuando na educação pública, transformando a educação básica em mera mercadoria que busca atender as lógicas mercantis e de interesse do Capital, com isso, podemos afirmar que, quanto mais o setor privado ganha espaço no âmbito educacional, mais essa política pública acaba por se distanciar da sua definição enquanto direito público social. Nesse sentido, podemos observar um incentivo ao acesso ao fundo público por parte do privado, o que acarreta num crescimento das tendências e movimentos privatistas na educação nesse período, sendo este movimento corroborado pelo estabelecimento da Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), posteriormente atualizada pela Lei nº 13.529/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como lei PPP, a Lei de parcerias Público-Privada legítima repasses/concessões entre o setor público e instituições privadas. Para buscar compreender mais acerca desse processo estabelecemos uma aproximação com Adrião (2018), a privatização da educação básica abrange três diferentes dimensões, são elas: gestão escolar, currículo e oferta educacional. Centrando-se na dimensão da oferta educacional e o acesso do setor privado ao financiamento da educação por meio do fundo público, Salvador (2017) e Carvalho (2019) apresentam alguns apontamentos.

Salvador (2017), ao analisar número de matrículas e estabelecimentos, ou seja a oferta, no âmbito público e privado, no período de 2009 a 2013, revelou que no período analisado pelo autor houve aumento de cerca de 17,8% enquanto

a esfera pública apresentou queda, tanto no número de matrícula quanto em estabelecimentos, neste mesmo período, o autor afirma que esses dados confirmam a tendência de avanços da mercantilização e privatização da educação básica. Ainda segundo o autor, esse movimento que também é observado quando volta-se o olhar a transferências de recursos públicos ao setor privado, ou seja, o acesso ao fundo público por essa esfera, Salvador (2017, p. 105) assinala que há um aumento de cerca de 32,41% na transferência de recursos orçamentários ao setor privado. Já Carvalho (2019) assinala que essa mesma tendência é percebida no contexto Paraense, onde se observou crescimento no número de matrículas no setor privado, e quando tratamos na questão financeira o autor afirma que o setor público vem tendo acesso ao fundo público por meio de transferências ao setor privado, assim os estudos dos dois autores evidenciam o avanço do processo de mercantilização e privatização da educação básica.

CONCLUSÕES

Em linhas gerais, a partir do que foi descrito nesse trabalho se observa, a partir do estudo da literatura, que o processo de privatização tem tido uma crescente desde a reforma do Estado e o crescimento da lógica neoliberal em âmbito nacional. Neste contexto, se observou uma crescente na lógica da privatização na educação básica em suas três dimensões (oferta, currículo e gestão educacional), o que representa uma transformação profunda no sistema educacional. Ao voltarmos o olhar ao âmbito da oferta e financiamento da educação básica, a partir dos estudos analisados. De maneira geral, a análise bibliográfica revela um crescimento na oferta educacional, considerando o número de matrículas e estabelecimentos, do setor privado, conforme indicado pelos dados dos autores referenciados. Além disso, destaca-se um aumento do acesso do setor privado ao fundo público, no qual podemos considerar sendo impulsionado por parcerias público-privadas, esses elementos evidenciam claramente o avanço do processo de mercantilização e privatização no cenário da educação nacional brasileira. Por fim conclui-se, que a privatização na educação é uma tendência em ascensão, que pode gerar preocupações sobre

igualdade de acesso, qualidade e responsabilidade pública.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 31 DEZ. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em 03 outubro 2023.

BRASIL. Lei n. 13.529, de 4 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Altera a lei nº 11.079 de 30/12/2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13529.htm>. Acesso em 03 outubro 2023.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. A Ameaça “Fantasma” da Mercantilização/privatização à Educação Básica Pública Praense - 2013 A 2018. Relatório de Estágio Pós-Doutoral - Universo Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, Curitiba, 2019.

LAVAL. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Capítulos: 1, 2, 3, 4 e 5 (pp.29-108). São Paulo: Boitempo, 2019.

PERONI, Vera e SHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa In: *In: Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.21, p. 387-392, jul/dez. 2017.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria In: *In: Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.21, p. 393-413, jul/dez. 2017.

SALVADOR, Evilásio. Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil / Natalia de Souza Duarte, Samuel Pantoja Lima; Luiza Andrea Mangabeira da Costa (Assistente de Pesquisa). Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. Políticas de Privatização da Educação Básica no Brasil: alguns apontamentos. *Pesquisa em foco*, São Luis, vol 22, n.1, p. 248 - 260 jan/jun 2017 (p. 248 - 261).

PERONI, Vera e SHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa In: *In: Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.21, p. 387-392, jul/dez. 2017.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE ESTUDO SOBRE A CONSTITUCIONALIDADE DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Billy de Almeida Andrade Filho (UFPA)

billy.filho@iced.ufpa.br

Emanuelly Leticia das Mercês Silva (UFPA)

emamercês04@gmail.com

INCURSIONANDO PELO OLHAR DIALÓGICO:

Foram numerosas as tentativas, muitas sem sucesso, de promover a constituição de fundos para educação brasileira ao longo da história, até que durante o período republicano, este cenário se modificou a partir da ascensão do Movimento Escola Nova entre as décadas de 1920 e 1930. Este movimento defendia a ruptura com o ensino tradicional e uma completa renovação da educação em todos os aspectos.

Desse modo, foi criado em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” uma política pautada nos princípios de reconstrução da democracia brasileira, tendo na educação um dos principais viés para isso. Liderado pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971), este manifesto trouxe inúmeras propostas de ressignificação da educação, dentre elas a defesa da escola pública e de uma educação gratuita, laica e de responsabilidade do Estado brasileiro.

Foi a partir disso, que se assumiu de fato, uma proposta concreta para viabilizar a constitucionalidade de recursos para educação mediante a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1934. Este momento marca a ascensão de uma nova fase no que diz respeito ao processo de Financiamento da Educação no país.

Desse modo, este resumo tem como objetivo discorrer sobre tais percursos históricos relacionados à vinculação mínima obrigatória do percentual tributário para a educação, buscando discutir como se deu o seu processo de constitucionalidade. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, em que se utilizou da pesquisa bibliográfica a

partir da análise documental para alcançar seu objetivo. Dentre os referenciais teóricos utilizados nesta produção estão: Carvalho (2013), Laval (2019), Salvador (2010), entre outros. Para análise documental tem-se a Constituição Federal brasileira de 1934, CF/1946, CF/1967, CF/1983 e CF/1988.

A CONSTITUCIONALIDADE DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS TRIBUTÁRIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação” impulsionou significativamente o processo para a obrigatoriedade da vinculação de um percentual tributário para a educação brasileira, iniciando uma discussão que levantou questões acerca da constitucionalidade desse processo, enfatizando ainda, a importância de se pensar a eficácia na criação de políticas públicas nesse setor, visando impactar na melhoria do sistema educacional do país.

A partir da Constituição Federal de 1934 – CF/1934, se iniciou o movimento constitucional para a garantia da vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação. No Artigo 156 desta respectiva constituição, afirma-se que “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de 10%, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 25% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos”. (Pinto, 2003, p. 54 *apud* Carvalho, 2013, p. 213).

Todavia, havia governos à época, que eram contrários à vinculação deste percentual mínimo como garantia na CF/1934, e durante este período, os fundos tributários foram retirados do texto oficial da constituição. Em uma breve digressão, somente em 1946, 9 anos depois, retoma-se princípios das políticas de fundo para a educação (10% União, 20% Estado e 10% município). Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, n.º 4,024/1961, estabelecendo como garantia o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação, porém, tal lei esbarrou no argumento da carência de recursos. Neste mesmo período, se teve ainda a criação do Plano Nacional de Educação (1962), determinando que o financiamento da educação deveria ser responsabilidade compartilhada entre União, Estados e Municípios.

Em se tratando da Constituição Federal de 1967 – CF/1967, durante a Ditadura Militar, o Financiamento da Educação foi novamente retirado do texto oficial, sendo

vinculado a valores cívicos. Somente a partir do período de reabertura política vivenciado no país, com a promulgação da Constituição Federal de 1983, que o debate reacendeu novamente, no qual se estabeleceu que 13% dos recursos viriam da União, 25% do Estado e 25% do município, o que foi mantido na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, apenas retificando o percentual da união para 18%, o que reforçou a natureza pública na educação. É válido ressaltar que a CF/1988 apresentava obstáculos de instalação neoliberal, já que possui um conjunto de princípios tributários isonômicos, (eles ainda se fazem presentes) que constituíam uma base importante para a edificação de um sistema tributário baseado na justiça fiscal e social (Salvador, 2010, p.617).

Contudo, nesta época o Brasil atravessou os primeiros estágios rumo a uma moderna reorganização capitalista, baseada no caráter "gerencial" do Estado (Carvalho, 2013, p.217), com a ascensão do neoliberalismo no início de 1990, o que garantiu o *nec plus ultra* para os donos dos meios de produção, das empresas, do mercado e ao rendimento de ensino (Laval, 2017, p. 23). Nessa perspectiva, é possível analisar o quanto ou como cada governo buscava assegurar os recursos necessários para a manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino a partir das variações orçamentárias ou dos contingenciamentos.

Para além disso, este processo para assegurar os recursos perpassou ainda, pela contribuição para a estabilidade financeira das escolas e universidades, permitindo investimentos em infraestrutura, entre outros aspectos essenciais para a qualidade da educação. A constitucionalidade da vinculação mínima obrigatória do percentual tributário para a educação promoveu e promove a transparência e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos, uma vez que estabelece parâmetros claros sobre a destinação dos recursos, possibilitando sua fiscalização por parte da sociedade civil e dos órgãos de controle.

Todavia, Carvalho (2013) salienta que ainda estamos diante de um grande desafio neste processo, que é o de romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a implementação de uma política de financiamento capaz de resolver os graves problemas da educação. Por isso, se faz importante a implementação de uma legislação que estabeleça um percentual mínimo de recursos tributários destinados à educação como garantia da sustentabilidade e da qualidade do sistema educacional brasileiro, buscando promover a equidade, a inclusão e a melhoria contínua da educação no país.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a constitucionalidade da vinculação mínima obrigatória do percentual tributário para a educação passou por inúmeros marcos históricos até se estabelecer da forma que se apresenta atualmente. O que fica evidente nesse processo, é que sua obrigatoriedade nas leis para educação do país, é fundamental para superar os desafios históricos que envolvem o financiamento da educação, na superação de desigualdades sociais presentes no nosso sistema educacional, bem como na promoção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso 27/03/24.

_____. Constituição (1946) - **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso 27/03/24.

_____. Constituição (1967) - **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso 27/03/24.

_____. Constituição (1983) - **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso 27/03/24.

_____. Constituição (1988) - **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso 27/03/24.

CARVALHO, Fabrício A. F. Financiamento da Educação básica pública: o pano de fundo da política de fundos no Brasil IN: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 210-232, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1001> Acesso: 19/03/24.

LAVAL, C, **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo, São Paulo, 2019. Capítulos: 1,2,3,4 e 5 (págs. 29-115)

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. VIEIRA, Sofia L. & Eloísa M. Vidal. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. In: Alexandre José de Souza Peres & Eloísa Maia Vidal (Orgs.). **O Fundeb em Perspectiva**. Em Aberto, 28 nº 93; Inep/MEC; Brasília. 2015.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA E NA VELHA REPÚBLICA

Billy de Almeida Andrade Filho (UFPA)
billy.filho@iced.ufpa.br

Emanuely Leticia das Mercês Silva (UFPA)
emamercês04@gmail.com

INCURSIONANDO PELO OLHAR DIALÓGICO:

Durante o Brasil Colônia (1500-1822), as questões sociais de um modo geral, estava relegada aos princípios da Igreja Católica, especialmente na figura da Companhia de Jesus, popularmente conhecidos como Jesuítas. A educação e suas particularidades, fazendo parte desse contexto, também ficava a cargo dos ideais jesuítas. Em se tratando do Financiamento da Educação, foco deste resumo, este teve como marca neste período o autofinanciamento da educação pelos Jesuítas, principalmente a partir das terras, dos rebanhos e da exploração escrava.

Já na Velha República (1889-1930), principalmente após as influências advindas da Revolução Francesa na Europa, as demandas que envolviam os aspectos educacionais aumentaram significativamente, fazendo com que o Império atribuísse às colônias a cobrança de impostos para serem aplicados à educação. A partir da Proclamação da República em 1889 iniciou-se um movimento acentuado em relação ao Financiamento da Educação.

Vieira e Vidal (2015), dividem o percurso histórico das políticas de Financiamento da Educação no Brasil em três fases: 1ª) A indefinição de recursos: que ocorreu desde o autofinanciamento jesuítico até a vinculação do percentual (obrigatório) na CF de 1934; 2ª) A vinculação de recursos: Com a CF de 1934; e 3ª) As políticas de fundo: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Este estudo irá focar suas discussões e reflexões no que representa a primeira

fase descrita pelos autores, tendo como objetivo compreender o desenvolvimento histórico do financiamento da educação no Brasil Colônia a República Velha. A pesquisa possui abordagem qualitativa, em que se utilizou da pesquisa bibliográfica para sua produção. Dentre as referências teóricas utilizadas nesse processo, está: "Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica" de Vieira e Vidal (2015).

CENÁRIO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL E NA VELHA REPÚBLICA

Durante o período que abrange a primeira fase do Financiamento da Educação do Brasil destacado por Vieira e Vidal (2015), que abrange desde o Brasil Colônia até a Velha República, a educação no país era fortemente influenciada e financiada pela Igreja Católica, por meio da presença e atuação da Companhia de Jesus. No que tange o "financiamento" da política social da educação, esta era "terceirizada" pelo Estado Português. É válido ressaltar que a ordem jesuítica se tornou durante este período, a principal responsável pela educação da sociedade na época, sobretudo, a partir da perspectiva de catequização e escravidão dos povos originários.

Em uma breve digressão, durante o decurso que abrange o Brasil Colônia, o financiamento possuía inicialmente características marcantes, marcada, principalmente, pelo autofinanciamento jesuítico da educação. Os jesuítas ou membros da Companhia de Jesus, obtinham os recursos necessários para manter as escolas e colégios sob seu domínio, com o apoio Estatal Português, oriundos de: doações de terras, atividades econômicas e agrícolas que eram promovidas pelos próprios jesuítas mediante práticas escravistas. De acordo com Raymundo (1998), a Ordem dos Jesuítas,

[...] é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Como salientado pelo autor, a Igreja Católica, mediante representação jesuítica, tinha ambições específicas que envolviam a educação, dentre eles, estava o processo de financiamento sedimentado no viés econômico. Quando se analisa minuciosamente os interesses por parte dessas instituições durante o Brasil Colônia, (Neto et. al. 2008),

evidencia que existiam pelo menos três frentes que podem ser atribuídas aos interesses jesuíticos na época:

Objetivo doutrinário - que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios;

Objetivo econômico - visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira;

Objetivo político - visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos. (NETO *et. al.* 2008).

Entretanto, a influência, o poder e o controle da Igreja Católica descentralizaram a administração colonial, já que tanto os Jesuítas como a Igreja obtinham grande controle social por meio do assistencialismo, fornecendo abrigo, alimentação, educação e cuidados médicos para os menores órfãos ou abandonados. Por conta disso, para promover a centralização do poder do Estado e neutralizar a autonomia da igreja, Marquês de Pombal (1699-1782), Secretário de Estado da coroa portuguesa, ordenou a expulsão dos Jesuítas.

Após a expulsão dos Jesuítas, durante o período imperial, se iniciou a tentativa de educação pública estatal por meio de taxas de açougue e taxa de alambique, fato que ficou conhecido como: Subsídio Literário (1772), durante o desenvolvimento de atividades econômicas e agrícolas, como plantações de cana-de-açúcar e criação de gado. Todavia, logo iniciou-se nesse cenário, um processo de corrupção de bens manufaturados, em que os lucros obtidos com tais atividades passaram a ser desviados, o que em pouco tempo ocasionou o fim do Subsídio Literário.

A partir da Proclamação da República houve um investimento acentuado de recursos para educação, algo que ganhou ainda mais consistência durante a República Velha. Devido ao alto índice de doenças e abandono de crianças vistas como “indesejadas” ou “desvalidas”, bem como a carência de Políticas Públicas efetivas para a proteção e assistência desses menores desvalidos, criou-se pontos de acolhimento como, as Santas Casas com a "Roda dos Expostos", que acolhia crianças através de um mecanismo que impedia a identificação de quem ali se abandonava.

Estas instituições espalharam-se pelos países católicos, sendo implantadas no Brasil por volta de 1730 (Filho, 1924 *apud* Rizzini, 2008, p. 111), ocasionando cada vez mais a busca em investimento na educação, saúde e assistência social como forma de

contribuir para o combate a perpetuação do ciclo de pobreza e vulnerabilidade dos menores que estavam morando nas ruas. Segundo Pinheiro (2019),

O asilo de órfãos, abandonados ou desvalidos, ou seja, daquelas crianças que estivessem “soltas”, fugindo ao controle das famílias e “ameaçando” a “ordem pública”, de uma sociedade que vislumbrava se tornar civilizada e moderna, tornou-se uma prática corrente neste período, quando teve a ideia de propiciar educação industrial aos meninos e educação domésticas às meninas, como forma de ajustá-los para a vida em sociedade. (Rizzini *et al.*, 2011, p. 20 *apud* Pinheiro, 2019, p. 41)

Foi a partir dessa problemática social apresentada à época, que se iniciaram as primeiras ações efetivas em cobrança da criação de um fundo para a educação brasileira, visando investimento em políticas públicas e políticas sociais, bem como impulsionando o desenvolvimento histórico do Financiamento da Educação o país.

CONCLUSÃO

Evidencia-se que no Brasil Colônia a Igreja Católica a partir da Companhia de Jesus tinha grande influência nas questões relacionadas à educação. O que marca essencialmente o Financiamento da Educação nessa época, é o autofinanciamento Jesuítico da Educação, que se estende até a expulsão dos Jesuítas por parte da Coroa Portuguesa. No que se refere a República Velha, as questões acerca do Financiamento da Educação se acentuam devido às problemáticas sociais da época, em que houve uma necessidade maior de investimentos concretos não somente na educação, mas em outras áreas como a pobreza, por exemplo.

REFERÊNCIAS

NETO.A.S. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Disponível em: <https://encr.pw/InuTQ>. Acesso: 27/03/24.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas.** 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Sofia L. & Eloísa M. Vidal. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. In: Alexandre José de Souza Peres & Eloísa Maia Vidal (Orgs.). **O Fundeb em Perspectiva.** Em Aberto, 28 n° 93; Inep/MEC; Brasília. 2015.

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO À SUA CONSOLIDAÇÃO COMO DIREITO

Suzane Andrade Veloso (UFPA)

suziveloso11@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 representou um avanço ao estabelecer como responsabilidade do Estado a garantia ao acesso à Educação Infantil (EI) para crianças até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas (Brasil, 1988, Art.208, inciso IV), o que ajudou a mudar de uma prática assistencialista para uma obrigação legal e direito da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, definiu a EI como primeira etapa da educação básica, visando o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos (Brasil, 1996, Art.29). Apesar desses progressos, desafios persistem, sobretudo no financiamento, sendo este crucial para as políticas garantirem acesso equitativo e de qualidade a essa etapa da educação.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica, centrou-se em Ferreira (2019), Carvalho (2010), Rosemberg (2002); Kishimoto (1988), Santos (2015), Cury (2002, 2010) e documental, pautou-se na CF (1988), LDB (1961;1971;1996), a EC nº 14/1996; Lei nº 9.424/96; EC nº 53/2006; Lei nº 11.494/2007; EC nº 108/2020 e a Lei nº 14.113/2020. O estudo visa descrever a trajetória da EI no Brasil e seu financiamento, destacando melhorias e limites na oferta. Desde a abordagem assistencialista até os esforços atuais para consolidá-la como direito, explora a implementação da política de fundos no Brasil e as perspectivas futuras, especialmente em relação ao novo FUNDEB, crucial para o financiamento e fortalecimento da EI no atual cenário educacional brasileiro.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL AO LONGO DAS DÉCADAS

Nas últimas décadas, a EI no Brasil passou por mudanças significativas, buscando uma abordagem que integra o cuidar e o educar das crianças de 0 a 5 anos, considerando o cuidado como parte indissociável do processo educativo. A CF/88 teve um papel crucial nesse contexto, representando um marco significativo para a educação brasileira ao estabelecer princípios e normas importantes (Cury e Ferreira, 2010, p.75).

Antes da CF/1988, a educação pré-escolar era predominantemente assistencial, marcada por oferta filantrópica, religiosa, médica e higiênica (Kishimoto, 1988, p.225). Em 1930, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela educação na infância obrigatoriamente. Na década de 1940, órgãos governamentais ligados à saúde, previdência e educação assumiram a responsabilidade pela educação infantil. Em 1961, a LDB/61 ampliou o atendimento à infância ao incorporar a educação pré-primária à legislação educacional. Na ditadura, a LDB/71 estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam oferecer uma educação adequada para crianças menores de sete anos. Em 1980, com o processo de redemocratização no Brasil, as mobilizações da sociedade civil e dos movimentos sociais pelos direitos das crianças influenciaram o reconhecimento da Educação Infantil na elaboração da CF/1988.

A CF/88 representou uma mudança significativa, destacando a EI como responsabilidade do poder público. As novas discussões advindas da CF/88 resultaram na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na LDB/96, a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, e integrada aos sistemas de ensino. Apesar disso, não foram implementadas políticas públicas eficazes para garantir o atendimento, nem formas adequadas de financiamento.

A evolução histórica destaca avanços desde o atendimento assistencialista até a consolidação do direito à educação para crianças, porém os desafios apontavam para a necessidade de uma política de financiamento contínua e articulada, comprometida com os educandos, para preservar os progressos alcançados e efetivar os direitos estabelecidos em lei.

MARCOS HISTÓRICOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A POLÍTICA DE FUNDOS INSTITUÍDA NO BRASIL

Ferreira (2019) discute os determinantes legais que fundamentam a lógica de financiamento da educação básica no Brasil, para tanto, a autora cita os estudos Rosemberg (2002), que divide a história da Educação Infantil no Brasil em três períodos distintos. O primeiro, entre o final dos anos 1970 a 1980, caracterizou-se pela implementação de um modelo de educação infantil em larga escala, compensatório e de baixo custo. O segundo, na década de 1980 durante a abertura política, ocorreu em meio a mobilizações por direitos sociais e democracia que resultou na aprovação de uma nova Constituição em 1988, reconhecendo a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças. O último período trouxe perspectivas inovadoras com a regulamentação da EI (creches e pré-escolas) pela LDB/1996 (Rosemberg, 2002 apud Ferreira, 2019), sendo considerada "a base" da Educação Básica brasileira (Cury, 2002, p.170).

Nos anos 1990, políticas educacionais promovidas por organizações multilaterais, incluindo o Banco Mundial, impactaram a EI no Brasil. As reformas neoliberais desencadearam debates intensificados sobre o financiamento da etapa. O governo analisou questões estaduais, definiu objetivos e diretrizes, com vistas em reestruturar a esfera administrativa e adaptar-se à globalização e seus modelos gerenciais (Carvalho, 2010). Nesse contexto, em 1990, foram instituídos programas redistributivos de recursos, como o FUNDEF e o FUNDEB, voltados para estados e municípios.

O FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que alterou o Art. 60 da ADCT da CF/88, e foi regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, visava corrigir as disparidades na distribuição de recursos no sistema educacional brasileiro. Com a implementação do fundo, os municípios tiveram que expandir suas redes de ensino, construir escolas, aumentar a quantidade de alunos matriculados e elevar os salários dos professores. Os recursos do FUNDEF eram designados para atender exclusivamente ao Ensino Fundamental. Era vedado o uso desses recursos na Educação Infantil, Ensino Médio e em outras modalidades educacionais (Brasil, 1996, Art. 2º, § 6º).

A lógica do FUNDEF sobrecarregou os municípios, dando-lhes maior responsabilidade por sua manutenção e gerando despesas. Os impactos abrangem diversos aspectos, destacando a constatação que os recursos foram insuficientes para

garantir uma educação básica pública de qualidade, especialmente para a EI.

O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2006, vigorou de 2007 a 2020, abrangendo toda a Educação Básica. Estabeleceu valor mínimo para o custo aluno-ano, definiu salário mínimo nacional para profissionais da educação, ampliando a responsabilidade da União na qualidade e universalização da Educação Básica, fortalecendo a distribuição equitativa de recursos educacionais pelo país.

Segundo Santos (2015), os gastos na Educação Infantil são mais elevados devido à necessidade de uma estrutura específica e professores qualificados. Isso demanda um significativo aumento de recursos para expandir a EI com qualidade social. Mesmo com o FUNDEB, alguns municípios enfrentaram perda de recursos, sem receber a complementação adequada da União.

O Novo FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 108/2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, permanente desde 2020, destaca-se no financiamento da Educação Infantil. A pressão da sociedade civil garantiu a inclusão das creches. A complementação da União aumentará de 10% para 23%. Se o Valor Anual por Aluno (VAAF) não atingir o mínimo nacional, a União repassará 10,5%. O VAAT destinará 15% a despesas de capital, sendo 50% obrigatórios para a Educação Infantil. Apesar desses aspectos, a abordagem para a Educação Infantil permanece sem mudanças substanciais, mantendo uma relação "aceitável" entre setor público e privado (Brasil, 2020, art.43), indicando normalização da oferta da EI e alinhamento a políticas de Estado Mínimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as políticas de financiamento para a EI no Brasil ofereceu uma análise crítica ao longo de diferentes períodos, destacando a influência internacional na implementação de políticas educacionais. Na década de 1990, o Banco Mundial influenciou a instituição da política de fundos no Brasil, gerando um debate delicado entre assistência e educação.

A implementação do FUNDEF descentralizou financeiramente a educação, beneficiou o Ensino Fundamental e excluiu a Educação Infantil. A transição para o FUNDEB representou um avanço ao incluir toda a Educação Básica, mas persistiu desigualdades e insuficiências de recursos, especialmente para a Educação Infantil.

Com o Novo FUNDEB, há expectativas positivas, incluindo creches e maior complementação da União, embora iniciativas estejam em curso para superar desafios, o FUNDEB permanente é reconhecido como um passo significativo.

A pesquisa destacou que as conquistas para a EI foram resultado das lutas dos movimentos sociais em busca de direitos. O desafio em transcender a abordagem política utilitária e compensatória, estabelecendo uma política emancipadora, ainda persiste. Isso implica dispensar acordos históricos prejudiciais, especialmente para a Educação Infantil, marginalizada ao longo da história. Embora essa ideia possa parecer utópica, a considero como uma utopia necessária.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996 Brasília, DF, 1996
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, DF, 2006a.
- BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1997. Brasília, DF, 1997
- CARVALHO, F. A. F. **Financiamento da educação pública**: o “pano de fundo” da política de fundos no Brasil. In: Congresso Ibero Brasileiro, 1.; Congresso Luso brasileiro, 6., 2010.
- CURY, C. R. J. **A educação Básica no Brasil**. Educ. Soc. Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.168-200.
- CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. **Justiciabilidade no campo da educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE. Porto Alegre, 2010.
- FERREIRA, A. M. M. **O Financiamento da Educação Infantil no Contexto do Fundeb em Belém (PA) 2010 A 2015**. Dissertação de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. In: Cadernos de Pesquisa n. 115. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2002.

SANTOS, J. B. dos. **Financiamento da educação infantil no contexto do FUNDEB: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa – PB – 2007 a 2013**. João Pessoa, 2015

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ostélia Regina dos Santos Alves (NEB/UFGA)

E-mail: osteliaalves@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este resumo tem sua base na pesquisa de dissertação de mestrado da autora, e tem como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas no âmbito da educação ambiental no contexto das escolas públicas brasileiras, apresentando suas contradições e mediações, a partir das produções acadêmicas já realizadas sobre a temática.

Os fatos ocorridos, debates e orientações travadas sobre a Educação Ambiental (EA) nas conferências realizadas entre 1970 e 1980, serviram de base para uma nova fase de discussão científica, sobre as questões ambientais a partir da década de 1990. Em 1992, acontece no Brasil na cidade do Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, evento que ficou marcado na história por acontecimentos que legitimaram a nova concepção de Desenvolvimento Sustentável (Holmer, 2020).

A EA só veio se solidificar como política pública no contexto brasileiro, a partir da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, quando estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental, afirmado em seus Artigos 2º e 3º: “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” e cabe as “instituições educativas promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”.

A Lei 9.795/99 orienta no Art. 3º que todos têm direito a EA, e o Art. 4º, salienta no princípio III, “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”; para Layrargues (2022), a EA deve garantir a

formação do sujeito ecopolítico, que consiga imergir nos diferentes conhecimentos e atue de forma individual e coletiva diante da crise ambiental que se apresenta na sociedade contemporânea.

A Lei 9.795/99 observa no Art. 5º, que são necessários “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”; incentivando “à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”, na garantia de uma prática educativa integrada e contínua.

O Art. 7º da referida lei, confirma a inserção da EA no sistema de ensino público e privado de todo o país, e que, é responsabilidade de cada esfera a sua implementação, reafirmado no Art. 25 § 7º da Lei 9.394/96, que os sistemas de ensino poderão integralizar ao currículo escolar o ensino dos temas transversais por meio dos projetos escolares.

Diante das questões pontuadas nas legislações, a pesquisa em questão, busca saber: Quais Práticas Pedagógicas têm sido implementadas, enquanto estratégia formativa aos educandos no contexto das escolas públicas brasileiras no campo da Educação Ambiental da Amazônia Marajoara?

Ela justifica-se por sua importância e relevância pedagógica no debate da EA no contexto escolar, pelas contribuições significativas que a pesquisa proporcionara ao meio acadêmico, ao ambiente escolar, reverberando novos saberes, novas visões sobre a prática em EA, influenciando na construção da aprendizagem dos educandos e nas práticas dos educadores, da educação pública brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa teve sua base de discussão e análise, a partir da revisão da literatura, os levantamentos foram realizados no Portal de Periódicos da Capes, utilizando-se dos filtros “revisado por pares” e “idioma português”, as buscas foram delimitadas por um período de 2001 até 2022. Utilizando-se do descritor “Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas na Educação Básica” na categoria artigos, o sistema sugeriu inicialmente para 109 produções, que após passarem pelos filtros, apenas 06 artigos foram selecionados para análise da pesquisa.

Com esse mesmo descritor “Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas na Educação Básica” na categoria dissertação de mestrado, o sistema sugeriu 01

produção, a qual foi selecionada para análise da pesquisa. As produções analisadas indicaram que as práticas pedagógicas trabalhadas no contexto escolar, utilizam metodologicamente, do trabalho com projetos escolares, sejam nas disciplinas específicas ou em formação de professores.

As práticas pedagógicas em EA que se destacaram nas obras analisadas envolveram temas como: resíduos sólidos, manejo de horta escolar, captação de água da chuva, sustentabilidade, reaproveitamento dos resíduos sólidos, lixo, terrário, água, plantas, animais, biomas brasileiros, biodiversidade, clima, solo e relevo.

A metodologia trabalhada nos temas abordados nas obras analisadas, voltaram-se para: teatro de fantoches, oficinas temáticas, oficinas de materiais recicláveis, construção de terrário, uso de tecnologia para visualizar os biomas por meio de satélites, atividades lúdicas, debates e diálogos.

De acordo com as obras analisadas, constatou-se, pouco debate e pesquisa sobre EA no espaço escolar, as práticas analisadas, centravam-se em sua maioria em projetos pedagógicos isolados, realizados por turmas de uma determinada escola, ou em projetos voltados para formação de professores de ciências, não envolvia toda a escola no processo de discussão e estudo sobre as temáticas voltadas para a EA.

As evidências percebidas nas obras analisadas, demonstram a pouca articulação do debate sobre essas temáticas com a participação de toda a escola (alunos, professores e pais). Por isso, tem-se a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas em EA, voltadas para a mudança de atitude e práticas sociais, desenvolvimento de conhecimentos, capacidade de avaliação e participação dos educandos (Jacobi, 2005).

Jacobi (2005) enfatiza que o debate sobre a EA, deve estar mais presente, seja como disciplina, ou como eixo articulador nos currículos dos cursos de formação de professores, que os professores discutam permanentemente a temática da EA. Para que, em sua formação adquiram uma base adequada de compreensão dos problemas e riscos socioambientais, do seu impacto no meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e da necessidade de cooperação e diálogo entre disciplinas e saberes, com intuito de ter condições de intervir junto à comunidade escolar.

Sendo assim, corroboramos com os pensamentos de Layrargues e Lima (2014, p. 33), no sentido de se dar atenção para a necessidade de um novo debate nos projetos escolares, de um debate que envolva uma Educação Ambiental Crítica, que essa

criticidade deve ser “aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental”.

CONCLUSÃO

Diante do que foi pesquisado, foi possível analisar as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Ambiental nas escolas públicas da educação básica brasileira, de forma que o objetivo da pesquisa foi alcançado. O estudo mostrou que as práticas em EA no contexto das escolas públicas brasileiras, acontecem de forma isolada, as estratégias desenvolvidas apresentam pouco envolvimento da comunidade escolar nos projetos, o corpo docente trabalha de forma desarticulado entre as disciplinas, de modo que, as práticas pedagógicas em EA precisam ser mais eficazes, com trabalhos em equipe e orientação gerais a todos os alunos, professores e pais.

As temáticas evidenciadas nas obras analisadas, voltaram-se para o reaproveitamento dos resíduos sólidos, lixo, horta escolar, sustentabilidade, biodiversidade e outros. Percebeu-se nas análises como principais limitações e restrições a pouca articulação nos debates das temáticas com a comunidade escolar, restrito envolvimento dos professores nas temáticas trabalhadas, demonstrando a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas em EA que vise mudanças de atitudes e práticas sociais, trazendo para o cerne do debate uma EA crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. 2005.

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/ZV6sVmKTydvnKVNrqshspWH/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em 27/10/2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental Crítica e Formação Ecológica. 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/362848056_Educacao_Ambiental_Critica_e_Formacao_Ecopolitica. Acesso em: 26 jun. 2023.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

HOLMER, Sueli Almuíña. Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo. Salvador, 2020. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Biologia Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34024/1/eBook-Historico%20da%20educacao%20ambiental%20no%20Brasil%20e%20no%20mundo.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

A IMPORTÂNCIA DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO COMO ESPAÇOS FORMATIVOS

Gleice Cristiane Souza da Silva (UFPA)
e-mail:gleicetiane@gmail.com

INTRODUÇÃO

A importância das Unidades de Conservação (UCs) como espaços formativos é indiscutível diante dos desafios ambientais contemporâneos (CUNHA; AUGUSTIN 2014). Essas áreas podem desempenhar um relevante papel vital na preservação da bio(sócio)diversidade e na manutenção dos ecossistemas, além de promover reflexões críticas sobre as interações entre sociedade e ambiente, pois seu valor transcende a conservação biológica, uma vez que elas também representam ambientes educacionais ricos, oferecendo oportunidades únicas para a vivência prática e a conexão direta com a natureza.

Para a Educação Ambiental Crítica, que se distancia de uma abordagem de práticas sustentáveis tradicionais, é fundamental reconhecer as UCs não apenas como reservas biológicas, mas como espaços propícios para uma análise reflexiva das complexas dinâmicas sociais e ambientais e suas interrelações.

O descompasso entre as declarações e as práticas efetivas gera incertezas sobre a efetividade dessas iniciativas educacionais. Deste modo, a pergunta central que orienta este estudo é: O que fazem as escolas que afirmam realizar Educação Ambiental utilizando as UCs como espaço formativo? Norteado por este questionamento, chegamos ao cerne do problema de pesquisa, que consiste na necessidade de compreender, como e por que, as escolas estão utilizando as UCs enquanto espaços formativos. Existem diversas razões pelas quais essa investigação se faz relevante e pode contribuir substancialmente para o avanço da Educação Ambiental no país.

Em suma, este trabalho busca investigar se as práticas adotadas pelas escolas nas UCs estão harmônicas com as retóricas empregadas por elas sobre a forma de como se trabalha Educação ambiental.

A revisão da literatura proposta buscou aprofundar a compreensão das práticas educacionais adotadas por escolas que afirmam realizar Educação Ambiental em UCs, com o objetivo central de analisar essas práticas sob a perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

A ênfase deste trabalho se dá nos aspectos críticos da EA em UCs, questionando normas e paradigmas. A análise destaca como as escolas abordam questões complexas, como justiça ambiental, diversidade de perspectivas e o engajamento ativo dos alunos. Sendo assim, a revisão da literatura não apenas evidencia desafios, mas também destaca casos de sucesso e práticas notáveis. Esse equilíbrio proporciona uma compreensão abrangente das práticas educacionais em UCs, contribuindo para o avanço contínuo da EA nesses espaços naturais no contexto brasileiro.

Para a análise das práticas pedagógicas abordadas foram selecionados nove artigos e definidos os seguintes elementos: temas e/ou conteúdos abordados nas práticas promovidas; didática ou estratégia de ensino adotadas; materiais didáticos e/ou recursos utilizados; público-alvo; procedimentos de avaliação das práticas; e tendências de Educação Ambiental que orientaram as práticas investigadas.

Em relação às Tendências de Educação Ambiental que nortearam as práticas tratadas nos artigos selecionados, identificamos a macrotendência conservacionista, bem como a pragmática. A presença dessas tendências foi justificada pelo fato de os educadores dessas atividades entenderem que nas áreas de proteção ambiental, onde as ações foram empreendidas, era permitida, unicamente, a realização de ações com um viés ecológico, biológico e/ou geológico. Nesse sentido, preconizou-se uma ideia de que tais espaços, de certa forma, interferiam de modo a direcionar a macrotendência de Educação Ambiental, o que explicou a presença dos aspectos conservacionistas e/ou pragmáticos das práticas em questão.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a macrotendência crítica na Educação Ambiental destaca-se por enfatizar a análise crítica e reflexiva das questões ambientais, buscando compreender as raízes socioambientais mais profundas dos problemas. Essa abordagem contextualiza os desafios ambientais em um cenário mais amplo de

questões sociais e políticas, incentivando a análise das estruturas de poder subjacentes. Além disso, promove uma ação transformadora, capacitando os indivíduos a questionarem e engajarem-se em práticas que visam à transformação social e ambiental.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO À LUZ DE ALGUNS AUTORES

Algumas estratégias de ensino alinham-se com as categorias estabelecidas por Vasconcellos (2006), que descreve métodos de trilhas interpretativas, caracterizados como guiadas, autoguiadas, autoguiadas com placas/painéis interpretativos e autoguiadas com folhetos interpretativos.

Pimentel et al. (2020) sustentam que a principal vantagem das trilhas interpretativas guiadas, quando combinadas a uma proposta pedagógica bem definida, reside no fato de estarem integradas à rotina escolar dos alunos e professores. Essa integração possibilita a observação direta dos impactos, tanto positivos quanto negativos, que a atividade exerce nos atores envolvidos.

Segundo Corrêa e Figueiró, as trilhas autoguiadas desempenham um papel fundamental na Interpretação Ambiental, proporcionando uma experiência educacional que permite aos alunos explorarem e aprenderem de maneira independente. No entanto, a eficácia dessa prática está intrinsecamente ligada à qualidade da conexão estabelecida entre o visitante e o ambiente circundante.

No contexto das trilhas ecológicas, Silveira e Lorencini Júnior (2021) as reconhecem como interpretativas quando os recursos naturais são comunicados aos visitantes por meio de temas pré-definidos, utilizando recursos didáticos como placas, folhetos e guias especializadas.

Conforme mencionado pelos autores, esse tipo de atividade tem como propósito, na prática, estimular e provocar as pessoas para novas percepções. O objetivo é levá-las a observar, questionar, experimentar, sentir e descobrir os diversos sentidos e possibilidades de significados relacionados a um tema previamente selecionado.

A análise das práticas pedagógicas de Educação Ambiental em Unidades de Conservação presentes nos artigos pesquisados, evidenciou uma marcante predominância de atividades centradas em trilhas. Nesse contexto específico, observamos que essas ações podem ser mais precisamente categorizadas como "turismo ecológico".

CONCLUSÕES

Considerando a abordagem da Educação Ambiental Crítica nas práticas pedagógicas analisadas, torna-se evidente que, embora alguns elementos demonstrem sintonia com os princípios fundamentais dessa perspectiva educacional, existem discrepâncias significativas. A ênfase em trilhas interpretativas, estratégias lúdicas e métodos de conexão com a natureza representa um esforço para envolver os estudantes, mas é imperativo reconhecer que a profundidade da reflexão crítica sobre as complexas relações entre sociedade e ambiente nem sempre é alcançada de maneira integral.

Reconhecemos que embora haja esforços para alinhar as práticas pedagógicas com a Educação Ambiental Crítica, há aspectos em que a realidade se distancia dos ideais propostos por essa abordagem. O caminho para aprimorar a integração desses princípios na prática educacional em Unidades de Conservação demanda uma revisão cuidadosa e contínua das estratégias adotadas, visando alcançar de forma mais abrangente os objetivos da Educação Ambiental Crítica.

Portanto, a Educação Ambiental Crítica vai além da mera transmissão de informações sobre o meio ambiente. Ela busca formar cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de compreender as complexidades das questões ambientais que se entrelaçam com os fatores socioeconômicos. Essa abordagem reconhece o papel fundamental da educação na construção de um futuro mais equitativo e ambientalmente saudável.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Letícia R.; FIGUEIRÓ, Adriano S.. Proposta de uma trilha interpretativa na Reserva Particular do Patrimônio Natural Estadual Mo'ã, Itaara (RS). Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 628-644, ago/out 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/6641> . Acesso em 23 set 2022.

COSTA, Priscila G.; PIMENTEL, Douglas S.; SIMON Alba V. S; CORREIA, Amaro R.. Trilhas interpretativas para o uso público em parques: desafios para a educação ambiental. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 818-839, nov 2019-jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/6769> . Acesso em 09 set 2022.

CUNHA, Belinda P. & AUGUSTIN, Sérgio.. Sustentabilidade ambiental: estudos

jurídicos e sociais. Caxias do Sul, RS: EducS, 2014. Disponível em: [Sustentabilidade ambiental ebook.pdf](#) . Acesso em: 23 jan 2023.

LAYRARGUES, Phillipy P.; LIMA, Gustavo F. C.. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

COSTA, Priscila G.; PIMENTEL, Douglas S.; SIMON Alba V. S; CORREIA, Amaro R.. Trilhas interpretativas para o uso público em parques: desafios para a educação ambiental. *Revista Brasileira de Ecoturismo*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 818-839, nov 2019-jan. 2020.

SILVEIRA, Dahiane I.; LORENCINI Júnior, A.. Análise da percepção ambiental de estudantes no percurso de uma trilha ecológica em uma unidade de conservação. *Ensino*, v. 22, p. 369-377, 2021.

VASCONCELOS, Maria M. N.. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 147-162, Editora UFPR, 2006.

AUTORES

Ademar Ferreira Gonçalves Júnior
Ana Gabriella Teixeira Dourado
André Lins de Melo
Andressa Rafaella Cruz de Moraes
Antonia Costa Andrade
Billy de Almeida Andrade Filho
Bruna Letícia Matos Lima
Cintya da Silva Aguiar
Cláudia Cristina Pinto Girard
Daihana Maria dos Santos Costa
Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Diomark Pereira de Araújo
Élido Santiago da Silva
Emanuelly Leticia das Mercedes Silva
Estefane Moura do Nascimento
Fabiana Regina Saldanha (IFPA)
Francisco Matheus da Conceição Bezerra
Gleice Cristiane Souza da Silva
Iza Andrielle Batista Duarte Madeira
Izete Magno Corrêa
Jefferson Felgueras de Carvalho
João Batista Rodrigues de Sousa Júnior
Juliane Ferreira Lima
Keila Roberta Cavalheiro Guimaraes
Késia Silva da Costa
Lilia Mendes Lobato
Luanna Teixeira Dourado de Oliveira
Lucinalda Pereira Carvalho
Marcelo Leandro Neres
Marcia Maria dos Santos
Maria Cristina Afonso Ferreira
Maria do Socorro Silva da Silva
Maria Luanna Lima Oliveira

Michele Borges de Souza

Michelle Costa Tapajós

Orlando Nobre Bezerra de Souza

Orleans Silva Sousa

Ostélia Regina dos Santos Alves

Reginaldo do Socorro Martins da Silva

Rodrigo Ramos Magno

Simone Joselle X. da Silva

Suzane Andrade Veloso

Tatiany do Socorro Silva dos Santos

Telma Guerreiro Pinto Barroso

Thais da Silva

Thamara Regina Moraes da Silva

Wilson da Costa Barroso



Logomarca do evento que originou as comunicações orais aqui publicadas
no formato de Resumos Expandidos

ISBN: 978-65-87561-47-9