

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Adrielle Nara Serra Bezerra
Elenise Pinto de Arruda
Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa
Francinara Silva Ferreira
(Orgs.)**

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL

**Políticas, práticas e
diversidade formativa**



Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Adrielle Nara Serra Bezerra
Elenise Pinto de Arruda
Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa
Francinara Silva Ferreira
Orgs.

**EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL:
POLÍTICAS, PRÁTICAS E DIVERSIDADE FORMATIVA**

DIAGRAMAÇÃO

Francinara Silva Ferreira

CAPA

Adrielle Nara Serra Bezerra

REVISÃO

Francinara Silva Ferreira

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel – UNIR

Profa. Dra. Olivia Medeiros Neta – UFRN

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

Profa. Dra. Maria Antonia Vidal Ferreira – UFOPA

Prof. Dr. Claudio Nunes – UESB

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR UFOPA”.

O conteúdo deste livro é de inteira responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

E24 Educação e sociedade no Brasil: políticas, práticas e diversidade formativa [livro eletrônico]./ Organizado por: Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares, Adrielle Nara Serra Bezerra, Elenise Pinto de Arruda, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa e Francinara Silva Ferreira. – Santarém, Pará: Ufopa, 2025.
342 p. : il.
Índice:

Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/>
ISBN: 978-65-83897-31-2 (E-book).

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR Ufopa".

1. Educação-Amazônia. 2. Gestão escolar- Amazônia. 3. Formação docente - Amazônia. I. Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa (org.). II. Bezerra, Adrielle Nara Serra (org.). III. Arruda, Elenise Pinto de (org.). IV. Sousa, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós (org.). V. Ferreira, Francinara Silva (org.). VI. Título.

CDD: 23 ed. 370.7098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Adrielle Nara Serra Bezerra
Elenise Pinto de Arruda
Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa
Francinara Silva Ferreira
Organizadoras

**EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL:
POLÍTICAS, PRÁTICAS E DIVERSIDADE FORMATIVA**

Santarém-PA
2025

SUMÁRIO

- 8 APRESENTAÇÃO**
- 10 PARTE I – Políticas educacionais e gestão da educação**
- 11 Expansão das universidades brasileiras: avanços e contradições –**
Adrielle Nara Serra Bezerra; Anselmo Alencar Colares
- 32 Construindo um sistema educacional emancipatório: trajetória**
histórica do Conselho Municipal de Educação de Belém – Pará –
Alberto Damasceno; Beatriz Moura; Cinthia Medeiros; Karla
Almeida; Marta Macedo; Rafaella Moraes; Smile Golobovante
- 43 A gestão educacional no Brasil no contexto da reforma do Estado**
nos anos 90 do século XX – Brenda Cristina Ferreira Gomes; Maria
José Pires Barros Cardozo; Bruna Cibelle de Andrade Abreu;
Gabriela Soeiro Maia; Luciana Alves Coelho Nogueira
- 56 A Política de Educação Integral em Tempo Integral da Semed De**
Oriximiná-PA: Processo de Implementação (2020–2024) - Luciene
Maria da Silva; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; Leandro Sartori
- 66 O Plano Estadual de Educação do Acre (2015–2025): questões e**
discussões sobre as ações para a efetivação da meta 14 – Paôla
Fortunato Cardoso; Mirian Souza da Silva; Mark Clark Assen de
Carvalho
- 76 Análise sobre os desafios para a implementação das diretrizes e**
políticas públicas para o ensino de computação na educação
básica – Jamilly Oliveira dos Santos; Fabrício Wickey da Silva
Garcia; Áurea Peniche Martins
- 86 Os desafios educacionais do SOME e os impactos da Lei 10.820/24**
nas comunidades tradicionais do Pará – Luciandro Tássio Ribeiro de
Souza; Tânia Suely Azevedo Brasileiro
- 98 Institucionalização da pedagogia histórico-crítica em redes**
municipais de ensino: o trabalho de gestores, a organização do
trabalho pedagógico – impactos e resultados alcançados –
Viviane Grzechota Selzler
- 109 A OBMEP e o SAEB: um estudo comparativo entre Teoria Clássica**
dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI) – Adriano
Araquem Baía Menezes; Edilan de Sant’Ana Quaresma

- 118** **PARTE II – História da educação, práticas escolares e saberes tradicionais**
- 119** **Da Aldeia Takuara/ belterra à Universidade Federal do Oeste do Pará: caminhos percorridos em busca da educação escolar indígena** – Marcos Ferreira Pereira; Tânia Suely Azevedo Brasileiro
- 133** **Ser professora de educação infantil na percepção de docentes que atuam em instituições escolares quilombolas** – Rosimara Carvalho de Souza Mendonça; Rosimeire da Costa de Andrade Cruz
- 143** **Fotografias como fontes históricas da relação escola e comunidade na várzea amazônica: estudo nas comunidades Costa do Tapará e São Ciríaco do Urucuritiba, em Santarém-PA** – Suellen Roberta Santos Silva; Anselmo Alencar Colares; Adrielle Nara Serra Bezerra
- 153** **Conhecimentos tradicionais e científicos para a promoção da soberania alimentar em comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense** – Eliane Gracy Lemos Gomes; Anselmo Alencar Colares
- 166** **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: um olhar para Óbidos-PA** – Jessi Emily Lopes Mamede; Kauê Ribeiro da Silva; Railana Silva dos Santos; Santana Caroline Azevedo Lopes; Lucas de Vasconcelos Soares
- 175** **O uso de imagens como recurso didático na aula de Revolução Francesa e ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder** – Lia Machado Fiuza Fialho; Lidiane da Silva Pereira; Paula Andréa de Oliveira Dantas; Roberta Lúcia Santos de Oliveira
- 183** **A educação quixadaense em uma perspectiva histórica: a Escola Normal Rural e seu impacto na formação de professores (1940–1950)** – Josiana Alves da Andrade Ferreira; Camila Alves dos Santos; Maria Aparecida Alves da Costa
- 193** **Histórias possíveis: formação e atuação da professora Ester Tavares de Almeida** – Francisca Luzia Araujo de Souza; Francinalda Machado Stascxak; Maria Aparecida Alves da Costa; Francisca Hislly Bandeira Cavalcante
- 203** **Estudos de Problemas Brasileiros: o cidadão-participante, a sociedade e a ditadura militar brasileira em crise (1977–1993)** – Davison Hugo Rocha Alves
- 213** **O método dialético em pesquisas educacionais: a experiência formativa do grupo de pesquisa HISTCULT UNIR** – Rafael Fonseca de Castro

226 PARTE III – Formação docente, inclusão e diversidade

227 Educação antirracista: prática docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica – Dória Karenina Castro de Almeida; Ana Patrícia Queiroz Nobre; Lia Machado Fialho Fiuza

238 Pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural: contribuições para a formação continuada de professores – José Ribamar Lima Silva

248 Monitoria acadêmica e formação docente: uma ação de pesquisa sobre a proposta do ensino de História no interior paulista – Rosimeri da Silva Pereira; Jefferson de Oliveira Soares

258 Círculo de formação em alternância pedagógica: uma experiência de formação docente na Amazônia - Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos; Edilson da Costa Albarado; Helen Cris Rocha Cunha

267 As representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional docente – Whisney Luiz Pereira Messias

278 Formação docente em tempos de cultura digital: a desinformação e a prática pedagógica – Rafael Gonçalves de Oliveira; Danilo Garcia da Silva

289 Inclusão de alunos neurodivergentes em um centro educacional de tempo integral em Parintins, Amazonas – Denilson Pereira Diniz; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

299 Os desafios para o ensino de alunos com deficiência no contexto da educação especial inclusiva – Sebastiana Gama dos Santos; Maria Aparecida de Souza Vangiler; Francisca do Nascimento Pereira Filha

309 Os PCNs de História: experiência de estágio na graduação de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – Limária Araújo Mouta; Lia Machado Fiuza Fialho; Aurinete Alves Nogueira

318 Contexto da formação em Pedagogia e aproximações com a politecnia, omnilateralidade e polivalência – Márcio Bernardes de Carvalho

328 SOBRE OS AUTORES

Apresentação

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Adrielle Nara Serra Bezerra
Elenise Pinto de Arruda
Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa
Francinara Silva Ferreira

Este livro reúne uma seleção de textos apresentados e publicados nos anais do V Encontro do HISTEDBR/UFOPA, realizado no período de 28 de agosto a 1º de setembro de 2025, na Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém-PA. Foram selecionados trabalhos que expressam a diversidade de autores e instituições de diferentes estados do país, compondo um quadro de perspectivas sobre a educação brasileira, em diálogo com a realidade amazônica. Alguns desses textos foram revisados e atualizados especialmente para esta edição, agora em formato de E-book, ampliando seu alcance e fortalecendo a circulação de conhecimento em acesso aberto.

Os textos aqui presentes traduzem o esforço de pesquisadores e pesquisadoras em problematizar as contradições, os avanços e os desafios que atravessam a realidade educacional brasileira, reconhecendo suas dimensões histórica, social e cultural. A amplitude temática das pesquisas exigiu a organização do volume em três partes, que refletem os eixos mais recorrentes no campo educacional contemporâneo.

Na **Parte I – Políticas educacionais e gestão da educação**, foram reunidos estudos sobre os rumos das políticas públicas brasileiras e amazônicas, a expansão das universidades, os planos estaduais e municipais e as reformas que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico. Ao articular debates sobre Estado, sociedade e práticas de gestão, os capítulos desta seção apresentam os avanços normativos e as limitações impostas pelas condições históricas,

econômicas e sociais, oferecendo ao leitor um panorama das políticas educacionais em diferentes contextos.

A **Parte II – História da educação, práticas escolares e saberes tradicionais** apresenta investigações que resgatam memórias, trajetórias e experiências educativas em diferentes tempos e territórios, valorizando também saberes tradicionais e práticas culturais que marcam o cotidiano escolar amazônico. São estudos que tratam da educação indígena, quilombola e ribeirinha, da formação de professores em diferentes épocas, bem como das interfaces entre currículo, cidadania e história. Este eixo demonstra a importância de compreender a educação como fenômeno histórico, social e cultural em permanente construção, atravessado por disputas políticas e epistemológicas.

Por fim, a **Parte III – Formação docente, inclusão e diversidade** agrupa trabalhos voltados à formação de professores, às práticas pedagógicas inclusivas e às múltiplas dimensões da diversidade no campo educacional. Os capítulos abordam a pedagogia histórico-crítica, a formação inicial e continuada, a inserção das tecnologias digitais, a educação antirracista, a inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergentes, dentre outras temáticas. São pesquisas que destacam o papel da docência como mediação fundamental para a efetivação de uma educação crítica e emancipatória, orientada pela justiça social e pelo respeito à pluralidade.

Deste modo, este livro apresenta um panorama das lutas, conquistas e desafios da educação brasileira e amazônica. Ao reunir diferentes perspectivas teóricas e experiências concretas, sem perder de vista a unidade que fundamenta os debates, a obra reafirma o compromisso da produção acadêmica com a transformação social e com a defesa da educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Ao percorrer essas páginas, convidamos o leitor a olhar a educação brasileira de perto, compreendendo suas complexidades e reconhecendo a força formativa que ela carrega em diferentes contextos.

PARTE I

Políticas educacionais e Gestão da Educação

CAPÍTULO 01

EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Adrielle Nara Serra Bezerra; PGEDA/UFOPA
adriellensb@gmail.com

Anselmo Alencar Colares; PPGE/PGEDA/UFOPA
anselmocolares@gmail.com
Grupo de Estudos e Pesquisas Histedbr/Ufopa

INTRODUÇÃO

O último censo demonstrou que, em 2022, havia 2.595 instituições de educação superior (IES) no Brasil, das quais, 88% eram particulares, evidenciando a predominância de estabelecimentos privados no setor. Destes, 79,8% são faculdades isoladas, o que demonstra outra característica marcante do ensino superior no país: a fragmentação institucional, tal como observado por Cunha (2000). Já as universidades, correspondem a somente 7,9% do total IES brasileiras, e estão concentradas principalmente na rede pública. No que concerne às instituições públicas, 18,9% são municipais, 42,6% são estaduais e 38,5% são federais, sobretudo, universidades e institutos federais (Inep, 2023).

Para além de todos esses números absolutos e percentuais que definem parcialmente a educação superior brasileira na atualidade, uma série de contradições se revelam na análise crítica do percurso histórico que levou às características aqui elencadas. Para essa apreensão, importa, contudo, compreender a expansão da educação superior no Brasil em sua totalidade, no intuito de ultrapassar a aparência imediata deste fenômeno social e chegar à sua essência. Deste modo, consideramos importante voltar ao Brasil século XVI para a compreender

as marcas deixadas pela herança colonial em nosso ensino superior.

GÊNESE, RESISTÊNCIAS E CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL (1550 A 1945)

Ao contrário da Espanha, que estabeleceu universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal vetou a criação de instituições semelhantes no Brasil, no intuito de evitar que os estudos universitários se tornassem catalisadores de movimentos em prol da independência, sobretudo devido aos efeitos do iluminismo, que já chegavam à América do XVIII. Em vez disso, eram concedidas bolsas para que os filhos da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, pudessem estudar em Coimbra, além da permissão para o funcionamento de cursos avançados em Filosofia e Teologia pelas escolas jesuítas (Cunha, 2000; Oliven, 2002).

Protagonistas da área educacional no período colonial (Colares, 2003), foram os jesuítas que criaram, no ano de 1550, o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, o Colégio da Bahia, que no século XVIII teve destaque no campo da Matemática, chegando a criar uma faculdade específica na área. Além deste, foram fundados no Brasil pelos padres da Companhia de Jesus outros 16 colégios, os quais ofereciam o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e, em alguns casos, o ensino superior em Artes e Teologia, este a partir de 1553. Oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará, os cursos não se destinavam exclusivamente à formação de sacerdotes. (Cunha, 2000; Sousa; Colares, 2021).

Cunha (2000) destaca que o ensino superior brasileiro não se originou dos colégios jesuítas coloniais, mas das instituições criadas no início do século XIX, quando o Brasil se tornou Reino Unido a Portugal e Algarve. A retomada tardia do ensino superior exigiu mudanças profundas em relação ao período colonial e foi fortemente influenciada pela política educacional francesa, dada a dependência cultural de Portugal.

Com a transferência da sede do reino para o Brasil em 1808, foram

criadas cátedras isoladas e precárias na Bahia e no Rio de Janeiro, em Anatomia e Cirurgia, formando em 1813 as Academias de Medicina — hoje bases das universidades federais desses estados. O curso de Engenharia surgiu em 1810 na Academia Militar do Rio de Janeiro, sendo ofertado fora do meio militar apenas a partir de 1874. Em 1827, Dom Pedro I inaugurou cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, que posteriormente integraram a USP e a UFPE (Cunha, 2000; Oliven, 2002).

Essas faculdades isoladas de Direito, Engenharia e Medicina se multiplicaram e depois foram incorporadas a universidades. Outros cursos criados no Império — como Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras — ampliaram o sistema, ainda sem grande expansão. Até o final do período imperial, o ensino superior permaneceu estatal e centralizado, com criação de cursos, definição curricular e manutenção administrativa sob forte influência do modelo napoleônico (Cunha, 2000; Saviani, 2010).

Note-se que, nesta seção, até o momento não foi utilizada a palavra universidade para designar as instituições que ofertaram cursos superiores no Brasil Colônia e no Império, uma vez que, a despeito das dezenas de tentativas frustradas e do anúncio feito pelo próprio Imperador Pedro II¹, não chegaram a ser criadas universidades nos referidos períodos. Mesmo no período republicano, a resistência dos positivistas à instituição universitária foi fator determinante para sua implantação tardia no Brasil.

Após a Proclamação da República, em 1889, o federalismo tornou-se eixo central da organização política, convertendo províncias em estados autônomos. No campo educacional, porém, o governo nacional manteve forte influência, especialmente no ensino superior, centralizando a criação e a ampliação dos cursos, favorecida pela multiplicação de faculdades e pela flexibilização do acesso (Cunha,

¹ Na sua última mensagem oficial como monarca, Pedro II declarou sua intenção de estabelecer duas instituições de ensino superior, uma localizada ao sul e outra ao norte do território nacional (Fávero, 2006).

2000). A crescente demanda levou estados e iniciativa privada a reivindicarem a criação de cursos superiores, efetivada apenas com as reformas de 1891, que permitiram às instituições estaduais e particulares emitir diplomas de validade nacional. Essas medidas impulsionaram uma expressiva expansão do ensino superior, resultando na criação de 27 escolas nas áreas de Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Farmácia, Direito, Economia, Engenharia e Agronomia (Cunha, 2000).

Embora a criação de um estabelecimento com *status* de universidade pelo governo federal continuasse sendo postergada, esse contexto gerou condições para o seu surgimento, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente para os estados federativos. Assim, em 1909, a primeira instituição universitária brasileira¹ foi criada em Manaus, Amazonas, por iniciativa de grupos privados, para oferecer os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e Formação de oficiais da Guarda Nacional. A Universidade de Manaus resultou da riqueza gerada pelo I Ciclo da Borracha, que entrou em crise a partir de 1910, devido à concorrência gerada pelo plantio da *Hevea brasiliensis* pela Ásia, levando à extinção da instituição alguns anos mais tarde, em 1926² (Fávero, 2006; Tuffani, 2009).

Duas décadas após a primeira reforma republicana, as resistências à expansão e ao acesso facilitado ao ensino superior motivaram nova mudança, concretizada pelo Decreto 8.659/1911, conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa. Em meio a críticas à qualidade da educação, a reforma buscou desoficializar o ensino e estabelecer critérios mais rígidos de ingresso. Entre suas medidas, extinguiu privilégios das instituições federais, como o acesso direto ao ensino superior e a exclusividade na emissão de diplomas, instituiu

¹ Conforme detalhado mais adiante, o título de primeira universidade brasileira é reivindicado pela UFPR, sob o argumento de que na Lei nº 601, de 08 de outubro de 1909, a instituição criada em Manaus recebeu o nome de Escola Universitária Livre de Manaus, com origem na Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, passando a se chamar Universidade de Manaus em 13 de julho de 1913 (Vicentine, 2009).

² Apenas a Faculdade de Direito manteve-se ativa, até ser incorporada pela Universidade Federal do Amazonas, em 1962 (Cunha, 2000).

exames obrigatórios de admissão com provas escrita e oral e concedeu autonomia curricular às faculdades estaduais e particulares. Também ampliou a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das instituições superiores capazes de sustentar-se por meio de cobranças próprias, reorganizando significativamente o cenário educacional da época (Brasil, 1911).

Ocorre que essas medidas não foram suficientes para desacelerar a expansão do ensino superior e os descontentamentos gerados a partir da ampliação do acesso, uma vez que mais faculdades foram criadas, com considerável crescimento da oferta de vagas nesse nível de ensino. A criação da Universidade Livre de São Paulo, em 1911, por iniciativa de grupos privados, resultou da política de desoficialização do ensino implementada pela reforma, assim como a fundação da Universidade do Paraná, em 1912, por iniciativa de profissionais locais, apoiados pelo governo estadual. Ambas as universidades ofertaram, entre outros, os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio e Direito, mas foram dissolvidas oficialmente em 1918, como resultado de uma nova reformulação das leis do ensino secundário e superior no país, que recebeu o nome de Reforma Carlos Maximiliano, então ministro do Interior (Cunha, 2000; Fávero, 2006).

A Reforma, instituída pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, passava a exigir novamente que as instituições de ensino superior fossem equiparadas a estabelecimentos oficiais e tivessem cinco anos de funcionamento, em localidade com população superior a 100 mil habitantes. Para atender à nova legislação, a Universidade do Paraná utilizou-se da estratégia de reformular seu estatuto, deixando o *status* de universidade, e agrupando seus cursos em três faculdades autônomas, que continuaram a funcionar no mesmo prédio, sob uma direção única. Isso conferiu a ela, pelo *Guinness Book* - o livro dos recordes de 1995, o título de universidade mais antiga do país, uma vez que foi restaurada como universidade em 1946 e federalizada em 1950. Além da continuidade de funcionamento dos cursos, outro argumento é de que

a Universidade de Manaus só recebeu este nome em 13 de julho de 2013, sendo antes denominada Escola Universitária Livre de Manaus (Vicentine, 2009).

Pela primeira vez, um ato oficial regulamentou a formação de universidades, permitindo que o governo federal reunisse instituições isoladas para constituir uma universidade federal. Dessa autorização resultou, em 1920, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a partir da junção das faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, sendo as duas primeiras com origem nas cátedras de 1808 e 1810, e a última formada pela federalização de duas instituições privadas. Esse arranjo inaugurou o modelo pioneiro de universidade no país e inspirou experiências posteriores, como a Universidade de Minas Gerais, fundada em 1927 nos mesmos moldes. Vale destacar que, enquanto três universidades privadas ou estaduais criadas anteriormente foram dissolvidas, a Universidade do Rio de Janeiro tornou-se a primeira a manter funcionamento contínuo desde sua fundação, conservando o status universitário (Cunha, 2000; Fávero, 2006).

A década de 1920 foi marcada por insatisfações nacionais que impulsionaram diversas reformas educacionais nos estados e motivaram, em âmbito federal, a quarta reforma do ensino superior. Com o Decreto nº 16.782-A/1925, a Reforma Rocha Vaz buscou conter a expansão acelerada do setor, elevando o rigor dos vestibulares e impondo a limitação de vagas, sob o argumento de melhorar a qualidade dos cursos e redistribuir estudantes para áreas menos procuradas. Ao final da década, apenas duas universidades funcionavam no país — as do Rio de Janeiro e de Minas Gerais — ainda com baixa autonomia, já que a criação de cátedras e currículos permanecia sob controle presidencial. Nesse contexto, o Decreto nº 5.616/1928 regulamentou a criação de universidades estaduais, submetendo-as à fiscalização do Departamento Nacional de Ensino e padronizando seu processo de ingresso ao modelo federal. A norma também restringiu a expansão das universidades particulares, exigindo lei estadual específica, patrimônio sólido e o

funcionamento contínuo de ao menos três faculdades por 15 anos (Cunha, 2000).

Essas medidas contribuíram para que o Estado retomasse seu protagonismo na educação superior, a partir da Revolução de 1930, com o início da Era Vargas, conforme aponta Saviani (2010), uma vez que a nova configuração das forças políticas e econômicas que passaram a dirigir o país trouxe consigo a necessidade de formação de mão de obra qualificada, exigindo investimentos em educação por parte do governo federal. Ademais, era importante para o governo fazer frente às ideias comunistas que já exerciam alguma influência junto à classe trabalhadora. Para dar materialidade a isso, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que veio a ser liderado por Francisco Campos. O ministro deu nome à primeira reforma do ensino secundário e superior da Era Vargas, no contexto da centralização político-administrativa iniciada com o ministério criado. O Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecido pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi um dos atos normativos dessa reforma, publicado juntamente com outros dois decretos: o Decreto nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), e Decreto nº 19.852, que organizou a Universidade do Rio de Janeiro (Rocha, 2005; Colares; Colares; Pires, 2021).

O Estatuto das Universidades Brasileiras foi um marco regulatório relevante, uma vez que definiu normas fundamentais para a estruturação dos estabelecimentos de ensino superior no país. As universidades passaram a ser consideradas a forma prioritária de organização do ensino superior, e sua criação exigia a fusão de, pelo menos, três faculdades, escolhidas entre Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Um conselho técnico-administrativo com membros nomeados pelo ministério, a partir de indicação das congregações compostas por docentes da instituição, ficaria encarregado das deliberações de cada faculdade. A administração central das

universidades ficaria a cargo do conselho universitário e do reitor, líder da universidade escolhido pelo ministro da educação a partir de lista elaborada pelo próprio conselho, em se tratando de instituições oficiais. O corpo docente seria composto por professores livre-docentes, auxiliares de ensino e catedráticos, que tinham garantias de vitaliciedade e inamovibilidade após 10 anos de serviço e aprovação em concurso de títulos. A admissão dos estudantes continuava exigindo a aprovação em exames vestibulares e a apresentação de certificado de conclusão do ensino secundário, além de prova de idoneidade moral (Brasil, 1931a).

Outra medida de destaque no Estatuto foi a obrigatoriedade de credenciamento pelo Ministério da Educação, dos cursos superiores oferecidos por instituições privadas, como requisito para que os diplomas fossem reconhecidos e permitissem o exercício de profissões regulamentadas. Assim, a política centralizadora de Francisco Campos freou a expansão do ensino superior, que vinha sendo protagonizada pelo setor privado. Assim, nos 15 anos de Getúlio Vargas no Poder, o número de universidades subiu para apenas cinco. A terceira instituição a receber o status universitário, em 1934, foi a Universidade do Rio Grande do Sul, que, de acordo com Cunha (2000), foi fundada a partir de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896 e subsidiada com recursos estaduais a partir de 1907. Saviani (2010) aponta, entretanto, que a Escola de Farmácia e Química, criada em 1895, também compôs a universidade no ato de sua criação.

Em 1932, um grupo de educadores e intelectuais renomados uniu forças em prol do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento entrou para a história ao reivindicar pela primeira vez ao Estado um plano para a educação nacional que estabelecesse metas capazes de tornar a educação brasileira menos elitista e acessível a todos, ofertada de forma pública e gratuita. No que tange à educação superior, o terceiro item do plano de reconstrução educacional apresentado pelo manifesto defendeu a tríplice função da instituição universitária, sem mencionar a

indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Para os pioneiros, a valorização da pesquisa científica seria o diferencial da instituição universitária, para que esta ultrapassasse os limites da mera formação profissional e técnica observada nos cursos que desde então protagonizavam o cenário educacional brasileiro.

Dois anos mais tarde, a Constituição de 1934, segunda do período republicano, inova ao assegurar a educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Essa Constituição também vinculou recursos para a educação, determinando que a União e os municípios investissem pelo menos 10% de sua renda resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educacionais, enquanto os estados e o Distrito Federal deveriam investir pelo menos 20%. Além disso, a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Educação foi atribuída à União (Brasil, 1934).

A criação da Universidade de São Paulo, em 1934, resultou do contexto pós-Revolução Constitucionalista de 1932, quando a elite paulista, derrotada, buscou recuperar sua hegemonia política por meio da formação de novos dirigentes. Nesse cenário, surgiu em 1933 a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, de caráter privado, e, em seguida, o governador Armando Salles de Oliveira instituiu uma comissão para propor uma universidade estadual, ampliando os propósitos políticos da Escola de Sociologia e Política (Cunha, 2000; Hey; Catani, 2011). Assim, a USP foi fundada por decreto estadual em janeiro de 1934.

Criada fora do controle federal, a USP tornou-se o principal centro de pesquisa do país e um marco no ensino superior brasileiro. Entre suas unidades, destacou-se a inovadora Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), concebida como núcleo integrador da universidade e responsável pela formação básica comum aos estudantes, rompendo com a lógica profissionalizante criticada pelos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (Oliven, 2002).

O modelo proposto pela FFCL, porém, perdeu força devido à resistência das elites, da Igreja Católica e das faculdades profissionais,

que temiam a formação crítica e a influência dos professores franceses contratados pelo governo estadual. Apesar da alta qualificação docente, os cursos tiveram pouca procura, e os filhos da elite continuaram a se direcionar a Direito, Engenharia e Medicina (Oliven, 2002; Hey; Catani, 2011).

A USP foi a primeira universidade fundada segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras e integrou as políticas educacionais estaduais que marcaram os primeiros anos do governo Vargas, ao lado da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935 (Cunha, 2000). A UDF destacou-se pela proposta inovadora e criativa de organização acadêmica, definindo com precisão suas funções e prevendo os recursos necessários, o que lhe garantiu lugar singular na história universitária brasileira (Fávero, 2006).

Com orientação científica e estrutura distinta das demais universidades, inclusive da USP, a UDF buscava realizar o ideal de uma universidade autônoma e dedicada à pesquisa e à produção cultural. As defesas de Anísio Teixeira pela liberdade universitária, porém, levaram ao seu afastamento e, posteriormente, à extinção da instituição em 1939, apenas quatro anos após sua fundação (Fávero, 2006; Saviani, 2010). Com seu fechamento, parte das faculdades foi incorporada à Universidade do Brasil, novo nome da Universidade do Rio de Janeiro após sua reorganização pela Lei nº 452/1937, conduzida por Gustavo Capanema, que pretendia transformá-la em modelo único e centralizado de ensino superior (Oliven, 2002).

Durante o Estado Novo (1937-1945), a educação foi utilizada para difundir a ideologia oficial, e as universidades passaram a seguir um modelo centralizado de inspiração napoleônica. Nesse período, criaram-se 95 instituições de ensino superior, das quais cinco obtiveram status universitário — Universidade do Brasil, de Minas Gerais, de São Paulo, de Porto Alegre e Rural do Brasil —, sendo duas federais. A expansão institucional elevou o número de estudantes e favoreceu a organização do movimento estudantil, marcado pela criação da UNE em 1938

(Rocha, 2005).

Em 1941, como resultado do esforço da Igreja católica em criar um modelo alternativo ao proposto em 1931 por Francisco Campos, e em 1935, por Anísio Teixeira, surgiram as faculdades católicas que precederam a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira universidade privada do Brasil, reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, em 1946 (Segenreich, 2011).

O **Quadro 1** traz um resumo da expansão das universidades brasileiras, abrangendo o período de 1808 a 2010.

Quadro 1 - Síntese da expansão das universidades brasileiras (1808-2010)

| Período | Acontecimentos/Políticas | Marcos na história da educação superior brasileira |
|----------------|--|--|
| 1808-1827 | Criação dos primeiros cursos superiores isolados (Medicina, Engenharia, Direito) | Início da formação superior no Brasil |
| 1920 | Fundação da Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) | Primeira universidade federal com funcionamento contínuo |
| 1930-1945 | Era Vargas: Criação do MEC, Estatuto das Universidades, fundação da USP, UDF, entre outras | Centralização e regulamentação do ensino superior; criação de universidades públicas de excelência |
| 1960-1980 | Implantação da Reforma Universitária de 1968 e expansão das universidades privadas | Ampliação do ensino superior, mas com predominância do setor privado; Mais da metade dos estudantes matriculados em faculdades isoladas; |
| 1988 | CF 1988: Autonomia universitária, gratuidade nas públicas, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão | Reafirmação do papel do Estado e da universidade pública como espaço de inclusão social |
| 2003-2010 | Programa Reuni: de 45 para 59 universidades federais; 274 campi; crescimento de 111% nas vagas | Interiorização e ampliação expressiva da rede federal; críticas à infraestrutura e intensificação do trabalho docente |

Fonte: Os autores (2025).

EXPANSÃO REGULADA, PRIVATIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS DEMOCRÁTICAS (1945 A 2010)

Entre o final dos anos 1940 e a década de 1950, destaca-se o processo de federalização de instituições estaduais e particulares, que passaram a ser mantidas pelo governo federal, ampliando significativamente a rede de ensino superior. Com a interrupção desse

processo nos anos 1960, houve novo impulso à criação de instituições privadas voltadas à formação profissional (Rocha, 2005; Saviani, 2010).

Nos anos 1950, a precariedade das universidades tornou-se mais evidente diante das transformações econômicas e culturais decorrentes da industrialização. As discussões em torno da LDB ampliaram o debate sobre o ensino superior, incluindo novos atores sociais e tensionando a relação entre escola pública e privada. Esse movimento resultou na criação da Universidade de Brasília (UnB) pela Lei nº 3.998/1961, idealizada por Darcy Ribeiro e inspirada em Anísio Teixeira. Considerada a universidade mais moderna do país, a UnB rompeu com o modelo tradicional ao integrar ensino e pesquisa, aproximando-se das experiências da USP e da UDF, até ser interrompida pelo regime militar em 1964 (Rocha, 2005; Fávero, 2006).

A crise política e social que levou à queda de João Goulart e ao início do Regime Militar (1964-1985) ocorreu paralelamente ao amadurecimento do movimento pela reforma universitária, cuja origem Saviani (2010) atribui ao movimento estudantil liderado pela UNE, embora Cunha (2000) ressalte a adesão crescente de professores às vésperas do golpe. Esse processo foi impulsionado pelo aumento da demanda por vagas em razão do desenvolvimento urbano-industrial, gerando mobilização dos "excedentes": estudantes aprovados nos vestibulares que não conseguiam ingressar por falta de vagas (Saviani, 2010).

Foi nesse período que os efeitos do movimento reformista de Córdoba, ocorrido em 1918, mais repercutiram no Brasil, com destaque para os seminários nacionais promovidos pela UNE na Bahia, no Paraná e em Minas Gerais, nos anos de 1961 a 1963, respectivamente, nos quais os problemas da universidade sempre eram postos de forma indissociada das reformas de base. De 1964 a 1967, Fávero (2006) indica que os seminários passaram a concentrar esforços na extinção dos acordos do Mec com a USAID, bem como na revogação da lei que substituíra a UNE pelo Diretório Nacional dos Estudantes.

Dentre as propostas da Reforma para melhorar a eficiência e a

produtividade da universidade brasileira, destacam-se: a estruturação por departamentos, a unificação do vestibular, a implementação do ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplinas, além do desenvolvimento da carreira docente e da pós-graduação (Fávero, 2006).

Após a Reforma, as universidades foram rigidamente monitoradas, no intuito de garantir o seu alinhamento aos objetivos do desenvolvimento econômico nacional e impor controle ideológico sobre professores e estudantes, sob o pretexto da segurança nacional. (Rocha, 2005). Na avaliação de Colares, Colares e Pires (2021), a reforma universitária de 1968, implementada pouco antes do Ato Institucional nº 5 (AI-5), foi um eficaz instrumento de desmobilização do movimento estudantil e dos professores, possibilitando que o governo concentrasse esforços nos demais níveis do sistema educacional.

Somado à substituição das cátedras pelo sistema departamental nas universidades públicas, o incentivo do governo à criação de universidades particulares justifica a significativa expansão que foi observada no ensino superior¹ no pós-golpe militar. Novas universidades federais também foram criadas até 1970, garantindo a continuidade da ampliação da rede federal, embora de forma concentrada nas capitais dos estados. (Rocha, 2005; Saviani, 2010). A ampliação da rede privada de educação superior teve continuidade nos anos 1980, quando mais da metade dos estudantes estava matriculada em faculdades isoladas, cujo número de estabelecimentos no país passava de oitocentos. No que concerne às universidades, em 1981 havia 65 no Brasil, com as atividades de pesquisa e pós-graduação ganhando notoriedade na rede pública (Oliveira, 2002). As continuidades e rupturas desse período são assim

¹ Essa expansão resultou em uma transformação na composição social dos estudantes e professores, com aumento substancial de estudantes mais velhos e trabalhadores em tempo parcial ou integral. No corpo docente, observou-se um aumento no número de professores mais jovens (Cunha, 2000).

pontuadas por Colares, Colares e Pires (2021, p. 203):

(...) No início dos anos 1960, o desejo de ampliar a participação popular no país pela conscientização resultou em importantes iniciativas educacionais, pautadas por uma proposta de formação política. O golpe de 1964, porém, privilegiou a técnica e afastou o debate político, favoreceu a expansão privada no nível superior e na pós-graduação, visando atender às novas necessidades tecnológicas do desenvolvimento capitalista.

Nas universidades públicas, a garantia da ordem e do alinhamento aos “interesses nacionais” ocorria por meio do intenso monitoramento e das cassações de docentes subversivos, que encorajassem críticas ao regime. A despeito da dura repressão, os últimos anos do regime militar foram marcados por intensa mobilização da sociedade civil, que demandava a redemocratização do país, visando eleger diretamente seus governantes. O ápice desse movimento democrático foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida pela elaboração das Constituições estaduais e das Leis Orgânicas municipais (Oliven, 2002; Colares; Colares; Pires, 2021).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino superior ganhou um novo capítulo ao ter sua gratuidade assegurada como um direito, no que concerne às instituições públicas, tendo sido determinado que, pelo menos, 18% da receita anual proveniente de impostos da União passasse a ser destinada à manutenção e ao desenvolvimento da educação. Além disso, a Carta Magna, em seu artigo 207, reafirmou a autonomia das universidades e consagrou a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como princípio que deveria ser seguido a partir de então. (Brasil, 1988). Sem a pretensão de negar a importância do princípio constitucionalizado, é importante pontuar que a questão da indissociabilidade é, ainda hoje, pauta de discussões no âmbito das universidades, uma vez que o docente universitário possui uma formação mais direcionada à pesquisa científica, em detrimento do ensino e da extensão, o que, por sua vez, reverbera na qualidade dos cursos de graduação ofertados e na formação de pessoas conscientes

e comprometidas com a realidade social em que estão inseridas.

Apenas seis anos após a redemocratização, foi observado um grande crescimento do número de universidades no Brasil, que chegou a 95 em 1990, um aumento de 39,7%, no período de 1985 a 1990, sendo o setor privado o principal responsável pelo acréscimo, uma vez que o número de universidades particulares dobrou, passando de 20 para 40 universidades no período (Inep, 1999). Na era FHC (1995-2002), as universidades privadas continuaram a se expandir, enquanto as públicas, especialmente as federais, estagnaram devido à falta de investimentos (Saviani, 2010).

A retomada da expansão das universidades federais ocorreu no governo Lula (2003-2010), com programas estabelecidos para atender às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação da oferta de vagas no ensino superior federal. (Paula; Almeida, 2020). A primeira fase desses programas, denominada Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 campi/unidades. Esse período registrou um crescimento de aproximadamente 30 mil vagas na rede federal (Brasil, 2012).

A segunda fase da Expansão, de 2007 a 2012, iniciou-se com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) instituído pelo governo federal por meio do Decreto nº 6.096/2007 no âmbito da política nacional de expansão prevista no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), visando ofertar a educação superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década (Brasil, 2007a; Paula; Almeida, 2020).

O Reuni teve como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior em cursos de graduação a partir do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Programa foi

um marco no restabelecimento do papel do Estado de indutor da expansão do ensino superior pela rede pública, no intuito de avançar na redução da predominância de matrículas no setor privado (Brasil, 2012). Contudo, ao mesmo tempo em que o Reuni criou vagas, universidades e *campi*, políticas como o Prouni impulsionaram as instituições privadas, que continuam dominando o ensino superior no Brasil (Saviani, 2010).

A meta global do Reuni era elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais. Entretanto, ao lado dessa e de outras metas quantitativas, havia um apelo para que a reestruturação e a expansão programadas fossem realizadas com garantia de qualidade acadêmica. Assim, as propostas deveriam contemplar e atender a seis diretrizes descritas no artigo 2º do Decreto, dentre as quais destacamos a: “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade” (Brasil, 2007a).

Tal como pontuado por Mancebo, Vale e Martins (2015), a despeito de ter aumentado o número de vagas e de matrículas em instituições federais, dentre outros feitos, o Reuni recebeu críticas de diversos estudiosos da área por promover a diminuição da qualidade dos cursos a partir da flexibilização estimulada, além de intensificar a carga de trabalho dos docentes e de não garantir a estrutura física necessária para a expansão realizada. As autoras utilizam para ilustrar esse quadro a deflagração de greve pelos docentes da rede federal, ocorrida em 2012, que teve como pautas principais a melhoria das condições de

trabalho e na carreira docente:

(...) políticas governamentais para o setor, particularmente o programa REUNI, foram citadas criticamente em documentos e assembleias de docentes de todo o país (...). Entre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas (Mancebo; Vale; Martins, 2015, p. 39).

Concomitantemente ao período de interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional, com a criação de quatro universidades, entre elas a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Esta fase, somada ao segundo momento, por meio do Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de *campi* no interior do país. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 *campi* para 274 *campi*/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também avançou no país, com o número de municípios atendidos por universidades federais de passando de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Já a oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas Ifes aumentou aproximadamente 111% no período de 2003-2011 (Brasil, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tenham ocorrido avanços significativos na expansão da rede pública, especialmente federal, o expressivo protagonismo do ensino superior privado manteve-se manteve no governo Lula, como herança do Regime Militar e, mais recentemente, das políticas neoliberais instaladas na era FHC. Mancebo, Vale e Martins (2015) entendem que esse processo se deu em meio a dois movimentos que juntos conduziram a educação superior brasileira em direção a uma dupla-privatização, a saber: o crescimento descontrolado da oferta de vagas pela rede

privada e o direcionamento das instituições públicas para a produção do conhecimento-mercadoria, em especial com o financiamento privado das atividades de pesquisa. Esse cenário, argumentam as autoras, trouxe consigo consequências drásticas, não somente para a formação em nível de graduação e pós-graduação, mas também para a produção do conhecimento e da cultura e o trabalho docente.

Ao priorizar a economia de mercado, estes movimentos minimizam a atuação do Estado e promovem a racionalização dos gastos públicos através de parcerias público-privadas, resultando na supressão de direitos sociais e na mercantilização dos serviços. Essas mudanças, vale dizer, fazem parte de um movimento mais amplo de reforma educacional, que é denominado pelas pesquisadoras Mancebo, Vale e Martins, (*ibid*) de “contrarreforma da educação superior”, e reflete a necessidade histórica do capitalismo de impor seu controle em todos os aspectos da reprodução política e social, resultando na relativização do caráter público da educação.

Pereira (2024) considera que a expansão da rede federal e a transformação do perfil dos estudantes nas universidades públicas a partir de políticas como o Reuni e o Pnaes nos anos 2000 apresentam um caminho promissor para alterar a estrutura social do país e a própria dinâmica universitária, uma vez que só se pode considerar tangível a democratização das universidades brasileiras quando acesso e permanência são considerados em conjunto. Para a autora, o atual estágio das universidades no Brasil é caracterizado como uma democratização incompleta, uma vez que, são reais os avanços na inclusão de grupos historicamente marginalizados, mas o histórico social e educacional do país ainda afeta profundamente o sistema, especialmente em tempos de cortes orçamentários e pressões ideológicas, vivenciados com mais intensidade a partir de 2016.

No contexto que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, em 2016, e se estende até os dias atuais, os importantes avanços sociais alcançados nos anos anteriores foram ofuscados por artifícios nas

redes sociais que propagaram notícias falsas e discursos antidemocráticos, afetando negativamente as universidades brasileiras. Além da estratégia de deslegitimação da ciência e dos profissionais da educação, Pereira (*ibid.*) assevera que os cortes orçamentários significativos nas universidades e em instituições-chave com o CNPq e a Capes prejudicaram seriamente o progresso feito no sentido da democratização do acesso à educação superior no Brasil, ao dificultarem o ingresso de estudantes sem suporte financeiro e aumentarem os índices de retenção e a evasão.

Ainda assim, as universidades, em especial as públicas, permanecem como espaços de oportunidades reais, contribuindo para fortalecer a diversidade no perfil dos estudantes que acessam o ensino superior, de modo a refletir de forma mais fiel a demografia da sociedade brasileira. Nesse diapasão, é preciso “romper com a ideia de que as instituições universitárias, principalmente as públicas de excelência, são ‘torres de marfim’ isoladas do restante da sociedade”, tal como defende Pereira (*ibid.*, p. 35).

À instituição universitária pública, na atualidade, cabe a difícil missão de integrar as vozes da academia e da comunidade que a rodeia em uníssono pela luta ativa contra os ataques ideológicos e materiais, tão alarmantes na história recente do país, em especial no governo Bolsonaro. Considerando que a extensão apresenta os instrumentos necessários para o estreitamento desse vínculo universidade-sociedade, nos próximos passos desse estudo, que faz parte de uma tese de doutoramento em Educação, pretende-se identificar quais desdobramentos a expansão recente da educação superior gerou para a extensão universitária brasileira, ou seja, como as políticas de extensão foram idealizadas e materializadas em resposta à retomada do crescimento da educação superior federal no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abril 2007 (2007 a). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 08. ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior.

Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11. set. 2023.

COLARES, Anselmo Alencar. **Colonização, catequese e educação no**

Grão-Pará. 2003. 186 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9505>. Acesso em: 30. abr. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Permanências, rupturas e desafios na educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 186–206, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p186-206>.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 7, p. 151-204. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003> .

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022 - Notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023, 37 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso: 31 mar 2024.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010, **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC/Unesco, 2002. cap.1, p. 24-38. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139317.locale=en>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, out-dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801869>.

PEREIRA, Aline Souza. Tendências e possibilidades de estudos sobre a evasão na Educação Superior. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v.8, n.1, p. 1-20, jan.-abr. 2024. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/353/345>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ROCHA, Mirtes Andrade Guedes Alcoforado. **Decifra-me ou te devoro - discurso e Reforma Universitária do governo Lula: um enigma a decifrar**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005, 221 p. Disponível em: repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9656/1/arquivo9028_1.pdf. Acesso em 02 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>.

CAPÍTULO 02

CONSTRUINDO UM SISTEMA EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM PARÁ

Alberto Damasceno; Universidade Federal do Pará; UFPA
albertofdamasceno59@gmail.com

Beatriz Moura; Universidade do Estado do Pará; UEPA
beatrwzmendes@gmail.com

Cynthia Medeiros; Universidade Federal do Pará; UFPA)
cinthiamedeiros28@gmail.com

Karla Almeida; Universidade Federal do Pará; UFPA
kalmeidaufpa@gmail.com

Marta Macedo; Universidade Federal do Pará; UFPA)
martamacedo@ufpa.br

Rafaella Moraes; Universidade Federal do Pará; UFPA
moraesrafaella17@gmail.com

Smile Golobovante; Universidade Federal do Pará; UFPA
profgolobovante@gmail.com

Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM)

O CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

A história da educação no Brasil foi marcada por muitos anos de centralização administrativa. Isso significa que o governo central controlava praticamente tudo relacionado ao ensino. Essa centralização, contudo, começou a ser questionada, especialmente a partir da década de 1960, com os movimentos legislativos que visavam fortalecer a autonomia educacional dos estados e municípios. Segundo Bordignon (2020a), os Conselhos Municipais de Educação no Brasil começaram a ser instituídos gradativamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 4.024/61. Esse processo de descentralização foi, paulatinamente, ampliado nas décadas seguintes, ainda que tenha sofrido limitações durante o regime militar instaurado com o golpe de 1964, quando o governo passou a controlar rigidamente os currículos e a formação docente. Portanto, a

consolidação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas de ensino estaduais e municipais somente ocorreu mais tarde, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Como dito anteriormente, os primeiros movimentos em direção à descentralização da educação ocorreram com a promulgação da LDBEN nº 4.024, de 1961, que organizou os sistemas estaduais de ensino e sinalizou o início da autonomia dos municípios como mantenedores de rede de escolas, ainda que vinculados ao sistema estadual de ensino por não terem plena autonomia administrativa e pedagógica.

Nessa perspectiva, a LDBEN nº 5.692, de 1971, com relação ao processo de descentralização, representou outro passo relevante ao incluir os municípios entre os entes responsáveis pela administração do ensino de 1º grau, reconhecendo seu papel na gestão educacional local.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) marcou um novo período na organização político administrativa do país, e assegurou maior autonomia aos municípios. Isto é, eles passaram a ser reconhecidos como entes federados, com recursos próprios e responsabilidades apropriadas à sua nova autonomia, incluindo a possibilidade de constituírem seus próprios sistemas de ensino. Nessa nova conjuntura, torna-se indispensável a criação de um órgão colegiado representativo dos diversos seguimentos sociais. Para Cury (2008, p. 301), “É nesse momento de ruptura com a ordem existente que a CF/1988 atravessa dando-lhe novos contornos organizacionais e chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos”.

Assim, o CME é instituído com a função principal de garantir a participação social da comunidade escolar na definição das diretrizes educacionais consideradas prioritárias para a melhoria e a qualidade do ensino, assegurando, ainda, o acompanhamento do Plano Municipal de Educação, bem como a avaliação e autorização do funcionamento de instituições de ensino. Como observa Bordignon (2009, p. 94), esse Conselho de Educação deve constituir-se em “instrumento objetivo de

gestão, permitindo a programação das ações e estratégias, recursos, atores e processos de gestão para realizar as transformações desejadas, rumo à cidadania que queremos para todos", realçando o papel estratégico dos Conselhos na efetivação desse planejamento.

Diante desse cenário histórico, o presente estudo tem como temática a construção de um sistema educacional emancipatório em Belém do Pará, tendo como eixo de análise a trajetória histórica do Conselho Municipal de Educação de Belém do Pará, doravante denominado CME Belém. Busca-se compreender de que maneira esse órgão colegiado tem contribuído para a consolidação de políticas públicas democráticas e para o fortalecimento da gestão educacional no âmbito local ao longo de seus trinta anos de existência.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação consiste em compreender de que forma o CME Belém tem contribuído para o fortalecimento da autonomia educacional no município e para a construção de um sistema educacional de caráter emancipatório.

Quanto ao objetivo desse estudo, busca-se analisar a trajetória histórica do CME Belém, identificando os principais avanços e desafios enfrentados no processo de consolidação de sua atuação como órgão normativo e articulador da gestão educacional no município, com vistas ao fortalecimento da autonomia educacional.

A relevância deste estudo reside na compreensão dos processos históricos que consolidaram a autonomia educacional municipal, destacando a importância do CME Belém como instrumento de gestão democrática e participação social na educação. Sanfelice (2013) destaca que se trata de um exercício de historiografia, evidenciando o caráter reflexivo da abordagem sobre políticas educacionais.

A partir desta perspectiva, o presente trabalho busca refletir sobre os impactos e as contribuições do CME na configuração de um sistema educacional emancipatório e democrático na cidade de Belém.

MAPEANDO A CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Inicialmente, é preciso esclarecer que este trabalho apresenta um estudo em andamento, de pesquisadores do grupo de pesquisa criado em 2010, denominado Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM). Esse grupo está registrado no Diretório de Grupos do CNPq desde 2010, estando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará.

Portanto, trata-se de uma discussão ainda inicial sobre a trajetória histórica do CME Belém. A análise das normas aqui propostas será realizada de maneira sistemática, por meio de uma metodologia que nos ajude a compreender e expor seu contexto, conteúdo e implicações para a educação municipal, considerando o contexto social e político nos quais o órgão em tela foi concebido e criado, bem como sua motivação, objetivos, impactos e consequências práticas para a sociedade e o ambiente educacional.

A metodologia e os principais procedimentos adotados neste trabalho apontam para uma abordagem de cunho histórica, fundamentada na pesquisa documental. Essa abordagem parte de uma perspectiva crítica, que leva em consideração o contexto social em que o objeto de estudo está inserido, ou seja, uma realidade marcada pela divisão da sociedade em classes sociais em permanente confronto. Trata-se em compreender a educação como um fenômeno histórico e socialmente situado, o que exige a análise das estruturas, tensões e contradições que moldam a atuação das instituições educacionais no contexto municipal. De acordo com Saviani (2019), a pedagogia histórica-crítica auxilia na análise da educação não apenas como transmissão de conteúdo, mas como um processo em que as práticas

escolares refletem e respondem às dinâmicas sociais, às contradições de classe e às formas de poder presentes na sociedade.

As fontes utilizadas compreendem documentos oficiais, leis educacionais, relatórios, periódicos, arquivos escolares, entre outros, cujos procedimentos de coleta se desenvolveram em arquivos públicos do estado do Pará, instituições de ensino municipais e plataformas digitais, especialmente no acervo do próprio CME Belém.

Nesse sentido, ao investigar a trajetória do Conselho Municipal de Educação de Belém, é imprescindível reconhecer que a construção de um sistema educacional emancipatório está associada a processos históricos que desafiam modelos autoritários e excludentes. Trata-se de um movimento que se insere na luta pela democratização da educação, na medida em que promove a participação social, a descentralização das decisões e a ampliação dos espaços de deliberação coletiva no campo educacional. Segundo Santos (2021, p. 6), “Os Conselhos são instituídos por força de lei e fundamentam o regime democrático por força da Constituição Federal de 1988”.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender como as instâncias locais de gestão vem operacionalizando a educação. Logo, o novo termo “educação básica”, garantida pelas atuais legislações educacionais, trouxe à tona um novo espaço social, no qual a universalização do acesso, a equidade e a qualidade se tornam princípios estruturantes.

Conforme destaca Cury (2008), a educação básica

como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (Cury, 2008, p. 294).

Para dialogar com as fontes utilizamos obras que tratam do tema, mesmo que de forma ampla, especialmente os trabalhos de Bordignon

(2004; 2009; 2020) e Cury (2008; 2014). Esses autores nos auxiliam na compreensão das novas bases da educação nacional após a promulgação das mais atuais (LDBs) e da Constituição Federal de 1988.

DESAFIOS E CONQUISTAS NA CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIO MUNICIPAL EM BELÉM DO PARÁ

A autonomia dos municípios, conferida pela Constituição Federal de 1988, implicou na necessidade de organização da educação municipal. Exige-se, inclusive, a criação de um órgão colegiado representativo dos segmentos sociais, o CME, com a finalidade de promover a mediação entre a sociedade civil e o Poder Executivo local, na discussão, elaboração e implementação da política municipal de educação. Para Modenesi *et al.* (2014), os Conselhos Municipais devem ser um mecanismo de fortalecimento da participação popular por meio dos diversos segmentos educacionais.

O CME de Belém foi criado pela Lei nº 7.509, de 20 de janeiro de 1991, mas não chegou a ser instalado, fato que só veio a ocorrer a partir da Lei nº 7.722, de 7 de julho de 1994, que dispõe sobre o SME de Belém (CME, 2022). Entretanto, só veio a ter funcionamento efetivo a partir de 20 de fevereiro de 1995, quando começou o processo de composição de seus conselheiros, se constituindo definitivamente em março de 1995.

Hoje em dia, o CME Belém agrega, entre suas atividades rotineiras, as reuniões do Conselho Pleno, reuniões das Câmaras, sessões de estudo sobre a educação e legislação educacional. A equipe de assessoria técnica, para além da análise regular e cotidiana de extensa documentação escolar, que diariamente é recebida no protocolo deste órgão, também precisa organizar deslocamentos para as instituições de ensino, tendo em vista a fiscalização *in loco* delas, para constituir diagnósticos fundamentados que garantam a idoneidade, a validade e as evidências necessárias suficientes para que conselheiros possam redigir seus pareceres.

Segundo Bordignon (2020b), os Conselhos Municipais de Educação no Brasil só começaram a ser instituídos, gradativamente, após a LDB nº 4.024/61 e assim as mudanças na municipalização da educação brasileira foram incentivo para a promoção da discussão das mudanças que deveriam ser implementadas. Nesse sentido, o CME Belém, ao longo de trinta anos de existência, demonstra ampla atuação tanto no que se refere a criação de resoluções, fiscalizando instituições de ensino municipais, incentivando a regulamentação de escolas e criando estratégias pedagógicas que contemplam a pluriversidade social.

Diante do exposto, no ano de 2023, o CME Belém participou de eventos importantes para a educação do município, direta ou indiretamente, pois esteve presente na Jornada Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC); na homenagem às mulheres no Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE); na reunião com a Associação Paraense de Pessoas com Deficiência; na reunião com as vereadoras Bia Caminha (PT) e Silvia Letícia (PSOL) na Câmara Municipal de Belém para tratar do projeto de lei do Sistema Municipal de Educação de Belém (SME); no debate sobre os impactos do novo ensino médio no Pará; no evento internacional Diálogos Amazônicos; na oficina de acessibilidade na UFPA e na reunião de assessorias jurídicas em Castanhal.

Notamos que as participações do CME Belém são amplas e importantes em eventos que envolvem a educação municipal do município. Podemos citar sua presença na recepção das diretrizes curriculares da educação infantil e do ensino fundamental em setembro de 2022; na audiência pública sobre o projeto de lei do novo (SME) de Belém, em novembro de 2023; nas reuniões preparatórias à conferência municipal de educação de Belém, em 2022; na outorga da comenda Paulo Freire ao professor Edmilson Rodrigues em setembro de 2024; na palestra do professor Genuíno Bordignon sobre os conselhos escolares e nas pré-conferências distritais; no evento Jovens do Futuro, na Conferência Municipal de Educação de Belém; na Conferência Estadual

de Educação e na vitoriosa sessão da Câmara de Vereadores que aprovou a lei do novo SME e, finalmente, os significativos Diálogos de Saberes sucedidos no mês de dezembro de 2024.

Esses encontros foram entremeados por reuniões e audiências junto ao Ministério Público do Estado do Pará, por uma presença ativa nos encontros regionais, estadual e nacional da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e pela recepção de visitas de turmas de Pedagogia da UFPA para que futuros educadores conhecessem o trabalho do CME Belém.

No ano de 2024, os trabalhos de acompanhamento das políticas educacionais no município continuaram com a participação do CME Belém da Jornada Pedagógica da SEMEC, da Conferência Nacional de Educação – CONAE e da criação da Lei nº 9.995, de 19 de janeiro de 2024, que instituiu, após trinta anos, o novo Sistema Municipal de Educação de Belém. Uma ocasião especial foi a solenidade de entrega do Selo “Escola Legal” em 15 de março, além da participação no IX Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Outro momento importante foi a aprovação da Resolução nº 19/2024, que estabelece diretrizes para implementação de processos de educação escolar e iniciativas pedagógicas que contemplem a pluriversidade social e o combate ao ódio e à LGBTQIA+fobia, além da Resolução nº 20/2024, que estabelece diretrizes para o uso do nome alterado civilmente e/ou nome social de pessoas LGBTQIA+ nos registros e demais documentos escolares.

Em junho de 2024, em alusão ao Dia Internacional do Meio Ambiente, foi lançado, durante um Simpósio, o Edital de Premiação de Boas Práticas em Educação Ambiental. Poucos dias depois, em 12 de junho, foi aprovada a Resolução nº 22/2024, que estabelece diretrizes para implementação de uma educação voltada às relações étnico-raciais sob uma perspectiva antirracista. Na sequência, nos dias 24 e 25 de junho, a delegação do CME Belém participou do XIV Encontro

Estadual UNCME-PA, ocasião em que, entre diversos colegiados do estado, foi agraciado com o primeiro lugar no Concurso de Boas Práticas, com o projeto do Selo “Escola Legal”.

Destarte, o CME Belém demonstra que está cada vez mais atuante e autônomo buscando sempre promover a mediação entre a sociedade com o governo executivo local.

REFLEXÕES FINAIS: A TRAJETÓRIA DE UM CONSELHO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A legislação educacional inovadora criada no âmbito do CME Belém vem desempenhando um papel importante no fortalecimento e na modernização do sistema educacional e sua centralidade está diretamente ligada à criação de um ambiente educacional capaz de se adaptar e de atender as novas demandas escolares e às mudanças tecnológicas e culturais decorrentes das transformações sociais.

Isto posto, retoma-se o problema de pesquisa que orienta esta investigação: como o CME Belém contribuiu para o fortalecimento da autonomia educacional no município e para a construção de um sistema educacional emancipatório, podemos concluir que nessa perspectiva o CME Belém, com sua natureza pluriversa e inovadora tem sido um instrumento decisivo para garantir que o sistema educacional seja mais democrático e inclusivo, atendendo às necessidades de diferentes grupos de interesse, estudantes de diferentes origens socioeconômicas e culturais, além de proporcionar oportunidades iguais para todos e todas.

Os momentos em que o CME Belém atuou ou participou demonstra que foram proveitosos e relevantes na troca de saberes entre este órgão que, atualmente, não apenas aconselha, mas também atua efetivamente fortalecendo a gestão participativa e democrática entre a comunidade escolar e os órgãos do executivo municipal.

A expectativa é que, por meio de sua atuação democrática, integradora e emancipatória, se estabeleçam novas disposições que não se limitem aos resultados escolares, mas reflitam, também, no

desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a criação de indicadores que avaliem o bem-estar, a criatividade e o engajamento político dos estudantes, além de promover a revisão contínua das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília. MEC/SEB, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: Sistema, Conselho e Plano. Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação do Brasil (1842–2020)**: trajetórias nos cenários da história. Curitiba: CRV, 2020. ISBN 978-65-5868-879-2. DOI 10.24824/978655868879.2. Acesso em: 27 mar. 2025.

BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 03/2022**, de 19 de outubro de 2022. Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Belém. Belém: CME, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>. Acesso em: 29 mar. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas Constituições. Mazza Edições. Coleção Pensar a Educação. ISBN:9788571606418. 1ª ed., 2014.

MODENESI, Thiago Vasconcellos *et al.* Os conselhos municipais de educação: ¿um espaço de exercício da cidadania? Comunicação oral. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Porto-PO, 2014.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia das políticas educacionais. **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, n. 35, p. 15-26, jan./jun. 2013.

SANTOS, Júlio César Alves dos. **Livro encarte da história dos conselhos municipais de educação**. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação/UFES. Vitória, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Disponível em:

https://pt.slideshare.net/savio67/histria-das-ideias-pedaggicas-no-brasil-by-dermeval-saviani-zliborgepub-1pdf?from_action=save. Acesso em: 26 fev. 2025.

CAPÍTULO 03

A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO NOS ANOS 90 DO SÉCULO XX

Brenda Cristina Ferreira Gomes; Universidade Federal do Maranhão
(UFMA); *brenda.cristina@discente.ufma.br*

Maria José Pires Barros Cardozo; Universidade Federal do Maranhão
(UFMA); *maria.cardozo@ufma.br*

Bruna Cibelle de Andrade Abreu; Universidade Federal do Maranhão
(UFMA); *brunacaandrade@gmail.com*

Gabriela Soeiro Maia; Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
gabrielasoeiromaia@gmail.com

Luciana Alves Coelho Nogueira; Universidade Federal do Maranhão
(UFMA); *luluacoelho@gmail.com*

Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais
(GEPGPE)

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa desenvolve-se uma análise da gestão educacional no Brasil, a partir dos anos 90 do século passado, com os objetivos de compreender o contexto de transformações educacionais no país; descrever as principais características da Reforma do Estado da década de 1990 e identificar as consequências da Reforma do Estado dos anos de 1990 para a educação pública. Parte-se do esforço de entendimento das prerrogativas que levaram à elaboração da Reforma do Estado, intensificada a partir de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), bem como de suas influências na educação. Para tanto, utiliza-se de pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica em artigos acadêmicos a partir de autores como Montaño e Duriguetto (2011); Moraes (2002); Costa (2011), dentre outros.

No contexto político, geralmente, o Estado costuma exercer papel de organizador do sistema público por meio de políticas sociais que devem visar, em tese, a atenuação das desigualdades sociais e econômicas em diferentes áreas – como educação, saúde e assistência social –, a garantia dos direitos sociais, além de atuar como protagonista no processo de regulação social. No entanto, a categoria “Estado” é dinâmica e só pode ser concebida se situada historicamente e nas relações sociais de produção, portanto, não se pretende aqui definir tal categoria sem considerar as determinações que incidem sobre ela. A respeito do papel exercido pelo Estado como regulador da sociedade, é possível afirmar que além dele, em dados momentos da história, outros dois tradicionais atores atuam como reguladores sociais, os quais são o mercado e a comunidade.

Contudo, a crise do capital a partir de 1973, atribuída pelos neoliberais, os quais criticam a intervenção estatal, ao chamado Estado de Bem-Estar Social – que ampliou os direitos trabalhistas e de cidadania –, gerou uma dita crise de déficit fiscal e provocou reações contra as políticas de bem-estar-social, contribuindo para a reafirmação dos ideais neoliberais na economia, os quais defendem um Estado mínimo e um mercado livre da regulação estatal em nome da liberdade individual (Montaño; Duriguetto, 2011).

O neoliberalismo¹ emergiu como uma doutrina econômica decorrente do liberalismo que se opôs ao modelo keynesiano² de Estado de Bem-Estar Social. Retomou algumas perspectivas do liberalismo

¹ “O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos, inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza da eficiência e da justiça. A intervenção da autoridade pública sobre as iniciativas privadas é vista, primordialmente, como intrusão indevida, no máximo tolerada” (Moraes, 2002, p.15).

² O keynesianismo é uma teoria econômica que propõe a intervenção do Estado na economia (Estado intervencionista) e, portanto, pressupõe uma ampla ação do Estado para corrigir os problemas do mercado por meio do chamado Estado de Bem-Estar Social (Welfare State). Sendo assim, é contrária às estratégias de minimização estatal. Todavia, não rompe com os interesses do capital e da burguesia nem com a política liberal (Bizerra, 2016; Montaño; Duriguetto, 2011).

clássico e conservador a fim de preconizar a minimização do Estado e garantir a liberdade de iniciativa econômica do mercado. Tal premissa defende o individualismo como proposta de organização em que os sujeitos podem competir e conquistar bens e mercadorias a partir de suas aptidões e capacidades.

Em diferentes contextos de crise, conforme salienta Moraes (2002), o neoliberalismo apresenta-se com propostas de cunho “salvacionista”, as quais pretendem apontar a decadência do Estado e indicar o mercado como protagonista na resolução da crise e detentor das propostas supostamente capazes de solucioná-la. Para garantir a aceitação do seu projeto, compartilham narrativas que acusam as demais visões como partidárias, radicais e ideológicas (Moraes, 2002).

Desse modo, na tentativa de atenuar os efeitos da crise iniciada na década de 70 do século XX e disseminar os princípios do neoliberalismo, de acordo com Montaño e Duriguetto (2011), os organismos internacionais multilaterais que defendem os interesses do capital, reunidos em conferência denominada Consenso de Washington, realizada na capital dos Estados Unidos da América (EUA) no ano de 1989, elaboraram estratégias que tiveram como medidas prioritárias a privatização de empresas estatais; a acentuação do domínio dos monopólios no mercado via extrema centralização do capital; redução dos custos de produção do capital por meio da superexploração do trabalho, com a flexibilização das leis trabalhistas, diminuição do financiamento estatal em políticas sociais e um pacote de reformas com o objetivo de instalar os princípios neoliberais.

Portanto, ainda de acordo com os autores supracitados, dentre os pilares fundamentais do projeto neoliberal estavam a ofensiva contra leis e direitos trabalhistas, obrigando o trabalhador a submeter-se a jornadas amplas e situações precárias; a reestruturação produtiva que visava a diminuição dos custos de produção e a Reforma do Estado que abrigava as estratégias desse projeto, ou como denominam Montaño e Duriguetto (2011), (contra)reforma do Estado, na medida em que se compreende

tais mudanças como um ataque aos avanços sociais e trabalhistas até então conquistados.

REFORMA DO ESTADO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

No Brasil, as estratégias para enfrentamento da crise do capital – vivenciada mundialmente a partir de 1973 – passaram a fazer parte da agenda de governo de forma mais intensa, como prioridade governamental, a partir do governo do presidente FHC, na década de 1990. Essa crise passou a ser compreendida pela ótica neoliberal como crise fiscal ou de governança de um Estado que, nos anos anteriores, teria crescido demasiadamente, provocando, de acordo com o governo da época, perda de autonomia relativa do Estado em face do processo de globalização. Nesse contexto, foi proposta uma Reforma do Estado tida particularmente como reforma da administração pública.

Seus formuladores, na figura principal do então ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira, propunham uma administração pública fundamentada na abordagem gerencial, com a justificativa de superar a perspectiva burocrática por meio dos argumentos de necessidade de modernização do Estado e ataques ao funcionalismo público, concebido por eles como principal fonte dos gastos públicos e déficits fiscais.

A transição de uma gestão burocrática para gerencial foi proposta sob a alegação da indispensabilidade de flexibilizar e tornar eficiente uma gestão que até então, orientada pela burocracia, teria sido rígida e inadequada ao se voltar para “[...] o controle hierárquico e formalista dos procedimentos” fazendo uso de estratégias consideradas “caras e ineficientes” com “excesso de quadros” (Bresser Pereira, 2006, p. 26-27).

A administração pública gerencial foi adotada, nesse contexto, como uma forma de responder à crise do capital por meio de estratégias que visavam reduzir os gastos públicos e tornar mais “eficientes” os serviços que cabiam ao Estado, vistos como demasiados. Desse modo,

os servidores públicos tornaram-se alvo de medidas que objetivavam flexibilizar o estatuto da estabilidade, sob a justificativa de que os custos com estes impõem ao Estado limitações fiscais; intensificou-se a construção de indicadores avaliativos como instrumentos de medição do desempenho; orientação para os resultados; descentralização estratégica e alteração nos modos de regulação estatal.

Enquanto o Estado se retraía da responsabilização por políticas sociais, em certa medida fruto do processo de descentralização, a responsabilidade recaía sobre gestores locais, docentes e comunidades que ganhavam protagonismo na gestão dessas políticas pela via da solidariedade individual e coletiva. O Estado deixou de ser o responsável pela qualidade da educação ao passo que a culpabilização pelos resultados nos índices educacionais passou a ser desses outros sujeitos: gestores locais, docentes, discentes, escola e família.

Os resultados em educação podem ainda ser utilizados pelos gestores locais para alavancarem suas carreiras políticas, desse modo,

[...] a política da avaliação das políticas públicas está longe de se restringir a questões e disputas relativas à definição dos interesses prioritários e do escopo do Estado, posto que a avaliação pode também, por exemplo, ser elemento central na disputa eleitoral, no controle das interações intergovernamentais e na busca de acomodação de forças e de interesses no âmbito intraburocrático (Faria, 2005, p. 100).

Apoiado nessa última perspectiva que sustenta a concepção de avaliação como ferramenta de prestação de contas para gestores, Faria (2005, p. 99) observa que os modelos de avaliação passaram a servir aos interesses da Reforma do Estado ao privilegiarem aspectos normativos e técnicos e dar “[...] ênfase nos resultados e na desresponsabilização/devolução/privatização da provisão de bens e serviços sociais”. Em tal caso, os resultados foram utilizados pelos avaliadores, tomadores de decisão – também convertidos em auditores – com o objetivo de conter gastos públicos e contribuir para a minimização do Estado, seja pela via da descentralização de atribuições

entre os entes federados, seja pela transferência de serviços públicos à esfera privada (Faria, 2005).

A privatização se dá de diferentes maneiras, não necessariamente apenas com a transferência total da gestão pública para empresas privadas. De acordo com Moraes (2002, p. 20), “[...] pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade”.

Por meio dessas estratégias, o processo de mercantilização da educação avançou de encontro e em concordância com os interesses privados do capital que concorrem para expandir as desigualdades entre as classes, mantendo a dominação da classe dominante sobre a dominada, para quem as consequências dessas reformas se tornam mais desastrosas em diferentes aspectos.

Com relação ao uso dos resultados da avaliação para classificação do desempenho dos avaliados e construção de *rankings*, que distingue entre melhores e piores ao distribuir prêmios aos bem colocados e restrições aos com baixo rendimento, deve-se atentar para que a escola não seja transformada num instrumento de controle sobre os profissionais da educação em favor da gestão empresarial que adentra as instituições educativas conforme a lógica de competição do mercado.

Partindo desse pressuposto, ou seja, observando como os resultados de avaliações podem ser utilizados para a criação de *rankings* e contenção de gastos por meio da validação dos resultados dessas provas, percebe-se que o conceito de qualidade nesse modelo – tendo como referência testes em larga escala aplicados em escolas – reduz-se a uma pontuação que privilegia a memorização de respostas a questões, cujo o foco é o ensaio dos/das alunos/as para que respondam tal como se pede, sem exigir um esforço de reflexão dos/das mesmos/as; a tarefa de ensinar perde espaço para os treinos e exercícios, situação em que o/a professor/a é obrigado a submeter-se visto que, por vezes, está exposto a riscos de sofrer sanções; ao mesmo tempo, reforça as desigualdades sociais já que a necessidade de medição reside

[...] no fato de que o sistema montado é uma estrutura de *controle social* e o uso que se faz das informações é o mecanismo de manutenção do *controle social*. Isto faz com que os setores carenciados se auto-convençam que têm más pontuações porque são *burros*. Consequentemente é “natural” que estejam onde estão [...] Que as elites econômicas dirigem porque são inteligentes e que os pobres os seguem porque são “burros”. Em última instância implica que isto é assim, é por razões eugênicas (Casassus, 2009, p.76, grifos do autor).

A avaliação com base em testes standardizados em vez de contribuir para a melhoria das políticas educacionais incentivou o desenvolvimento de um tipo de educação empobrecida, cujo objetivo principal no contexto da Reforma era orientar-se por resultados para a redução dos gastos do Estado com políticas públicas e estimular o processo de privatização e descentralização de suas responsabilidades, pois se guiava pela ideia de que se deve “[...] incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários, entre outras” (Cardoso, 2006, p. 17).

Assim sendo, os resultados obtidos por essas avaliações tendem a fundamentar discursos que focam na precarização e desqualificação dos serviços públicos em detrimento da suposta qualidade do privado e que colaboram, cada vez mais, para a desvinculação do conceito de qualidade da concepção de ensino enquanto um ato de emancipação humana (Saviani, 2017), que busca elevar a consciência dos/das alunos/as ao ponto de os tornarem críticos da realidade, a fim de transformarem as relações com o mundo e questionarem os sistemas que estão postos.

Em contrapartida, para que a avaliação contribua para o desenvolvimento da qualidade da educação concebida como um fenômeno complexo, que abrange aspectos intra e extraescolares, com múltiplas dimensões e que não se reduz ao financiamento, nem tampouco se efetiva sem ele, é necessário articular os aspectos pedagógicos, sociais, econômicos, culturais e políticos de uma dada sociedade tendo em vista suas peculiaridades (Dourado; Oliveira, 2009).

Entretanto, a estratégia de oferecer uma educação empobrecida para a classe trabalhadora não permite a adoção de uma concepção mais crítica sobre as formas de se estabelecer os processos educacionais. Nessa perspectiva neoliberal, o interesse reside em direcionar a escola pública e a formação dos/das alunos/as para o preparo de força de trabalho qualificada por meio do discurso de empregabilidade que tem como objetivo principal preparar para o mercado de trabalho e atender as demandas do capitalismo. Assim, a educação passou a atuar “[...] como elemento importante no modo de produção de mercadorias da sociedade (sobretudo de pessoas), na divisão social do trabalho, na distinção entre o mental e manual” (Costa, 2011, p. 12).

Para tanto, investiu-se em políticas de ensino profissionalizante que resultaram na ênfase em uma educação que privilegia formações rápidas para o ganho de competências e habilidades básicas para atender à produção flexível. Assiste-se a propostas de formações continuadas para os/as professores/as cujo caráter tornava o/a professor/a em uma espécie de treinador/a das habilidades e competências a serem adquiridas pelos/as alunos/as.

Portanto, deixou-se de discutir as finalidades da educação e passou-se a adotar metodologias específicas com o objetivo de atender aos parâmetros curriculares que, por sua vez, foram influenciados pelas avaliações externas que invadiram o sistema educacional principalmente nessa década em análise, mas que continuam presentes atualmente. A aprendizagem de saberes específicos e vistos como “suficientes” atendia ao interesse subjacente de formação de trabalhadores/as aptos a executarem tarefas que não exigissem grande empenho intelectual, distinguindo o manual e o teórico. “Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível [...]” (Freitas, 2004, p. 148).

Desse modo, emergiu a defesa de que os/as alunos/as deveriam consumir e vender sua força de trabalho e a ideia de que a educação básica forneceria condições do indivíduo entrar e permanecer no

mercado de trabalho competitivo. Centralizou-se as discussões especialmente na educação básica tendo em vista a necessidade de preparar força de trabalho barata para as ocupações informais, subcontratadas e terceirizadas. A escola passou a ser entendida como espaço de atendimento aos ditames da política neoliberal; de reprodução da ordem mundial capitalista, pela lógica do mercado; e de execução das políticas elaboradas em âmbito macro, como o Ministério da Educação (MEC) (Azevedo; Cardozo, 2017).

Por consequência, dado o modelo de educação reproduzido para o interesse do capital, a escola pública tornou-se um serviço de atendimento às classes populares, visto que os pobres não podem consumir os serviços privados. Desse modo, como enfatizam Azevedo e Cardozo (2017), as escolas privadas passaram a ser procuradas pelos que possuem condições de pagá-las em busca da suposta qualidade, enquanto é alimentado o discurso que estigmatiza a escola pública como de péssima qualidade, destinada aos pobres.

Visto que a educação começou a ser tratada principalmente como um serviço e não tanto como um direito, os/as alunos/as se tornaram clientes e os/as professores/as, antes tidos como educadores/as, passaram a ser profissionais do ensino. Estes termos demarcavam a adoção de dinâmicas empresariais pela lógica da administração pública gerencial (Freitas, 2004; Cária; Oliveira, 2016).

As políticas implementadas a partir de 1990 alteraram os diferentes aspectos educacionais a fim de garantir a manutenção das estruturas que asseguram a acumulação do capital, logo, comprometeram-se em reproduzir esse modo de produção por meio dos princípios neoliberais.

CONCLUSÕES

As redefinições iniciadas a partir da década de 1990 do século XX sob a justificativa da inovação e desenvolvimento alargaram os processos de exclusão, uma vez que focaram em avaliações homogeneizantes, que desconsideram os diferentes contextos e

aspectos que influenciam na aprendizagem dos/das alunos/as, em busca de resultados. Para além, criaram e reforçaram mecanismos de exclusão ao sustentarem, paradoxalmente, discursos de inclusão, permanência e qualidade da educação quando o que se tinha como propósito real era transmitir para os sujeitos os valores de subordinação para o exercício dos papéis já postos na sociedade, sem incentivar uma formação crítica que questionasse e propusesse a superação das desigualdades criadas (Freitas, 2004).

Para a superação desses mecanismos de distinção e exclusão, a atuação estatal deve fundamentar-se em princípios participativos, com a ação dos diferentes atores e espaços de participação que compõem a dinâmica escolar sem, contudo, desresponsabilizar-se de suas obrigações; priorizar mecanismos democráticos; contribuir para formação crítica e política dos/das professores/as; promover ações para a superação das desigualdades, para então apreender mecanismos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social.

Logo, deixa-se de ter como foco principal o objetivo de atender a interesses econômicos, ou seja, atender mais a demandas de interesses privados e partidários e passa-se a valorizar as necessidades de natureza pedagógica, mas com o propósito social de garantir o direito à educação de qualidade. Qualidade tida como a capacidade de fazer com que os/as alunos/as entendam os seus lugares na sociedade, não para reproduzi-los, mas para questioná-los e superá-los. “Trata-se de vivenciar concretamente a vida social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à sua superação. Tal superação não se limita a uma crítica difusa, mas a uma clara intenção de superar a contradição básica: homens não devem explorar outros homens” (Freitas, 2004, p. 161).

Todavia, o que se observou nas propostas de Reforma foi um empenho ideológico que expressou o esforço das elites em conter tensões e possíveis insurreições – por meio da retirada de direitos e controle da sociedade – sob argumentos de aumentar a governança do

Estado, entendida por capacidade financeira e administrativa de colocar em prática as decisões do governo, e garantir que a educação passasse a formar sujeitos aptos a colaborar para a acumulação do capital. É nesse sentido que reside a importância de estudar as políticas empreendidas no contexto de 1990, visto que tais reformas educacionais influenciam e se refletem na atual conjuntura da educação (Dambros; Mussio, 2014).

Ao contrário do que se argumenta, o Estado foi reduzido e produziu implicações tanto no seu papel enquanto regulador, como para os cidadãos que assistiram o poder público retirar de si a responsabilidade de garantir os direitos sociais. Neste caso, vale ressaltar que o terceiro setor, para o qual o Estado reformado também transferiu suas responsabilidades, por vezes indica uma tentativa do mercado de ser confundido com a sociedade, pela via do voluntariado ou filantropização, sem deixar de visar também os interesses do capital.

Outro movimento que ocorreu paralelamente e como consequência do processo de Reforma do Estado foi a estratégica intensificação da descentralização das responsabilidades por políticas públicas com a justificativa de democratização, garantida pelo fortalecimento de organizações da sociedade e transferência de atribuições e incumbências do governo nacional para os governos locais; transferência assumidamente realizada, segundo Bresser Pereira (2006), por razões de convicção ou por falta de recursos.

Os governos locais se tornaram o foco do estímulo a debates sobre a eficácia e a efetividade da gestão pública, impondo-se uma reorganização dos estados nacionais sustentada pelo pretexto de aprimoramento da democracia para que se tornasse mais direta e participativa. Na verdade, quando defendida por neoliberais, entende-se como uma forma de convergir com o interesse primário de retirar as responsabilidades do governo nacional pela qualidade da educação e transferir para os governos locais a responsabilização pelo sucesso ou fracasso da gestão das políticas educacionais, no que se refere a

execução destas.

Em síntese, as implicações educacionais advindas da Reforma do Estado dos anos de 1990, e que se acentuam com ênfase atualmente, relacionam-se à precarização intencional dos serviços públicos para abrir caminhos para a privatização educacional por meio da otimização de recursos públicos investidos em educação. Tal medida impulsiona a mercantilização da educação, uma vez que as empresas privadas e o terceiro setor passam a assumir o papel de prover os direitos e políticas educacionais sem desvincular-se dos interesses de acumulação do capital.

Para além, implica igualmente em ampliação das desigualdades educacionais tendo em vista que aos ricos oferece-se uma educação integral, no que se refere ao desenvolvimento de diferentes aspectos da aprendizagem, e aos pobres oferta-se uma educação orientada pelas medidas de ajustes fiscais, enfatizando a preparação de força de trabalho qualificada e, para tanto, supervalorizando a educação profissional e com foco para o ensino de habilidades básicas a fim de atender aos interesses e imposições do capital. Desse modo, observou-se a transformação do campo educacional em um âmbito de reprodução dos ditames neoliberais em favor da reprodução do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda; CARDOZO, Maria José Pires Barros. As reformas educacionais no Brasil e os impactos na gestão da escola pública. *In: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (Orgs.). Políticas públicas na educação brasileira: gestão e resultados*. Curitiba (PR): Atena Editora, 2017, p. 246-258.

BIZERRA, Fernando de Araújo. **Estado e capital: uma coexistência necessária**. 1. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Tradução: Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora

FGV, 2006, p. 21-38.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução: Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 15-19.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Scheilla Guimarães de. **Profissionalização do magistério no contexto de uma nova gestão da educação pública: a administração gerencial**. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (Orgs.). Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo. Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 257-297.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciência da Educação**, nº. 9, maio/ago. 2009, p. 71-78.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 7, 2011, p. 1-16.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. ANPED SUL, 10, outubro de 2014, Florianópolis, p. 1-15.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **RBCS**, 20 nº 59, outubro, 2005, p. 97-109.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, nº. 3, set./dez. 2017, 653-662.

CAPÍTULO 04

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DA SEMED DE ORIXIMINÁ-PA: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO (2020–2024)

Luciene Maria da Silva; UFOPA

lulucyenesilva@gmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; UFOPA

liliacolaress@gmail.com

Leandro Sartori Gomçalves; UERJ

leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

*História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR-UFOPA
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES)*

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPQ

Este estudo integra uma pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), inserido no campo das políticas educacionais, tem como tema central a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas públicas municipais de Oriximiná-PA, no período de 2020 a 2024. O objeto de estudo concentra-se na análise da política pública educacional voltada para a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento integral dos alunos no contexto amazônico.

O objetivo principal do estudo é analisar o processo de implementação da Educação em tempo integral conduzido pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas municipais de Oriximiná no período de 2020-2024. Para o alcance deste traçou-se objetivos específicos que norteiam o caminho da investigação: 1. Analisar as ações de âmbito legal elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação no processo de implementação da política de educação em tempo integral nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Oriximiná. 2. Examinar a arquitetura institucional da Secretaria Municipal de Educação para a educação integral de tempo integral nas escolas da rede pública municipal de Oriximiná, com foco nas finalidades,

condições e alternativas propostas. 3. Investigar como a implementação da educação integral de tempo integral tem se configurado nas escolas da rede pública municipal de Oriximiná, identificando os principais desafios e resultados.

A metodologia adotada na pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pautada na análise documental. O estudo inclui o mapeamento e a análise de documentos institucionais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, como normativas legais, diretrizes e orientações que regulamentam a política de educação integral no município, bem como Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), relatórios e demais registros oficiais das escolas municipais, no período de 2020 a 2024.

A base teórica está ancorada na concepção materialista histórico-dialética, que permite uma leitura crítica das políticas públicas à luz das contradições sociais e das condições materiais que afetam sua execução. Entre os principais autores que fundamentam essa abordagem, destacam-se: Azevedo (2004), Cardozo, Colares e Colares (2023), Marx (2013), Engels (1984), Gramsci (2024); Gentilli (1996); Saviani (2011, 2021), Tozoni-Reis (2020), Hoffling (2020), Poulantzas (1980) e Mascaro (2013). A análise documental e o mapeamento institucional permitirão uma leitura crítica, não apenas do que foi implementado, mas como e por que certos resultados emergiram, sempre considerando o contexto histórico e as condições materiais da educação no município.

A compreensão da política de educação integral como prática social demanda situá-la na dinâmica contraditória do Estado. Nesse horizonte, o processo de formação de políticas educacionais não é linear nem consensual, mas atravessado por conflitos e disputas de projeto.

A partir da década de 1990, a política educacional brasileira reconfigura-se sob forte influência de agendas internacionais (Jomtien/1990; Dakar/2000) e da Reforma do Estado orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que difunde a Nova Gestão Pública (NGP) como modelo organizador das políticas

sociais. No PDRAE, advoga-se “uma administração pública [...] ‘gerencial’, [...] voltada para o controle dos resultados” (Bresser-Pereira, 1995 apud Arruda, 2024, p. 22).

Concomitantemente, as conferências de Educação para Todos formulam metas e dispositivos que pautam a expansão do acesso, a focalização e o monitoramento por resultados, conformando, no campo educacional, uma agenda de convergência entre recomendações de organismos multilaterais e reconfigurações nacionais, “[...] propunham e orientavam o envolvimento da iniciativa privada como corresponsável na definição e execução das políticas sociais” (Santos, 2020, apud Arruda, 2024, p. 59). Esse arranjo chega à educação básica via políticas indutoras e instrumentos de avaliação em larga escala, metas e contratos de desempenho, reforçando um giro gerencial. Na análise de Arruda, a reestruturação estatal e a NGP “introduz[em] princípios e métodos da gestão privada na gestão pública”, deslocando a escola para uma lógica de eficiência, eficácia e produtividade (Arruda, 2024, p. 21–23).

No plano federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) e o Compromisso Todos pela Educação tornam-se vetores dessa inflexão, abrindo espaço para a incidência de atores empresariais. Como registra Saviani, o Todos Pela Educação constituiu “um aglomerado de grupos empresariais” que “põem em prática o ideário neoliberal de aligeiramento da formação, subordinação da educação às exigências do mercado” (Saviani, 2007 apud Arruda e Colares, 2025, P. 12–13). Esse diagnóstico converge com análises que explicitam o adensamento de estratégias empresariais sobre a política educacional a partir de 2006–2010 (Arruda, 2025, P. 27–29).

Nessa moldura, a educação integral é recorrentemente capturada por leituras que a reduzem à ampliação do tempo escolar, alinhando-a a metas de desempenho. A literatura adverte, porém, que tempo ampliado não se confunde com formação integral. Paro é categórico: “ampliar o tempo na escola não significa, por si só,

promoção de uma formação integral [...] sob pena de se reproduzir, em tempo maior, as mesmas limitações” (Paro, 2009, *apud* Arruda, 2024, p. 105).

No mesmo sentido, Ferreira e Colares (2015) assinalam que o desafio é qualificar o uso pedagógico do tempo, articulando trabalho, ciência, arte e cultura. Essa concepção vincula-se à Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual a educação integral é a produção, “direta e intencional”, da humanidade em cada indivíduo (Saviani, 2008).

Por conseguinte, a política de educação integral deve ser lida como campo de disputa de projetos: de um lado, a tendência gerencial que a instrumentaliza como estratégia de regulação por resultados; de outro, a defesa de uma formação integral, ancorada em direitos e na ampliação de tempos-espacos formativos socialmente referenciados.

Estudos recentes na Amazônia – região marcada por desigualdades territoriais e assimetrias federativas, evidenciam que a efetivação do direito à educação integral requer articulação entre sistemas e planos municipais, monitoramento público e incidência de conselhos e fóruns locais (Santos, 2019; 2022). Reforçam também que os sentidos da educação integral se definem na correlação de forças que atravessa sua formulação e implementação: parcerias, arranjos intersetoriais, vínculos com programas indutores e a presença de organizações privadas reconfiguram objetivos, conteúdos e usos do tempo escolar (Arruda; Colares, 2025).

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que a Educação Integral no Brasil tem sido alvo de políticas públicas desde o século XX, com o objetivo de ampliar o tempo escolar e proporcionar uma formação mais completa aos estudantes. Iniciativas como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira, e os CIEPs no Rio de Janeiro, reforçaram essa proposta, que foi impulsionada pelo Programa Mais Educação, lançado em 2007. Esse programa ampliou a jornada escolar ao integrar atividades culturais, esportivas e pedagógicas, com foco na inclusão social e no desenvolvimento integral dos alunos,

especialmente os de áreas vulneráveis. No entanto, a implementação da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral tem enfrentado obstáculos, como o avanço das políticas neoliberais, que priorizam a mercantilização da educação, comprometendo a universalização do direito à educação integral, dentre outros.

Na Região Norte, os desafios são ainda maiores devido à diversidade cultural, socioeconômica e geográfica, o que exige adaptações específicas para que a educação integral atenda às realidades locais de forma eficaz. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, até 2024, o Brasil deve oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014). Todavia, os dados mais recentes indicam que essa meta não foi alcançada, especialmente na Região Norte.

Segundo o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2023, apenas 20,6% dos alunos da educação básica pública estavam matriculados em tempo integral. Além disso, somente 30,5% das escolas públicas tinham pelo menos 25% de seus alunos em jornada ampliada, números que estão aquém das metas estabelecidas. Na Região Norte, os índices são ainda mais baixos. Em 2022, apenas 8,9% das escolas públicas da região ofereciam educação em tempo integral, evidenciando um atraso significativo em relação às demais regiões do país (Brasil, 2023).

O município de Oriximiná, no estado do Pará, que constitui o recorte espacial desta pesquisa, a política de educação em tempo integral vem sendo construída de forma gradual e descontínua desde a década de 2010. Inicialmente, a ampliação da jornada escolar foi impulsionada pela adesão ao Programa Mais Educação, política federal instituída em 2007, cujo objetivo era integrar atividades curriculares e extracurriculares, buscando a formação integral dos estudantes. Em Oriximiná, a implementação se deu de maneira limitada, marcada por

entraves estruturais e orçamentários que impediram a consolidação de propostas mais amplas de educação integral.

Com a descontinuidade do Mais Educação e a instituição do Novo Mais Educação em 2017 — programa que reduziu o escopo da educação integral ao reforço em Língua Portuguesa e Matemática — o município passou a organizar suas ações com foco prioritário na recuperação da aprendizagem nessas áreas, abandonando a perspectiva integral que caracterizava o programa original.

A partir de 2020, visando reorganizar localmente a política de educação integral, a Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná instituiu o Programa Municipal de Educação Integral no Contraturno (PMEIC), regulamentado pela Lei Municipal nº 9.471/2022. Paralelamente, o município aderiu ao novo Programa de Educação em Tempo Integral (PETI), lançado pelo Ministério da Educação em 2023, reforçando o compromisso de ampliação da jornada escolar e de atendimento integral a mais estudantes da rede pública.

A análise dessa trajetória revela um movimento de tentativa de consolidação da educação em tempo integral em Oriximiná, ainda que permeado por desafios materiais, limites institucionais e a tensão permanente entre a universalidade das diretrizes nacionais e a singularidade das condições amazônicas. A esse respeito, Marx (2013), destaca que o Estado é uma superestrutura que não atua de maneira neutra, mas como mediador das tensões entre classes sociais, e essas contradições afetam a formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

A análise das diretrizes políticas e dos documentos oficiais que orientam a Educação Integral em Oriximiná revela que em 2024, 49 escolas participaram do programa sendo 15 na área urbana e 34 na área rural, com um total de 4.097 alunos matriculados em regime de tempo integral por meio do Programa Municipal de Educação Integral no Contraturno (PMEIC) e 261 no Programa Escola em tempo Integral (PETI). Vale ressaltar que embora os programas tenham sido idealizados para

promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio da ampliação da jornada escolar e da oferta de atividades complementares, as observações preliminares sugerem que, nos anos de 2023 e 2024, esse objetivo ainda não foi plenamente alcançado, a implementação das atividades complementares enfrenta desafios, já que as atividades ofertadas nas escolas se concentram, em sua maioria, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com foco na recomposição das aprendizagens.

A análise preliminar de duas escolas urbanas, permite observar que a implementação da política de educação em tempo integral revela contradições que refletem a relação entre o ideal proposto pela política implementada e as condições materiais concretas da realidade escolar em Oriximiná.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, que considera a educação como parte de uma totalidade social e como uma arena de disputas ideológicas (Marx, 2013; Engels, 1984), essas dificuldades não podem ser vistas isoladamente, mas sim como resultado de contradições estruturais entre a política educacional e as condições materiais presentes nas escolas, neste sentido, infere-se que a implementação limitada de atividades complementares, reflete as condições materiais insuficientes, como a falta de recursos, de formação adequada dos profissionais e de parcerias externas, fatores que influenciam diretamente na execução da Política.

A dependência de professores do quadro para as atividades de reforço em Língua Portuguesa e Matemática e a utilização de voluntários para outras atividades também indicam um descompasso entre a proposta do Programa e a realidade do trabalho docente, o que pode ser interpretado como uma reprodução das condições sociais e de trabalho que limitam a emancipação completa dos sujeitos (Saviani, 2011). As contradições entre o que é previsto pelas diretrizes da Política em Oriximiná e o que é implementado nas escolas mostram como a

estrutura social e econômica mais ampla impacta a materialização de políticas públicas.

Assim, ao invés de promover plenamente a formação integral dos alunos, a política acaba reproduzindo as desigualdades estruturais presentes no contexto amazônico, refletindo os interesses da estrutura social que a formula. Essas questões serão aprofundadas ao longo da pesquisa, com a coleta de dados para investigar mais detalhadamente como essas contradições se manifestam no processo de implementação. A esse respeito Poulantzas (1980), reforça que o Estado atua como um campo de lutas, e a implementação de políticas como a Educação Integral em Oriximiná reflete essas disputas entre forças locais e nacionais.

As contradições entre as condições materiais das escolas e as expectativas das políticas públicas resultam em uma implementação adaptativa e incompleta, o que é típico de contextos em que o Estado tenta regular as exigências do capital e, ao mesmo tempo, atender às demandas sociais, como observado por Marx e Engels [1846] (2007).

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa, em sua etapa inicial, demonstra que a política de Educação Integral em Oriximiná enfrenta desafios para cumprir sua função emancipatória, muitas vezes moldando-se às condições materiais existentes e às contradições do contexto regional. Os resultados preliminares da análise documental, referentes ao período de 2020 a 2024, apresenta tensões entre as diretrizes legais instituídas e as condições concretas observadas nas escolas municipais. Embora a Secretaria Municipal de Educação tenha elaborado orientações normativas e implementado programas específicos — como o Programa Municipal de Educação Integral no Contraturno (PMEIC) — a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e dos relatórios institucionais aponta fragilidades importantes na efetivação dessas propostas.

Constata-se distância entre os objetivos declarados nas políticas públicas — como a formação integral do estudante e a ampliação da

jornada escolar — e a realidade vivenciada nas unidades escolares, marcada pela escassez de espaços adequados, deficiências na infraestrutura, ausência de atividades complementares diversificadas e limitações no processo de formação continuada dos docentes. Soma-se a isso uma fragmentação na articulação entre os diferentes níveis de gestão escolar e municipal, dificultando a integração dos projetos educativos e comprometendo a coerência entre práticas pedagógicas e metas propostas.

Essas constatações preliminares reforçam a necessidade de fortalecer a articulação interinstitucional, readequar a política pública às especificidades territoriais amazônicas e assegurar condições objetivas que viabilizem a educação integral como um direito social efetivo — e não apenas como uma extensão do tempo escolar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Gestão da educação de tempo integral na rede municipal de ensino de Santarém/PA (2005–2020):** implicações da Nova Gestão Pública. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. A gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a nova gestão pública. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025022, 2025.

Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2804>. Acesso em: 11 jul. 2025.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

CARDOSO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. **Revista Temas em Educação**, v. 32, n. 1, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação integral: diálogo entre os programas federais e as iniciativas locais. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: https://amures.org.br/wp-content/uploads/2022/08/1349631_Antonio_Gramsci___Cadernos_do_carcere___vol_II.pdf . Acesso em: 15.12.2024

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O Processo de Produção do Capital**. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ORIXIMINÁ. **Lei Municipal nº 9.471/2022**. Dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Educação integral no contraturno (PMEIC) NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM Oriximiná. 2022.

POULANTZAS, N. **Estado, poder, socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, L. M. **Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pa. – Santarém, 2016**. 199fls.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós -Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

CAPÍTULO 05

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE (2015-2025): QUESTÕES E DISCUSSÕES SOBRE AS AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA META 14

Paôla Fortunato Cardoso; Universidade Federal do Pará (UFPA)

paola.cardoso@ufac.br

Mirian Souza da Silva; Universidade Federal do Acre (UFAC)

mirian.silva@ufac.br

Mark Clark Assen de Carvalho; Universidade Federal do Acre (UFAC)

markassen@yahoo.com.br

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (Nupgefe)

INTRODUÇÃO

O Plano Estadual de Educação do Acre - PEE/AC (2015-2025), foi aprovado pela Lei nº 2965, de 02 de julho de 2015, em consonância ao Plano Nacional de Educação - PNE Lei 13.005/2014 (2014-2024) e se constitui como política pública de educação ao passo que busca atender diversas demandas do contexto educacional considerando sua vigência no decênio.

Importa-nos destacar que a exemplo do que aconteceu com o PNE (2014-2024) que teve sua validade prorrogada até 31 de dezembro de 2025, o PEE/AC, semelhante à aprovação da Lei nº 4.591, de 15 de abril de 2025, teve, igualmente, sua vigência estendida até 31 de dezembro de 2025.

Em análise comparativa do PNE/2014 e do PEE/AC (2015-2025), Carvalho; Calixto; Moraes (2021) apontam que:

No Art. 8º da Lei 13005/2014, consta a determinação de que os Estados e os Municípios teriam o prazo de um ano para elaborar, respectivamente, seus Planos Estaduais de Educação - PEE e os Planos Municipais de Educação- PME. Dentre outras questões, dever-se-ia proceder com as devidas adequações, como forma de buscar responder às especificidades geográficas, étnicas, sociais, visando traduzir, nos seus territórios, o estabelecido em nível nacional (Carvalho; Calixto; Moraes, 2021, p. 3).

Nessa direção, os autores ao realizarem uma análise acerca da meta referente à universalização do ensino fundamental no contexto do PEE/AC (2015-2025), vão nos indicar que legislações como estas são importantes instrumentos para o desenho de políticas públicas educacionais pois conferem aos entes federados o estabelecimento de metas e estratégias que devem ser observadas na execução da política.

Sendo assim, no que se refere à formação de professores, o PEE/AC (2015-2025) traz três metas diretamente relacionadas ao tema, quais sejam as metas 14, 16 e 17. Contudo, frente às delimitações para este estudo, direcionaremos o foco para a meta 14 que dispõe sobre

Meta 14: Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e municípios, no prazo de dois anos da vigência deste plano, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua e que, cem por cento dos servidores não docentes, tenham cursos técnicos até o final da vigência do plano (Acre, 2015).

Assim, considerando a meta em questão do PEE/AC, temos como objetivo apresentar, no âmbito dessa análise, as ações que foram desenvolvidas com vistas à efetivação da meta 14 do PEE/AC (2015-2025), identificando os elementos evidenciados nas ações. Importa-nos aqui destacar que este estudo é parte de um projeto de pesquisa institucional, em andamento, intitulado: "*Plano Estadual de Educação do Acre (2015-2025): estudo do cumprimento das metas 14, 16 e 17 na perspectiva da valorização dos profissionais da educação básica*", no âmbito da Universidade Federal do Acre (UFAC), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE). E, para além de ser parte de um projeto de pesquisa institucional, justificamos a pesquisa acerca do cumprimento da meta 14, por identificarmos nela uma das condições essenciais no contexto de valorização dos profissionais da educação, de modo que, ao passo que há a garantia da formação dos professores da educação básica em nível superior na área em que atuam, conseqüentemente,

desenha-se um contexto de construção para a oferta de um ensino público de qualidade.

Para tanto tem-se a seguinte questão de estudo o seguinte: Quais são as ações desenvolvidas para a efetivação da meta 14 do PEE/AC (2015-2025)? Assim, o estudo dessas ações se configura como caminho necessário e de grande relevância à medida que nos encontramos em momentos de debates para a elaboração do próximo plano nacional de educação e, conseqüentemente, próximos planos estaduais, distrital e municipais de educação.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo do estudo, destaca-se que se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois irá apresentar as ações que foram desenvolvidas no estado do Acre com vistas ao alcance da efetivação da meta 14 do PEE/AC (2015-2025), identificando os elementos partindo-se de uma análise específica dos dados oriundos do sítio eletrônico da SEE/AC referente a essas ações. Nesse sentido, Bardin (2011, p.115) apresenta que esse tipo de abordagem "é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais".

Utiliza-se de uma revisão do tipo meta-síntese, pois de acordo com Galvão e Ricarte (2019), nesse tipo de pesquisa é realizada uma síntese de estudos qualitativos sobre um determinado tópico com intuito de se obter explicações para o fenômeno analisado. Para isto, como instrumento de coleta de dados tem-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Na pesquisa bibliográfica foram priorizados estudos que tratam da formação inicial e continuada dos professores da educação básica enquanto valorização docente, tais como Oliveira (2013) e Diniz (2020); já na pesquisa documental, além da própria Lei nº 2965, de 02 de julho de 2015 que aprova o PEE/AC, utilizaremos também a Lei nº14.817 de

2024 que estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, somados aos dados coletados no sítio institucional da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre (SEE/AC), com última atualização em 27 de março de 2025.

Por fim, no que diz respeito a técnica para análise dos dados, essa foi realizada tomando como referência a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011), dividindo a análise em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A meta 14 do PEE/AC (2015-2025) conta com 8 (oito) estratégias. No entanto, 3 (três) delas se voltam aos profissionais não docentes da educação, conforme apresentado:

14.4. implementar programas específicos para formação de profissionais de educação para escolas rurais e comunidades indígenas, até o final do terceiro ano de vigência deste plano;

14.5. fortalecer as práticas de ensino e os estágios curriculares para integrar a formação docente às necessidades das redes de Educação Básica;

14.6. ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior aos profissionais não docentes, nas áreas de atuação de maior carência das redes, até o final da vigência deste plano, articulado às instituições federais de nível superior;

14.7. instituir política de formação continuada nas temáticas relacionadas aos direitos humanos, cidadania e diversidade, com ênfase na questão etnicorracial e demais temas transversais; e

14.8. assegurar política e respectivos programas de formação inicial e continuada (acadêmica e em serviço) dos profissionais não docentes, com atuação em todas as etapas e modalidades de ensino, com cursos nas áreas técnicas e tecnológicas (Acre, 2015).

Desta forma, delimitamos a discussão frente às estratégias que se direcionam especificamente aos docentes da educação básica. Assim, considerando o objetivo proposto, no quadro abaixo, que é um recorte de outro que está disposto no sítio institucional da SEE/AC¹, expomos as

¹ Sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre: <https://see.ac.gov.br/metas/>. Acesso em: mar/2025.

estratégias da meta 14, as ações desenvolvidas pela SEE/AC e a situação na qual a ação se encontra.

Quadro 1 – Ações desenvolvidas referente à meta 14 do PEE/AC (2015-2025)

| Estratégia da meta | Ações desenvolvidas | Situação da ação |
|--|---|-----------------------------|
| 14.01. Realizar plano estratégico para a formação de professores que considere a expansão das redes, o fluxo dos alunos e aposentadorias funcionais até o final do primeiro ano de vigência deste plano. | Lei nº 3.279, de 20 de Julho de 2017 que Dispõe sobre a criação e manutenção de Polos de Apoio Presencial de Educação à Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e dá outras providências. Acordo de Cooperação técnica nº 152/2008 que se celebram a união, representada pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretária de Educação a Distância, o Estado do Acre e a Universidade Nacional de Brasília. Termo de cooperação técnica, celebrado entre a UFAC e a SEE, visando o fortalecimento e expansão de ações de Educação Básica no Acre. Foram criados os Polos UAB para atender a meta em 08 municípios – Polo de Apoio Presencial de Educação à Distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, do Município de Acrelândia; II – Polo de Apoio Presencial. | Em andamento/ ação contínua |
| 14.02. Desenvolver, em parceria com Instituições de Ensino Superior, programas de formação inicial, como também, segunda licenciatura para professores de Química, Física, Matemática e Biologia entre outros, nas áreas com maior carência de profissionais, com início da oferta até o início do quarto ano de vigência deste plano. | Qualificar os docentes para fortalecer as práticas de ensino aprendizagem. Parcerias realizadas e celebrados os Termos de Cooperação Técnica entre SEE - UFAC, IFES/IEPETEC, UFAM, IFAC, UNB, FIOCRUZ: UFAC - Licenciatura em Matemática (200 participantes) EaD, turmas 2020 e Física (200 participantes) EaD, turmas 2020. Licenciatura em Matemática (127 participantes) EaD, turmas 2022, e Física (120 participantes) EaD, turmas 2022; Licenciatura em Educação Física (196 participantes), EaD, turma 2023; Licenciatura em Biologia (160 participante) EaD, turma 2023; Pós-Graduação ensino da matemática (154 participantes) turma - 2021; Pós-graduação em Ciências da Religião (150 participantes) EaD, turma 2023; PARFOR (395 participantes), Turma 2018; PARFOR (259 participantes). | Em andamento/ ação contínua |
| 14.03. Assegurar condições para o funcionamento de polos de Educação à Distância nos | Articular assinatura dos Termos de Compromisso entre a mantenedora dos Polos UAB – (SEE) e CAPES, objetivando atender as necessidades dos cursos | Efetivada/ ação contínua |

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| municípios, até o final do quinto ano de vigência deste plano. | ofertados. Parceria com UFAC – PARFOR 479 vagas 2022. | |
| 14.05. Fortalecer as práticas de Ensino e os estágios curriculares para integrar a formação docente às necessidades das redes de Educação Básica. | Articular com instituições oferta de formação aos docentes da educação profissional e tecnológica. Parceria com IFAC com curso de Pós- Graduação Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, EaD; Parceria com o IFES/IEPETEC, na oferta de curso de Pós-Graduação - Educação Profissional e Tecnológica, em EaD. | Em andamento/ ação contínua |
| 14.07. Instituir política de formação continuada nas temáticas relacionadas aos direitos humanos, cidadania e diversidade, com ênfase na questão étnico racial e demais temas transversais. | Ofertar o Curso Maria da Penha vai à Escola para Equipes Gestoras. Curso realizado através de parcerias com: Tribunal de Justiça do Acre, Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes – SEE, Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade-DIEDHD, Secretaria de Assistência Social, Direitos Humanos e Políticas | Efetivada/ ação contínua |

Fonte: Quadro disposto no sítio eletrônico da SEE/AC, com recorte (2025).

A formação inicial e continuada dos professores da educação básica se constitui como fator essencial no contexto da oferta de uma educação de qualidade. Essas formações, também, configuram-se como um dos elementos no âmbito da valorização docente, conforme delimitado no art. 3º da Lei nº14.817/2024:

Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

- I – planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar;
- II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais;
- III – condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2013, p.52) apresenta que “[...] o termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada”.

Corroborando com essa perspectiva, compreende-se, então, que

Estabelecer uma política nacional de formação dos professores tem sido objeto de luta e reivindicação dos diversos segmentos acadêmicos e sindicais brasileiros há anos, de maneira especial, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 que, em seu artigo 62, instituiu a necessidade de formação em nível superior para os docentes, em cursos de licenciatura e/ou graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (Diniz, 2020, p. 325).

Assim, ao voltarmos o olhar para o quadro temos que, no contexto das ações desenvolvidas visando o cumprimento das estratégias da meta 14 do PEE/AC (2015-2025), das 5 (cinco) estratégias apresentadas podemos apontar que se destacam elementos como: acordos de cooperação, envolvendo instituições de ensino superior como UFAC, UFAM e IFAC; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a SEE/AC e polos de educação a distância visando a formação dos docentes no interior do estado do Acre.

A estratégia 14.02, por exemplo, mediante as ações desenvolvidas, indica que se propiciou formações em nível superior nas áreas de licenciatura em matemática, em física, em educação física, em biologia, na modalidade de educação a distância (EaD), bem como também a oferta de turmas do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que se voltam à formação presencial em cursos de licenciatura. Já referente à formação continuada, destaca-se pós-graduação em ensino de matemática, de ciências da religião.

Destacam-se, também, parcerias com o Tribunal de Justiça do Acre (TJ/AC), Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade-DIEDHD, Secretaria de Assistência Social, Direitos Humanos e Políticas para Mulheres – SEASDHM, Divisão de Promoção da Igualdade Racial, Intolerância Religiosa e Diversidade Sexual.

Nessa perspectiva, podemos destacar dos aspectos que se evidenciaram nas ações, as parcerias estabelecidas entre diferentes instituições de modo a desenhar um percurso de colaboração entre instituições dos diferentes entes federativos, elemento esse que caminha ao encontro do proposto na meta 14 do PEE/AC (2015-2025).

Por fim, com vistas a apresentação do cenário anterior e posterior ao PEE/AC (2015-2025), no que se refere à formação dos professores da educação básica, objetivando a constatação dos avanços referentes a meta 14, importa-nos, expor um comparativo entre os anos de 2013 e 2023. Assim, utilizando-se o filtro: *docente; ano: 2013/2023; Brasil/norte/Acre; educação básica; escolaridade*, obtivemos os seguintes resultados, organizados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Formação dos docentes da Educação Básica – Estado do Acre

| Ano: 2013 | | | | | |
|-------------------|--------------------|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Total de docentes | Ensino fundamental | Ensino médio | Ensino Superior | Com licenciatura | Sem licenciatura |
| 10733 | 283 | 3.327 | 7.123 | 6.618 | 505 |
| Ano: 2023 | | | | | |
| 10.761 | 220 | 2.354 | 8.187 | 7.996 | 191 |

Fonte: Sítio institucional do INEP – Estatísticas Censo Escolar² (2025).

Justificamos o ano de 2013 pois antecede o período de início do PEE/AC (2015-2025) e o ano de 2023 para demarcar um período de 10 anos. Desse modo, podemos observar que o quantitativo de docentes com licenciatura em 2013 era de 6.618 (seis mil, seiscentos e dezoito) e subiu para 7.996 (sete mil, novecentos e noventa e seis), ocorrendo, assim, um aumento de mais de mil docentes com licenciatura. É certo que tais números não nos permitem identificar se os docentes obtiveram formação na exata área em que atuam, porém, podemos considerar como um avanço no âmbito da formação docente no contexto do estado do Acre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de apresentar as ações que foram desenvolvidas com vistas à efetivação da meta 14 do PEE/AC (2015-2025), identificando os elementos evidenciados no âmbito das ações, partindo do questionamento: quais aspectos são evidenciados frente às

² Sítio institucional do INEP – Estatísticas Censo Escolar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>

ações desenvolvidas para a efetivação da meta 14 do PEE/AC (2015-2025)? Foram identificados elementos como a cooperação entre instituições dos diferentes entes federativos, o desenvolvimento de programas como o PARFOR que colaboraram para a efetivação de formação inicial de um quantitativo considerável de indivíduos.

Além disso, outro aspecto importante a ser considerado é o de que, embora a meta 14 esteja relacionada a formação inicial, por meio dos desdobramentos de suas estratégias e ações desenvolvidas, constata-se, também, a efetivação de esforços voltados para materialização de cursos em formação continuadas aos docentes. Ademais, a partir do que foi apresentado, podemos afirmar que o pretense objetivo deste estudo foi alcançado, bem como também, é possível pontuar que as ações caminharam ao encontro de um percurso visando a efetivação da meta 14 do PEE/AC (2015-2025), indicando para pesquisa futura os desafios que ainda temos frente a efetivação desta meta.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei N. 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14817.htm

CARVALHO, Mark Clark Assen de; CALIXTO, Josenir de Araújo; MORAES, Jean Mauro de Abreu. O plano estadual de educação do acre e a educação básica: análise e perspectivas do cumprimento da meta de universalização do ensino fundamental. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 24, e020146, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1554>. Acesso em: dez. 2021.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. **O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a profissionalização docente**: desafios e perspectivas PNE,

políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Luiz Fernandes Dourado, Organizador (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista em questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013.

CAPÍTULO 06

ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jamilly Oliveira dos Santos; Universidade Federal do Pará (UFPA)

jamilly.oliveira2604@gmail.com

**Fabricio Wickey da Silva Garcia; Universidade Federal Rural da
Amazônia (UFRA)**

fabricio.garcia@ufra.edu.br

Áurea Peniche Martins; Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

aurea.martins@ufra.edu.br

INTRODUÇÃO

A computação é uma área essencial para o desenvolvimento tecnológico e social, sendo fundamental para a formação dos estudantes. Compreender os desafios da implementação desse ensino pode contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e para a melhoria da qualidade da educação pública.

A inclusão da computação na educação básica vem sendo discutida e estruturada por meio de diferentes documentos normativos e políticas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018 estabeleceu diretrizes para o desenvolvimento do pensamento computacional e da cultura digital como parte essencial da formação dos estudantes, mesmo que de maneira interdisciplinar.

Para consolidar a inclusão da computação na educação básica, em 2022, foi publicado o documento “Complemento à BNCC Computação”, aprofundando a necessidade da computação como componente curricular ou abordagem transversal no ensino básico.

Além dessas diretrizes, outras políticas públicas reforçam a importância do ensino da computação. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas para a digitalização do ensino e a formação docente voltada para a

tecnologia. Da mesma forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) 2025 publicou diretrizes sobre educação digital, regulamentando o uso de dispositivos digitais nas escolas e sua integração ao currículo. A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) 2024 também contribuiu para esse debate, propondo diretrizes e recomendações para a inclusão da computação na educação básica.

Entretanto, mesmo respaldado por esses documentos, o ensino da computação nas escolas públicas ainda enfrenta desafios como infraestrutura inadequada, falta de formação docente e resistência à mudança curricular. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a BNCC 2018, o Complemento à BNCC Computação 2022, o PNE 2014, as Diretrizes do CNE 2025 sobre Educação Digital e as recomendações da SBC 2024, identificando os desafios e oportunidades para a implementação do ensino da computação na educação básica.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido por meio de pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2008, p. 27) "A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que permite ao pesquisador conhecer e analisar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado tema, possibilitando a construção de um referencial sólido para sua investigação". Dessa forma, foi analisado os seguintes documentos normativos e diretrizes educacionais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, Complemento à BNCC Computação 2022, Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Educação Digital e recomendações da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

A abordagem adotada foi qualitativa que "é caracterizada pela análise aprofundada dos fenômenos, considerando aspectos subjetivos e contextuais, permitindo uma compreensão mais ampla das relações sociais e dos significados atribuídos pelos indivíduos" (Denzin; Lincoln, 2018, p. 3). Pois busca interpretar e discutir criticamente as diretrizes

estabelecidas por esses documentos e sua aplicabilidade na realidade das escolas públicas.

Os dados foram coletados a partir de fontes oficiais e governamentais, garantindo uma análise embasada e fundamentada. A técnica de análise utilizada foi a interpretação crítica dos textos, identificando os desafios e oportunidades na implementação do ensino da computação na educação básica.

Foram considerados aspectos como infraestrutura escolar, formação docente, políticas públicas e desafios práticos na aplicação curricular. Dessa forma, busca-se oferecer um panorama claro e fundamentado sobre a situação atual da computação no ensino básico e sua viabilidade de implementação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Plano Nacional de Educação (PNE) e a Inclusão da Tecnologia na Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), é um marco nas políticas públicas educacionais brasileiras instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece 20 metas que visam melhorar a qualidade e o acesso à educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, com vigência de 10 anos. Embora o PNE não trate a computação como um componente específico do currículo, ele destaca a importância da alfabetização digital e da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino.

Entre suas diretrizes, destaca-se a promoção da cultura digital e a inclusão da tecnologia no ensino, visando preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado. A Meta 7, que foca na qualidade da educação básica, inclui a estratégia 7.15, que prevê a incorporação das TICs ao currículo escolar e a garantia de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino. Já a Meta 16, voltada para a valorização dos profissionais da educação, estabelece a estratégia 16.5, que visa

assegurar a formação continuada dos docentes, capacitando-os para o uso das tecnologias em sala de aula.

Dessa forma, o PNE (2014-2024) contribui para a modernização da infraestrutura escolar, incentivando a criação de políticas para a capacitação de professores no uso de recursos digitais e a melhoria das condições tecnológicas das escolas, como a implementação de laboratórios de informática. Com isso, a referida política estabelece uma base fundamental para a inclusão da computação na educação básica, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para a era digital.

No entanto, desafios como a falta de infraestrutura e a desigualdade no acesso à tecnologia ainda dificultam a implementação plena dessas diretrizes. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) faz relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que analisam o cumprimento das metas e os desafios enfrentados, incluindo desigualdades na digitalização. Essa análise das metas do PNE indica que a digitalização ainda ocorre de maneira desigual, com maior avanço em escolas privadas e institutos federais, enquanto escolas públicas enfrentam barreiras estruturais.

BNCC 2018 sua Aplicação na Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018, busca garantir uma educação de qualidade, proporcionando aos estudantes as competências necessárias para enfrentar os desafios da sociedade atual e assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e diretrizes para a educação básica no Brasil, garantindo um currículo unificado e estruturado para todas as escolas do país. A BNCC define competências gerais e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A competência geral 5 ressalta a importância de os alunos compreenderem e aplicarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de maneira crítica, ética e significativa, desenvolvendo habilidades para um uso consciente e produtivo dessas ferramentas.

Apesar de incentivar o emprego de tecnologia na educação, a BNCC não estabelece a Computação como disciplina obrigatória, tratando conceitos como pensamento computacional a compreensão de algoritmos de forma indireta, especialmente dentro da área de Matemática, sem a formalização de um componente curricular específico para computação.

Neste contexto, sua implementação prática nas escolas públicas ainda enfrenta desafios, como infraestrutura inadequada e falta de formação docente o que dificultam a implementação plena dessa diretriz. Segundo o Anuário Brasileiro da educação 2024 a infraestrutura escolar é um fator determinante para a qualidade da educação e a desigualdades, especialmente no acesso à tecnologia e espaços adequados para aprendizagem.

A falta de investimentos contínuos compromete o desenvolvimento educacional e a equidade no ensino. Apesar da previsão curricular, muitas escolas não possuem laboratórios de informática, acesso à internet adequado ou docentes preparados para ensinar conceitos computacionais.

Complemento à BNCC Computação 2022: Perspectivas e Obstáculos

Conforme Brasil (2022) este complemento tem como objetivo orientar a incorporação de conteúdos computacionais no currículo escolar de maneira estruturada e sistemática, reforçando a Computação como uma competência essencial na educação básica. Brasil (2002), estabelece sete competências específicas a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio,

organizadas em três eixos principais: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital.

As diretrizes propostas vão além do simples uso de ferramentas tecnológicas, incentivando os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais, como a resolução de problemas, a criação de soluções digitais, a análise de dados e a reflexão sobre as implicações éticas e sociais do uso da tecnologia. Além disso, o documento apresenta recomendações para a formação docente, enfatizando tanto a capacitação inicial quanto a formação continuada, proporcionando que os professores estejam preparados para ensinar Computação de maneira eficaz.

Outro ponto relevante do complemento é a proposta de integração dos conteúdos de Computação de forma não linear nos currículos escolares, reconhecendo que os estudantes podem ter experiências prévias variadas no tema. Com isso, busca-se uma abordagem flexível que possibilite o desenvolvimento gradual das competências tecnológicas, respeitando as necessidades e realidades educacionais de cada escola.

Embora o referido documento reforce a necessidade da computação como componente curricular, sua implementação real enfrenta desafios como: a resistência por parte das instituições de ensino em modificar o currículo; A necessidade de investimento em tecnologia e formação docente; A disparidade no acesso à tecnologia entre escolas urbanas e rurais. Por fim, a implementação desse complemento exige investimentos em infraestrutura, capacitação docente e adaptação curricular.

Segundo o estudo realizado por Guarda e Silveira (2013, que analisa os desafios enfrentados na implementação do ensino de Computação na Educação Básica, dois obstáculos principais foram identificados: a falta de diretrizes claras nas normativas educacionais e a escassez de infraestrutura adequada nas escolas.

Diretrizes do CNE sobre Educação Digital e o Impacto na Educação

Em 2025, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou diretrizes operacionais sobre a educação digital, regulamentando o uso de dispositivos digitais nas escolas e promovendo a integração curricular da educação midiática e digital. A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabelece normas para o uso pedagógico da tecnologia, garantindo que os dispositivos digitais sejam utilizados de forma estratégica para potencializar o ensino e a aprendizagem. Além disso, a resolução orienta sobre a formação de professores para o uso adequado das tecnologias e a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso equitativo à educação digital.

Embora esse avanço represente um progresso, sua eficácia depende da implementação prática, que esbarra em limitações como a falta de equipamentos adequados e a necessidade de políticas de inclusão digital. A formação de professores para o uso adequado das tecnologias educacionais é um dos pilares para garantir que a digitalização da educação ocorra de forma equitativa. Sem investimentos contínuos e políticas públicas eficazes, a implementação prática dessas diretrizes enfrenta barreiras estruturais que dificultam o acesso igualitário à educação digital (Fabbro, 2025).

SBC e suas Diretrizes para Contribuições ao Ensino de Computação

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) desempenha um papel fundamental na formulação de parâmetros para o ensino da computação no Brasil. Embora não seja um órgão governamental, suas pesquisas e diretrizes influenciam políticas educacionais e currículos acadêmicos.

A SBC propõe a inclusão da computação na educação básica, enfatizando o desenvolvimento do pensamento computacional, a programação e o uso crítico da tecnologia. Suas diretrizes sugerem que os fundamentos da computação sejam ensinados desde os primeiros

anos escolares, garantindo que os estudantes adquiram habilidades essenciais para o mundo digital.

Entretanto, a análise das recomendações da SBC sobre a necessidade de um ensino progressivo da computação, integração curricular da computação e formação de professores, apontam que o Brasil ainda está longe de adotar plenamente essas diretrizes em larga escala, especialmente devido à falta de políticas públicas robustas e contínuas para viabilizar essa integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos documentos BNCC 2018, o Complemento à BNCC Computação 2022, o PNE 2014, as Diretrizes do CNE 2025 sobre Educação Digital e as recomendações da SBC 2024 indicam que a computação deve ser integrada ao currículo desde a educação infantil até o ensino médio, promovendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento computacional, programação e uso crítico da tecnologia.

E embora existam diretrizes claras para a inclusão da computação na educação básica, sua implementação enfrenta desafios como infraestrutura inadequada, muitas escolas públicas não possuem laboratórios de informática ou acesso à internet de qualidade. A falta de formação docente, pois os professores precisam de capacitação específica para ensinar computação de forma eficaz. Além da resistência à mudança curricular, afinal a inclusão da computação exige adaptação dos currículos e metodologias de ensino.

Para que o ensino da computação seja efetivo e acessível a todos os estudantes, é necessário um compromisso governamental que envolva investimentos em infraestrutura, capacitação docente e políticas de inclusão tecnológica. Sem esses elementos, a computação continuará a ser um campo subdesenvolvido nas escolas públicas, limitando as oportunidades de aprendizado digital para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 15 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui diretrizes operacionais nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.
- FABBRO, Ana Ungari dal. **Transformação digital na educação: desafios e perspectivas**. Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-mcom-e-unesco-discutem-transformacao-digital-na-educacao> . Acesso em: 30 abr. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUARDA, G. F.; SILVEIRA, I. F. Desafios e caminhos para a implementação da BNCC Computação no Ensino Médio. In: **Anais do XXIX Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2023. p. 798-809.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. **Diretrizes para ensino de Computação na Educação Básica**. Porto Alegre: SBC, 2024. Disponível

em: <https://www.sbc.org.br/diretrizes-para-ensino-de-computacao-na-educacao-basica/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CAPÍTULO 07

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO SOME E OS IMPACTOS DA LEI 10.820/24 NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARÁ

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza; UFOPA

tassyandrosouza4193@gmail.com

Tania Suely Azevedo Brasileiro; UFOPA

brasileirotania@gmail.com

Grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA

INTRODUÇÃO

A educação deve ser um instrumento de emancipação e transformação social, indo além da simples transmissão de conhecimento, conforme defende Paulo Freire (1987). No Pará, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), vigente desde a década de 1980, oportuniza o acesso à educação básica a comunidades rurais, principalmente ribeirinhos, quilombolas e indígenas, permitindo que os estudantes concluam o ensino médio sem precisar migrar para centros urbanos, como destacam Souza e Brasileiro (2025). Amparado pela Lei n.º 7.806 de 29 de abril de 2014, o SOME respeita as especificidades desses territórios e promove a permanência escolar com ensino presencial e observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, nas águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Entretanto, a Lei 10.820/24, aprovada no final do ano de 2024, propôs a substituição dessa modularidade de ensino genuinamente paraense pelo ensino remoto, o que ignora as necessidades das comunidades atendidas. Arroyo, Caldart e Molina (2004) já alertavam que políticas educacionais voltadas para populações tradicionais devem respeitar suas realidades, evitando soluções homogêneas e excludentes. A precariedade da conectividade, a falta de equipamentos nas localidades e a ausência de formação para os professores tornam praticamente inviável a adoção do ensino remoto

nessas regiões, além de representar um risco à identidade sociocultural das comunidades.

Além disso, a nova lei precariza o trabalho docente, comprometendo a qualidade do ensino. Saviani (2008) ressalta que a valorização do magistério é essencial, especialmente em regiões onde o professor é mediador entre escola e comunidade. A desestruturação do ensino modular pode aumentar a evasão escolar e aprofundar a exclusão social.

Em resposta a esta realidade, educadores, comunidades e movimentos sociais mobilizaram-se com a ocupação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Pará por cerca de 300 indígenas, em Belém, durante 30 dias no período de 14 de janeiro à 13 de fevereiro de 2025, resultando numa ação de resistência. Dussel (2000) destaca que a resistência dos oprimidos é um ato político contra as estruturas de poder excludentes.

Assim, o presente estudo, fundamentado em ampla revisão bibliográfica e análise documental, ampara-se nas contribuições teóricas de Freire (1987), Saviani (2008), Apple (2017), Brasileiro (2002), entre outros autores. Além disso, toma como base a legislação, destacando-se a Lei nº 7.806/2014, a Lei nº 10.820/24 e o Projeto de Lei nº 13/2025, buscando compreender a importância do SOME para a garantia do acesso à educação, especificamente do ensino médio, em localidades do interior do estado do Pará, trazendo com isto um olhar reflexivo sobre seus desafios educacionais decorrentes.

METODOLOGIA

Este estudo sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI)¹

¹ O SOMEI configura-se como uma política pública educacional que integra o SOME, estando formalmente inserido em seu escopo institucional. Essa vinculação encontra respaldo jurídico no Capítulo II, artigos 11 a 16 da Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que dispõe sobre o Ensino Médio Modular Indígena. Tal legislação assegura, de maneira expressa, o direito à oferta de uma educação pautada em princípios de

no Pará, busca compreender os desafios em decorrência de mudanças na política educacional, por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Quanto à análise documental, a ênfase recai nas legislações estaduais do Pará, permitindo identificar os impactos das decisões políticas recentes sobre a estrutura e operacionalização do SOME. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em criteriosa seleção de estudos acadêmicos, extraídos das bases de dados *SciELO* e *Google Scholar*, assegurando legitimidade e atualidade ao referencial teórico utilizado.

Neste sentido, Kuhn (1997) argumenta que o conhecimento científico evolui por rupturas e confrontos entre paradigmas, desafiando a ideia de que métodos bibliográficos e documentais, isoladamente, são suficientes para compreender fenômenos complexos. Para o autor, é fundamental que o pesquisador adote uma postura crítica, reconhecendo os limites das abordagens tradicionais e propondo novas interpretações, pois, ao eleger um método de investigação “[...]sería pertinente tener en cuenta estos cuestionamientos, y estar conscientes de que los paradigmas no constituyen el determinante único de su elección, pues, las exigencias de la situación de investigación a que se trata es también un factor decisivo por considerar en la elección de los métodos (Brasileiro, 2002, p. 47).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O SOME surge como uma resposta pragmática à escassez de recursos humanos, uma realidade que, à época de sua implementação, exigia soluções criativas para garantir o acesso à educação básica em regiões de difícil alcance (Tavares Neto, 1998). A opção pelo sistema modular, além de viabilizar economicamente a expansão do ensino no interior do estado do Pará, reflete uma tentativa de adaptação às

interculturalidade, especificidade e diferenciação, com ênfase na construção de práticas pedagógicas bilíngues ou multilíngues.

condições locais, marcadas principalmente por limitações geográficas e estruturais.

Há 45 anos o SOME é uma política genuinamente paraense e tem sido um veículo para levar a educação a comunidades distantes e marginalizadas, muitas vezes negligenciadas pelo poder público (Sousa, 2020). No entanto, essa conquista não pode ser celebrada de forma acrítica. A persistência de condições precárias de infraestrutura e a falta de acesso a serviços básicos revelam que a educação, por si só, não é suficiente para superar as desigualdades estruturais. Embora seja um avanço, o sistema modular opera em um cenário de garantias de direitos fundamentais, previstos na Constituição Federal de 1988, contudo, ainda é uma política distante para muitas comunidades.

Todavia, apesar de contar com a Lei n.º 7.806/2014, que regulamentou seu funcionamento, o SOME sofreu um duro golpe no final de 2024, com as ações do governo estadual. Esse ataque não se limitou a uma mera mudança administrativa, mas refletiu num embate mais profundo entre dois modelos educacionais antagônicos: o presencial, defendido pelo sistema modular, e o remoto, impulsionado pela Lei 10.820/24, evidenciando um conflito sobre o papel da educação na sociedade.

A respeito, Freire (1996) destaca que a educação não pode ser reduzida a um processo mecânico de transmissão de conhecimentos, ela deve ser um espaço de diálogo e emancipação. Ao priorizar a interação humana e a valorização dos saberes locais, o SOME alinha-se a essa visão freireana. No entanto, a proposta de ensino remoto, ao impor uma barreira digital, não apenas distancia os estudantes, mas reforça as hierarquias sociais, como destaca Castells (2003).

No contexto amazônico, marcado por uma complexa teia de desafios socioeconômicos e ambientais, as populações enfrentam uma realidade paradoxal no que diz respeito ao acesso à educação. Enquanto a Educação a Distância (EaD) surge como uma “solução promissora” para democratizar o acesso ao conhecimento em outras

partes do país, sua implementação nesta região revela-se no mínimo problemática e excludente.

A infraestrutura digital incipiente, caracterizada pela falta de conectividade estável e de equipamentos adequados, transforma a EaD em um privilégio inacessível para milhares de estudantes. A imposição de um modelo de ensino que depende integralmente de recursos digitais desconsidera a realidade de comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e urbanas periféricas, onde a eletricidade e a internet são produtos de luxo. Com isto, a tentativa de impor o ensino remoto a essas comunidades reflete a colonialidade do saber, conceito de Quijano (2005) denuncia como modelo eurocentrado, que desvaloriza conhecimentos locais e perpetuam hierarquias de poder.

Também a precarização da profissão docente é outro aspecto que merece prioridade, agravada pela Lei 10.820/24. Como discutido por Apple (2017), a desvalorização do magistério é uma tendência global, que se manifesta na flexibilização dos vínculos empregatícios e na falta de investimento na formação docente. No caso do SOME, a fragilização do corpo docente ameaça um dos pilares centrais do modelo: a relação pedagógica entre professores, alunos e comunidade. Construída ao longo de anos, essa relação é fundamental para garantir que a educação seja um processo contínuo e significativo, e não apenas uma transmissão de conteúdos desconectados da realidade local. Professores, muitos dos quais já enfrentam dificuldades para lecionar em condições precárias, são desafiados a dominar ferramentas digitais para as quais não foram preparados, cenário que gera um ciclo vicioso: sem suporte adequado, enfrentam o desafio de promover um ensino de qualidade, e os estudantes, por sua vez, veem suas oportunidades de aprendizado drasticamente reduzidas frente a essa realidade excludente.

Refletir a formação docente e a valorização da educação básica como pilares fundamentais para um ensino de qualidade demanda análise crítica sobre como esses elementos são articulados no contexto

político (Gatti, 2019). A formação de professores, longe de ser um processo meramente técnico ou burocrático, deve ser entendida como uma construção contínua, capaz de dialogar com as complexidades do mundo contemporâneo. Assim, a inclusão digital surge como uma ferramenta potencialmente transformadora, mas que não pode ser reduzida a um fim em si mesma. Sua grande relevância está em como ela pode ser integrada ao processo educativo sem perder de vista a essência da educação contextualizada, que valoriza as experiências e os saberes locais.

Neste sentido, e diante das mudanças que a Lei 10.820/24 impôs a educação no estado do Pará, a mobilização social contra ela é um exemplo emblemático da resistência popular frente as políticas educacionais impostas de cima para baixo e representa uma vitória importante (ver figura 1). Contudo, ainda não consegue resolver o problema estrutural da desvalorização docente.

Figura 1 –Fotos da comemoração dos movimentos sociais pela luta para a revogação da lei 10.820/2024



Fonte: Arapiun, J. (2025).

A respeito, Santos (2007) destaca que os movimentos sociais são agentes fundamentais na resistência a políticas neoliberais que, frequentemente, aprofundam desigualdades e marginalizam grupos vulneráveis. Essa perspectiva ganha relevância ao analisar o contexto da

revogação da Lei 10.820/24 pelo Projeto de Lei nº 13/2025, que não apenas assegurou a permanência do SOME e do SOMEI, mas também evidenciou a necessidade de incluir vozes comunitárias no processo decisório.

A publicação da revogação desta lei pela Assembleia Legislativa do Pará, no dia 13 de fevereiro de 2025, representou uma vitória dos movimentos organizados da sociedade civil, mas evidenciou a fragilidade diante de interesses que priorizam soluções tecnológicas e mercadológicas em detrimento do fortalecimento das redes públicas (Saviani, 2011). A decisão de revogá-la não foi um mero ato burocrático, representou o reconhecimento tácito de que políticas públicas devem ser construídas a partir de um diálogo autêntico com aqueles que vivenciam seus impactos.

No entanto, é preciso ir além da celebração dessa vitória pontual e refletir sobre os desafios estruturais que persistem. A revogação da lei, embora significativa, não resolve, por si só, os problemas sistêmicos que alimentam a exclusão social. Ainda que o diálogo com as comunidades seja um avanço, é crucial questionar até que ponto essa participação é genuína e transformadora. Muitas vezes, a inclusão de grupos marginalizados no debate político ocorre de forma simbólica, sem que suas demandas sejam efetivamente incorporadas nas políticas implementadas.

A defesa do SOME vai além da simples garantia do acesso à educação; representa uma luta por um modelo pedagógico que reconhece e valoriza os sujeitos do campo, das florestas e dos rios como agentes ativos de seus processos educativos. Esta perspectiva desafia a visão tradicional de educação que muitas vezes marginaliza ou invisibiliza as populações rurais e tradicionais. A conquista do sistema modular não pode ser vista como um ponto final, mas sim um marco para a construção de políticas públicas que respeitem e promovam as diversidades culturais e territoriais do Pará. Afinal, como podemos assegurar que essa política

não caia no vazio, reproduzindo discursos de inclusão sem efetivamente transformar as práticas educativas?

A valorização das diversidades culturais e territoriais exige um olhar crítico sobre como as políticas educacionais são formuladas e implementadas. Não basta reconhecer a existência dessas diversidades, é preciso criar condições para que elas sejam integradas ao processo educativo. A respeito, Gatti (2019) e Freire (1996) nos alertam para o risco de uma educação que, ao buscar a universalização, acaba por homogeneizar e apagar as diferenças. Nesse contexto, a inclusão digital pode ser uma aliada, desde que seja utilizada de forma crítica e reflexiva, sem perder de vista as especificidades de cada contexto.

CONCLUSÕES

A revogação da Lei 10.820/24 representa um ato político de resistência contra a subordinação da educação pública paraense a interesses econômicos e modelos padronizados. Ao garantir a continuidade do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e de sua versão indígena (SOMEI) se reforça a importância de políticas educacionais que respeitam as realidades locais, sobretudo em contextos rurais. Entretanto, essa conquista deve ser analisada criticamente, pois ocorre em um cenário de disputas que frequentemente marginalizam as necessidades das comunidades em favor de agendas neoliberais, tornando a Educação um espaço de confronto entre um ensino contextualizado e propostas homogeneizantes que ignoram especificidades socioculturais e históricas.

Defende-se uma educação que valorize os saberes dos estudantes e suas vivências. A proposta de substituir o ensino modular pelo remoto desconsiderava tanto a precariedade da infraestrutura digital, em regiões como a Amazônia, quanto a relevância da interação humana no processo educativo. O ensino modular, ao contrário, reconhece o território como um espaço pedagógico dinâmico, promovendo uma

aprendizagem baseada nas relações entre os sujeitos e suas realidades multifacetadas. Essa abordagem se opõe à lógica dominante, que prioriza a eficiência econômica em detrimento da qualidade educacional.

O SOME e o SOMEI representam políticas que confrontam a desvalorização dos conhecimentos locais e a perpetuação das hierarquias de poder ao promover uma educação alinhada aos modos de vida e saberes das populações rurais do Estado. A imposição de um ensino remoto nas condições objetivas que a realidade amazônica tem imposto a grande parte de suas populações, por outro lado, expressa um colonialismo educacional contemporâneo, que uniformiza o ensino e ignora as especificidades das comunidades, ameaçando sua autonomia e identidade.

A luta pela manutenção do ensino modular transcende a esfera pedagógica, expondo um embate mais amplo sobre o papel do Estado na garantia de direitos fundamentais. O discurso da eficiência econômica, muitas vezes utilizado para justificar cortes na educação, esconde um projeto de desmonte do ensino público, favorecendo interesses privados em detrimento do bem comum.

A resistência de comunidades e educadores na defesa do SOME e do SOMEI demonstra que a educação é um campo de disputa política e ideológica. A ocupação da Secretaria de Educação do Estado do Pará por indígenas, quilombolas e professores da rede estadual, entre outros grupos, reforça a necessidade de participação ativa da sociedade na construção de políticas educacionais democráticas. A revogação da lei não apenas garantiu a continuidade do ensino modular, mas também reafirmou a educação como um direito que deve ser construído de forma contextualizada e participativa.

O desafio agora é assegurar que essa conquista se mantenha e que alcance sua excelência. Para isso, é essencial que o SOME e o SOMEI recebam investimentos e sejam reconhecidos como uma política educacional indispensável para as populações do campo, das águas,

florestas e aldeias do Estado do Pará (Pará, 2014). Como enfatizou Freire (1987), a luta pela educação é também uma luta por justiça social, identidade e autodeterminação. Sem um ensino libertador corre-se o risco de perpetuar ciclos de opressão. Assim, a manutenção do Sistema de Organização Modular de Ensino não se trata apenas de uma vitória pontual, mas de um avanço em direção a uma educação transformadora, que reconheça e valorize as identidades socioculturais e étnicas como essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e poder: Política Cultural e Educação Crítica**. Artmed, 2017.
- ARAPIUN, J. Um dia histórico. **Instagram**, 2025. Disponível em:<<https://acesse.one/NSIHv>>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Editora UNB, 2004.
- BORARI, L. A. Vitória nossa!!! [vídeo]. **Instagram**, 2025. Disponível em: <<https://11nk.dev/dsgpc>>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BRASILEIRO, T. S. A. **La Formación Superior de Magisterio**. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Virgil, Espanha. 2002.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Paz e Terra, 2003.
- CITABT. Neste momento, os povos indígenas do Pará estão a caminho da Assembleia Legislativa (ALEPA). [vídeo]. **Instagram**, 2025. Disponível em: <<https://11nk.dev/nDysm>>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- CITABT. 32 dias do movimento de ocupação da Sede da SEDUC. [vídeo]. **Instagram**, 2025. Disponível em:<<https://11nk.dev/4dVPe>>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: Características e Problemas**. Fundação Carlos Chagas, 2019.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.
- PARÁ. **Lei n.º 7.806 de 29 abril de 2014**. Dispõe sobre a Regulamentação e funcionamento do SOME. Belém-PA. Disponível em: <<https://encr.pw/7vfpX>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- PARÁ. **Lei n.º 10.820, de 19 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. Belém-PA. Disponível em: <<https://1nk.dev/pplXb>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- PARÁ. **Lei nº 10.853, de 13 de fevereiro de 2025**. Revoga a Lei Estadual nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará e dá outras providências. Belém-PA. Disponível em: <<https://1nq.com/q6diQ>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: Para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: Estrutura e Sistema**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SOUSA, A. G. **SOME: Educação no campo da Amazônia Paraense**. Cametá, PA: AGS, 2020.
- SOUZA, L. T. R. **Estudo de egressos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Amazônia: análise da política pública para o acesso ao ensino superior em Santarém/PA**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) - Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufopa.edu.br/handle/123456789/2991>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

TAPAJÓS DE FATO. Após a revogação da Lei 10.820/24, as lideranças indígenas celebraram intensamente a vitória. [vídeo]. **Instagram**, 2025. Disponível em:<<https://11nk.dev/0lDjj>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

TAVARES NETO, J. G. **O lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 -1998**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Belém/PA 1998.

CAPÍTULO 08

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO: O TRABALHO DE GESTORES, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - IMPACTOS E RESULTADOS ALCANÇADOS – CASCAVEL - PR E BAURU - SP

***Viviane Grzechota Selzler; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS)***

vivianselzler@gmail.com

*Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação
Docente e
Educação (GEPEFE)*

A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica tem sido objeto de intensas discussões teóricas e políticas, sobretudo no que tange à superação de modelos tradicionais e à implementação de práticas pedagógicas críticas a fim de forjar uma educação crítica e transformadora na contramão da sociedade capitalista. Esse debate ganha maior relevância no cenário atual, face aos desafios sociais e educacionais da implementação da Base Nacional Comum Curricular e ao esvaziamento de currículos nas etapas de ensino fundamental e ensino médio brasileiro. Por esse prisma, a educação é *lócus* de transformação social ao produzir uma educação que não apenas repasse conteúdos, mas que engendre a consciência crítica social dos alunos e comunidade escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nas ideias marxistas, surge como uma abordagem que busca a emancipação dos sujeitos por meio do acesso ao conhecimento sistematizado e da valorização do processo histórico de produção desse conhecimento. Sob a perspectiva dessa abordagem, o conhecimento é visto não apenas como um fim em si, mas como uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade social.

Para autores como Dermeval Saviani e Newton Duarte, a educação deve, portanto, ir além do simples domínio dos conteúdos escolares: permitir aos educandos desenvolver uma compreensão crítica das condições sociais e históricas em que o conhecimento se insere e possibilitar que sua prática pedagógica seja orientada por um compromisso com a emancipação e a justiça social.

Da mesma maneira, a educação escolar deve possibilitar a apreensão e domínio do conteúdo científico, artístico e filosófico que possibilite o desenvolvimento humano para a inteligibilidade do real, a fim de o sujeito interagir em sua realidade para revolucioná-la.

Logo, o ensino e aprendizagem devem permear uma compreensão crítica das condições sociais e históricas em que esse conteúdo se insere, proporcionando uma educação que transcenda o ensino para a além de habilidades instrumentais, o desenvolvimento integral humano e almeje a superação das mazelas sociais capitalistas.

Nesse contexto, o presente trabalho, oriundo de tese de doutorado em andamento (2024 – 2027) explora a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica de Cascavel – PR e Bauru – SP, como continuidade da pesquisa de mestrado que apontou para a importância da formação de professores, mas que incorpora por superação e objetiva estudar a gestão escolar nos dois municípios recortados, a fim de sistematizar suas contribuições e desafios de trabalho pedagógico.

Para esse fim, a pesquisa tem sua gênese na pesquisa bibliográfica, submete-se aos documentos curriculares que norteiam a prática pedagógica municipal, bem como mantém observação *in lócus* com perguntas e apontamentos que interagem a teoria e a prática pedagógica, evidenciando a importância de uma educação que valorize a organização educacional crítica, capaz de articular teoria e prática para elaborar uma educação pública e de qualidade que transcenda o ensino de habilidades instrumentais e gere o desenvolvimento emancipatório e omnilateral dos educandos.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma visão da educação como prática social e política, fundamentada no entendimento de que o conhecimento possui um caráter socialmente produzido e acumulado historicamente.

Para Saviani e Duarte, a educação está articulada à formação humana, pois, com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem (Saviani; Duarte, 2021).

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, parte do princípio de que a educação é uma prática social que visa à transformação da realidade. Em relação à formação de professores, essa abordagem exige que o processo formativo não se limite à transmissão de métodos de ensino, mas que proporcione uma compreensão crítica e aprofundada das condições sociais, econômicas e políticas que influenciam a educação (Saviani, 1997).

Um ponto central na educação segundo a Pedagogia Histórico-Crítica é a necessidade de desenvolver uma compreensão sobre a gênese e o desenvolvimento histórico do conhecimento (Saviani; Duarte, 2021). Saviani argumenta que o conhecimento escolarizado é resultado de um processo de sistematização, realizado ao longo da história, que condensa o saber acumulado pela humanidade. Ao entender esse processo histórico, o conhecimento escolar não é neutro, mas reflete e reforça determinadas relações de poder. Por isso, a educação precisa ser capaz de situar o conteúdo que ensina em seu contexto histórico e social, possibilitando aos alunos uma visão crítica e contextualizada dos saberes apresentados.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância de uma formação teórica sólida. Segundo Saviani (2008), a educação deve se basear em teorias que permitam ao professor interpretar a realidade e orientar sua prática pedagógica de maneira fundamentada, a fim de não somente desvelar, mas interferir na realidade para transformar essa

realidade. Para tanto, é fundamental o estudo aprofundado de teorias da educação, da pedagogia e das ciências sociais, que forneçam ferramentas para analisar criticamente as práticas escolares e os mecanismos da organização social.

Newton Duarte (2001), complementando essa perspectiva, aponta que é imprescindível que a clareza dos princípios que orientam suas ações, haja vista que é essa clareza teórica que fomentará o enfrentamento dos desafios da prática com consciência crítica.

Outro aspecto importante é a articulação entre teoria e prática na educação: a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a teoria não deve ser vista como uma abstração distante da prática, mas como guia para a ação pedagógica concreta. Assim, a educação deve encorajar experiências que integrem a reflexão teórica com a prática educacional.

A organização curricular sob a Pedagogia Histórico-Crítica precisa ser compreendida como um instrumento fundamental de mediação entre o conhecimento científico e a realidade dos educandos. Saviani defende que o currículo não deve ser uma mera sequência de conteúdos desconexos, mas sim um conjunto articulado de saberes que permita ao aluno entender e transformar a realidade social. Para que isso ocorra, a formação de professores precisa enfatizar a relação entre os conteúdos curriculares e o contexto social, histórico e cultural.

Segundo Saviani, 'a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens' (Saviani, 1997, p.13). No entanto, essa tarefa não se realiza de forma satisfatória sem que haja uma organização sistemática do trabalho pedagógico visando à consecução deste objetivo, considerando todos os elementos nele envolvidos.

O conhecimento da realidade é objeto de trabalho da escola porque se a realidade se apresentasse clara, compreensível por si mesma e autoexplicável não haveria necessidade de estudá-la. Toda a dificuldade da análise científica e do entendimento da realidade natural

ou cultural radica no fato de que a essência dos objetos não coincide diretamente com a forma de suas aparentes manifestações externas.

Por isso, faz-se mister destramar mediante análise as relações e conexões que subjazem por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que deve cumprir a instituição escolar.

Conduzir o processo de conhecimento da realidade significa organizar o ensino articulando a atividade da criança para o conhecimento da realidade mediante o domínio da cultura humana. É impossível dar conta da tarefa educativa de modo crítico e responsável sem compreender os elementos relacionados à apropriação.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a finalidade da educação não consiste na exposição sistemática e doutrinária dos conteúdos, mas sim justamente a análise dos processos e relações em sua essência e totalidade. Ajudar o educando a desvelar essas relações é o papel que deve cumprir o ensino, a fim de superar a pura descrição conceitual de fatos e fenômenos. A análise das mediações e articulações entre as várias dimensões que compõe o conhecimento em sua totalidade concreta permitem revelar o que é a realidade, essencialmente. Essa é a condição para que haja apropriação da realidade objetiva. O processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata das unidades para a síntese concreta do todo no pensamento, porque o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no plano do pensamento, das múltiplas relações que compõe o todo.

A dificuldade de trabalhar os conteúdos mediante um processo dialético, que procura elucidar as determinações e leis fundamentais de um determinado fenômeno social, radica na natureza concreta do modo como se produz um determinado fenômeno social. Por isso, o método de apreensão deve corresponder a essa realidade e não ser produto exclusivamente do pensamento. Para tanto, categorias de

análise que representam aspectos gerais e essenciais da realidade em suas conexões e relações devem ser ensinadas, concomitante ao trabalho com os conteúdos, para que sirvam como instrumento de compreensão, apropriação e representação de uma realidade social, em suas condições concretas.

A centralidade do método na ação pedagógica possibilita aos educandos a passagem do senso comum a um conhecimento elaborado da realidade. Eis o caminho que os educandos devem percorrer ao longo de sua escolaridade, a fim de superar uma visão sincrética da realidade para um entendimento sintético, mediante da análise (Gasparin, 2012).

Um ensino que não privilegia a abordagem dos conteúdos com um método que possibilita o entendimento da realidade como resultado de múltiplas relações permite aos educandos tão somente uma compreensão limitada, superficial e parcial dos objetos de estudo a que educação escolar tem a função de revelar. O método materialista aborda a relação de determinação, procura descobrir os condicionantes que constituem a essência objetiva dos fatos e fenômenos. Assim revela o movimento, a lógica sobre a qual o pensamento se estrutura para compreender a realidade. Se o trabalho pedagógico permitir somente um certo nível de compreensão da realidade não é possível atingir as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais (Martins, 2013).

Todavia, se a educação possibilitar a apropriação da realidade a partir da análise de suas várias dimensões, entendendo-a como uma rica totalidade de determinações e relações diversas, ocorre no plano intelectual a reprodução da complexidade das relações que compõe o campo da realidade que constituem o objeto. Dessa forma, as ideias refletem no plano do pensamento, a realidade.

Portanto, o ensino escolar deve possibilitar aos educandos ascenderem dos conteúdos assimilados em sua vivência cotidiana para

o conhecimento científico mediante práticas pedagógicas fundamentadas no método que percorre o desenvolvimento do ensino da mesma maneira como ocorre o percurso histórico e social da formação e transformação realidade. Como observamos, essa correspondência é necessária para que haja a apropriação das conexões e relações que permitam elucidar o que subjaz por trás da aparência dos fenômenos, fatos, enfim, dos objetos de ensino (Duarte, 2001).

Diante da superficialidade com que são tratados os conteúdos escolares, da relatividade do conhecimento e da exacerbação da subjetividade contemporâneas, é preciso um profissionalismo de resistência, que promova na docência o domínio da cultura humana em seu nível mais desenvolvido, condição para que haja uma compreensão mais fidedigna da realidade.

É necessário, portanto, que a educação escolar transforme o conhecimento científico em conhecimento escolar. Na escola, o saber científico e as práticas pedagógicas devem condizer com a capacidade que os educandos possuem de assimilarem aquele conhecimento de acordo com sua etapa ou modalidade de desenvolvimento humano. Por isso, os conteúdos escolares, devem ser organizados no sentido de ultrapassar aqueles conhecimentos que os alunos já possuem, bem como as suas próprias condições e limites, para chegar ao patamar crítico, o que exige o domínio do saber elaborado. Nesse sentido, é necessário verificar as condições de vida e conhecimento em que os educandos se encontram e desenvolver a omnilateralidade mediante a apropriação dos conteúdos escolares, o percurso mais adequado para atingir os patamares de compreensão da realidade e de desenvolvimento humano possíveis.

O domínio adequado do percurso do saber escolar passa pela organização curricular dos vários momentos, etapas ou séries, para que a socialização do conhecimento corresponda à possibilidade efetiva de apropriação dos educandos. Embora as condições materiais e humanas

determinem a qualidade do ensino que a sociedade oferece, é necessário ao professor empenho, estudo, dedicação e conhecimento do modo e do como a cultura sistematizada deva ser mediada. Um conhecimento mais profundo do método e de sua relação com o desenvolvimento das capacidades superiores dos educandos permitirá uma compreensão mais clara sobre sua centralidade no processo de conhecimento da realidade mediante ensino escolar (Saviani; Duarte, 2021).

Em suas abordagens, Duarte sugere que o currículo deve ser estruturado de forma que respeite o processo dialético entre teoria e prática e fomente uma formação que privilegie o desenvolvimento integral dos alunos e prepare-os para atuar criticamente na sociedade (Duarte, 2001).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo é visto como um instrumento essencial para democratizar o acesso ao conhecimento e contribuir para a emancipação dos sujeitos que empoderados se tornarão agentes sociais. Dermeval Saviani destaca que o currículo deve ser planejado de maneira a oferecer aos estudantes o conhecimento sistematizado da humanidade, permitindo-lhes compreender e transformar a realidade. Diferente de uma visão tecnicista que prioriza a aquisição de habilidades práticas e imediatas, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza o ensino de conteúdos formais e teóricos, pois eles permitem ao aluno uma compreensão mais profunda das estruturas e dinâmicas sociais. Assim, o currículo se torna um meio para elevar o aluno a uma condição crítica, transcendendo o saber cotidiano e instrumental para o desvelar das mazelas sociais do modo de produção operante (Saviani, 1997).

A organização curricular, portanto, precisa ser fundamentada em uma hierarquia de conteúdos que favoreça a compreensão progressiva do conhecimento. Para Saviani, é fundamental que o currículo respeite a lógica interna dos conhecimentos, organizando-os de modo que os alunos possam alicerçar-se em uma base sólida de conceitos antes de

avançar para conceitos mais complexos. Essa estrutura curricular dialética e progressiva possibilita que os alunos compreendam a inter-relação entre diferentes áreas do saber, estabelecendo uma visão integrada e contextualizada do conhecimento. Ao invés de conteúdos fragmentados e descontextualizados, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um currículo que articule as disciplinas em um processo de ensino que desenvolva a capacidade analítica e crítica dos estudantes (Saviani, 2012).

Newton Duarte (2016) complementa essa visão ao enfatizar que o currículo não é neutro; ele reflete escolhas e valores que expressam interesses sociais específicos. Dessa forma, a organização curricular deve ser conduzida com consciência crítica, analisando os conteúdos selecionados à luz de seu valor formativo e de seu potencial emancipador. Para isso, o professor precisa estar ciente de que os saberes escolhidos para compor o currículo detêm o poder de influenciar a formação das identidades e dos valores dos alunos. Esse processo de seleção deve ser orientado por um compromisso ético com a formação integral dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de uma postura crítica frente ao mundo. Baseado no materialismo histórico-dialético, o autor ressalta a dimensão criadora do currículo fundamentado no saber historicamente acumulado, compreendidos como conteúdos escolares, enquanto atividade humana da prática social objetivada.

Outro ponto fundamental na organização curricular é a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos (Gasparin, 2012). Segundo o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza que o saber escolar deve equilibrar esses dois aspectos, garantindo que o conhecimento transmitido não seja apenas um acúmulo de informações, mas um instrumento de interpretação e intervenção na realidade. Para que isso aconteça, a organização curricular deve integrar atividades e experiências que permitam aos alunos aplicar os conhecimentos teóricos em situações concretas, promovendo um aprendizado significativo.

A organização curricular, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1997), precisa, ainda, reconhecer o contexto cultural e social dos alunos, a fim de ajustar o ensino às especificidades da realidade em que estão inseridos. Saviani defende que a educação deve partir da realidade vivida pelos estudantes, utilizando-a como base para a construção de uma consciência crítica e para o ensino de conhecimentos universais. Assim, o currículo deve ser pensado de forma que o conhecimento escolar possa dialogar com a cultura dos alunos, a fim de enriquecê-la sem cair em reducionismos.

A articulação entre os conteúdos formais e o contexto do aluno contribui para uma educação que valoriza tanto a singularidade dos sujeitos quanto o desenvolvimento de uma visão crítica e ampliada do mundo. Dessa maneira, transcende-se a educação para além do chão da escola, para a sociedade.

De acordo com Saviani (2012, p. 45), "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação". Somente com educação crítica social haverá a possibilidade de inferências no processo de ensino e aprendizagem para que o chão da escola pública, laica e de qualidade seja, de fato, lócus de formação de agentes sociais capazes de forjar mudanças na sociedade a fim de modificar a barbárie a qual estamos imersos nessa fase nefasta do capital no século XXI.

A Pedagogia Histórico-Crítica está posta como proposta pedagógica capaz de oferecer subsídios teóricos e práticos fundamentados em pressupostos e diretrizes capazes de modificar o currículo, a didática, o ensino e a aprendizagem.

Exclusivamente, uma proposta elaborada de maneira inicial face ao contexto obscurantista do ano de 1982, tempo de ditadura, delineia a possibilidade de exercer uma pedagogia crítica com protagonismo docente, capaz de exigir novas condições objetivas para desenvolver educação escolar, mesmo nos limites do capitalismo. A Pedagogia

Histórico-Crítica é forjada de maneira coletiva por pensadores da escola pública e defende a escola pública, aquela escola que é chão de resistência social e possibilita a formação omnilateral para a insurreição popular.

Nesse contexto, a formação de professores é estratégia para a efetiva educação transformadora e emancipatória humana, mas é na gestão escolar que a Pedagogia Histórico-Crítica ganha corpo como materialidade e organização do trabalho pedagógico revolucionário para a transformação social, necessidade e possibilidade histórica.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A Individualidade para Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Cultural da Formação do Indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Lígia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico ontológica. In: SAVIANI, D. DUARTE, N. **Conhecimento e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

CAPÍTULO 09

A OBMEP E O SAEB: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT) E TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

Adriano Araquem Baia Menezes; UFOPA

baiaadriano3@gmail.com

Edilan de Sant'Ana Quaresma; UFOPA

edilan.quaresma@ufopa.edu.br

História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPQ

INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional brasileiro, às avaliações em larga escala constituem-se como principal mecanismo para a criação e reestruturação de políticas públicas educacionais, fornecendo indicadores numéricos que aferem a qualidade da educação. Neste sentido, às avaliações podem se ancorar em duas teorias principais para sua elaboração, sendo a primeira chamada de Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a segunda de Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Neste trabalho, buscaremos trazer o debate de como estes dois tipos de teorias se articulam, como se apresentam nas avaliações em larga escala brasileira, e como a inserção de teorias diferentes podem causar resultados controversos na aferição da qualidade educacional, intensificando a periferização e as disparidades regionais no que se refere a educação.

Para cumprir estes objetivos, realizaremos a análise dos resultados da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, dado a grande abrangência destas avaliações no território nacional, bem como às diferenças nas teorias avaliativas (o Saeb faz uso do TRI e a OBMEP faz uso da TCT em sua primeira fase e uma correção individualizada em sua segunda fase). Para embasar o estudo, nos apoiaremos nas perspectivas

teóricas e conceitos sobre a TCT e TRI, além de nos debruçar sobre as perspectivas governamentais chamadas de Estado Avaliador.

As teorias dos testes surgiram inicialmente na área da psicologia, buscando criar dados concretos acerca de padrões cognitivos. A primeira tentativa se deu pela implementação da TCT, um método de avaliação que considera para o desempenho do indivíduo avaliado apenas a quantidade de questões acertada na avaliação, considerando o escore bruto como a soma dos acertos, sem levar em conta características específicas dos itens, como dificuldade ou discriminação. A TCT apresenta limitações, como a dependência dos resultados em relação à amostra e ao instrumento utilizado. Já a Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos que relaciona a probabilidade de um indivíduo acertar um item com sua habilidade e os parâmetros do item (dificuldade, discriminação e acerto casual). A TRI permite uma análise mais rigorosa, possibilitando a construção de escalas de proficiência interpretáveis pedagogicamente e comparações entre diferentes grupos ou provas. Ela é amplamente utilizada em avaliações educacionais, como o Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Silva, 2019).

Independente da teórica adotada para a elaboração das avaliações em larga escala, segundo Afonso (2013), estas carregam consigo o enraizamento da *accountability* na educação, conceito este que diz respeito ao direito e ao dever, respectivamente, de solicitar a prestação de contas e realizar essa prestação, no qual segundo Schneider e Nardi (2015), em diversos países, traduz-se em uma política de responsabilização, causando grandes pressões às partes cobradas.

Na educação a *accountability* se apresenta com a cobrança de resultados nas avaliações em larga escala, no qual os governos passam a responsabilizar a própria escola pelos resultados e pela melhoria da qualidade educacional, resultando na perda de autonomia do trabalho docente que se veem obrigados, devido às fortes pressões das gestões municipais, estaduais e federais, interferindo conseqüentemente no

currículo escola. A *accountability* acarreta o surgimento de um modelo de gestão estatal denominado de Estado-avaliador, seu princípio norteador é a utilização dos resultados das avaliações em larga escala para nortear a gestão educacional. Este modelo de gestão incorpora a educação as lógicas neoliberais diminuindo a responsabilidade do Estado e transferindo essa responsabilidade da qualidade educacional às próprias escolas (Afonso, 2013).

Schneider e Rostirola (2015) afirmam que na educação a perspectiva do Estado avaliador passa a assumir padrões comumente adotados pelas empresas privadas, como por exemplo, padrões de competitividade, de eficácia, eficiência, produtividade, e o foco em resultados numéricos, deixando em segundo plano o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza documental, utilizando dados secundários para análise, sendo estes os resultados da OBMEP e do IDEB gerados pelo Saeb. Para isso fazemos uso de tabelas dinâmicas; de recursos de estatística descritiva, tais como medidas de tendência central, gráficos de dispersão e o método de completar quadrados para buscar o entendimento acerca da existência de uma correlação dos dados ou não

RESULTADOS

Com os resultados divulgados pela OBMEP e pelo IBGE, elaboramos a **Tabela 1**, na qual mapeamos à população de cada estado brasileiro e às respectivas quantidades de medalhistas de ouro, prata e bronze obtidas no período de 2018 a 2024.

Tabela 01 - Média de Medalhistas na OBMEP de 2018 a 2024 dos estados brasileiros

| Nº | UF | População | Ouro | Prata | Bronze | Soma | Média Ponderada | Medalha por habitante |
|----|----|------------|------|-------|--------|------|-----------------|-----------------------|
| 1 | SP | 44.411.238 | 504 | 1615 | 4643 | 6762 | 1564,17 | 0,00015 |
| 2 | MG | 20.539.989 | 414 | 1338 | 3524 | 5276 | 1240,33 | 0,00026 |
| 3 | RS | 10.882.965 | 255 | 633 | 1512 | 2400 | 590,5 | 0,00022 |
| 4 | SC | 7.610.361 | 200 | 516 | 1583 | 2299 | 535,83 | 0,00030 |
| 5 | PR | 11.444.380 | 150 | 521 | 1318 | 1989 | 468,33 | 0,00017 |
| 6 | RJ | 16.055.174 | 178 | 523 | 1021 | 1722 | 433,5 | 0,00011 |
| 7 | CE | 8.794.957 | 121 | 344 | 1193 | 1658 | 374 | 0,00019 |
| 8 | ES | 3.833.712 | 89 | 247 | 685 | 1021 | 241 | 0,00027 |
| 9 | PE | 9.058.931 | 81 | 269 | 621 | 971 | 233,67 | 0,00011 |
| 10 | DF | 2.817.381 | 121 | 245 | 534 | 900 | 231,17 | 0,00032 |
| 11 | BA | 14.141.626 | 80 | 231 | 639 | 950 | 223,5 | 0,00007 |
| 12 | GO | 7.056.495 | 41 | 143 | 493 | 677 | 150,33 | 0,00010 |
| 13 | AM | 3.941.613 | 43 | 147 | 427 | 617 | 141,67 | 0,00016 |
| 14 | PI | 3.271.199 | 54 | 134 | 352 | 540 | 130,33 | 0,00017 |
| 15 | MS | 2.757.013 | 39 | 115 | 350 | 504 | 116,17 | 0,00018 |
| 16 | MA | 6.776.699 | 30 | 75 | 343 | 448 | 97,17 | 0,00007 |
| 17 | PA | 8.120.131 | 22 | 87 | 333 | 442 | 95,5 | 0,00005 |
| 18 | RN | 3.302.729 | 20 | 69 | 329 | 418 | 87,83 | 0,00013 |
| 19 | PB | 9.058.931 | 27 | 66 | 306 | 399 | 86,5 | 0,00004 |
| 20 | AL | 3.127.683 | 14 | 59 | 331 | 404 | 81,83 | 0,00013 |
| 21 | MT | 3.658.649 | 13 | 51 | 311 | 375 | 75,33 | 0,00010 |
| 22 | TO | 1.511.460 | 9 | 37 | 283 | 329 | 64 | 0,00022 |
| 23 | RO | 1.581.196 | 6 | 27 | 262 | 295 | 55,67 | 0,00019 |
| 24 | RR | 636.707 | 2 | 20 | 266 | 288 | 52 | 0,00045 |
| 25 | AC | 830.018 | 3 | 12 | 251 | 266 | 47,33 | 0,00032 |
| 26 | SE | 2.291.077 | 4 | 7 | 251 | 262 | 46,17 | 0,00011 |
| 27 | AP | 733.759 | 1 | 5 | 255 | 261 | 44,67 | 0,00036 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos resultados divulgados pela OBMEP, 2025.

Para propor um indicador padronizado, primeiramente elaboramos uma média aritmética ponderada, atribuindo peso 1 para as medalhas de bronze, peso 2 para as medalhas de prata e peso 3 para as medalhas de ouro, obtendo os resultados apresentados na coluna “Média ponderada” da Tabela 01. Nesta configuração, os estados da região Norte possuem os menores indicadores, enquanto os estados do Sudeste apresentam os maiores indicadores.

Todavia, há de se esperar neste tipo de inferência de que as regiões com maior população e conseqüentemente com maior

quantitativo de alunos inscritos na OBMEP possuam a maior quantidade de medalhas e a maior média, e devido a isso propomos um indicador que faça uma distribuição equitativa desses medalhistas em relação a população de cada estado. Esse indicador é calculado pela divisão da soma das medalhas pela população de cada estado, obtendo a quantidade de medalhas por habitante, o que causa uma considerável mudança no panorama anteriormente citado.

Nesta perspectiva, os cinco estados com os maiores índices proporcionais de medalhas são Roraima com 0,00045, Amapá com 0,00036, Distrito Federal com 0,00032, Acre com 0,00032 e Santa Catarina com 0,00030, chamando atenção pelo fato de conter três estados da região Norte (Roraima, Amapá e Acre). Embora esses estados apresentem números absolutos de medalhas relativamente baixos, a quantidade de medalhas por habitante indica uma expressiva participação e bons resultados em relação às suas populações.

Em contrapartida, os menores índices proporcionais são observados na Paraíba (0,00004), Pará (0,00005), Bahia (0,00007), Maranhão (0,00007) e Rio de Janeiro (0,00011). Podemos destacar a presença do estado do Pará e do Maranhão entre os mais baixos índices, considerando que ambos integram a Amazônia Legal e possuem grandes populações se comparado aos demais estados da região.

Estados como São Paulo, embora liderem em número absoluto de medalhas (6.762), possuem um desempenho proporcional não tão elevado (0,00015), ficando atrás de diversos outros estados com menor expressão populacional. O Amazonas, por exemplo, com apenas 617 medalhas no período estudado, apresenta um índice ligeiramente superior (0,00016). Outros estados como Tocantins (0,00022), Mato Grosso do Sul (0,00018), Piauí (0,00017) e Rio Grande do Sul (0,00022) apresentam desempenhos semelhantes, mesmo com quantidades populacionais distintas.

Tabela 2 - Dados da OBMEP e IDEB por estado

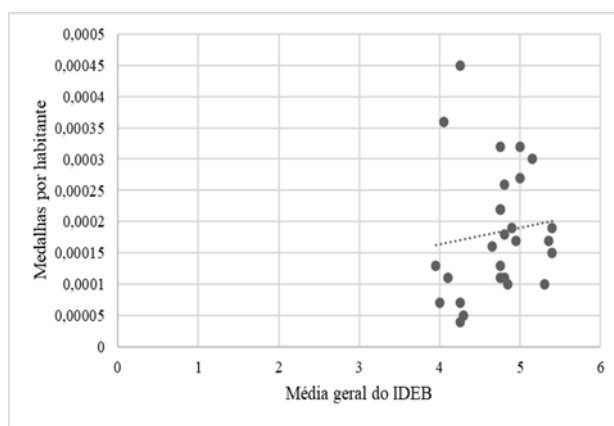
| UF | Medalha por habitante | Média IDEB 2017 | Média IDEB 2019 | Média IDEB 2021 | Média IDEB 2023 | Média geral do IDEB |
|----|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| AC | 0,00032 | 4,7 | 4,9 | 4,8 | 4,7 | 4,75 |
| AL | 0,00013 | 4,2 | 4,7 | 4,8 | 4,8 | 4,75 |
| AM | 0,00016 | 4,5 | 4,6 | 4,7 | 4,7 | 4,65 |
| AP | 0,00036 | 3,8 | 4 | 4,1 | 4,1 | 4,05 |
| BA | 0,00007 | 3,7 | 4,1 | 4,5 | 3,9 | 4 |
| CE | 0,00019 | 5,1 | 5,4 | 5,5 | 5,4 | 5,4 |
| DF | 0,00032 | 4,9 | 5,1 | 5,3 | 4,6 | 5 |
| ES | 0,00027 | 4,7 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| GO | 0,0001 | 5,3 | 5,3 | 5,3 | 5,4 | 5,3 |
| MA | 0,00007 | 3,9 | 4,2 | 4,3 | 4,3 | 4,25 |
| MG | 0,00026 | 4,7 | 4,9 | 5,3 | 4,7 | 4,8 |
| MS | 0,00018 | 4,8 | 4,8 | 4,9 | 4,6 | 4,8 |
| MT | 0,0001 | 4,9 | 4,8 | 4,9 | 4,8 | 4,85 |
| PA | 0,00005 | 3,8 | 4,1 | 4,4 | 4,4 | 4,3 |
| PB | 0,00004 | 3,9 | 4,3 | 4,8 | 4,2 | 4,25 |
| PE | 0,00011 | 4,4 | 4,8 | 4,9 | 4,7 | 4,75 |
| PI | 0,00017 | 4,5 | 5 | 5 | 4,9 | 4,95 |
| PR | 0,00017 | 4,9 | 5,3 | 5,4 | 5,4 | 5,35 |
| RJ | 0,00011 | 4,7 | 4,9 | 5,1 | 4,5 | 4,8 |
| RN | 0,00013 | 3,8 | 4,1 | 4,4 | 3,7 | 3,95 |
| RO | 0,00019 | 4,9 | 4,9 | 4,9 | 4,7 | 4,9 |
| RR | 0,00045 | 4,1 | 4,3 | 4,7 | 4,2 | 4,25 |
| RS | 0,00022 | 4,6 | 4,8 | 5,2 | 4,7 | 4,75 |
| SC | 0,0003 | 5,2 | 5,1 | 5,3 | 4,9 | 5,15 |
| SE | 0,00011 | 3,9 | 4,1 | 4,8 | 4 | 4,1 |
| SP | 0,00015 | 5,3 | 5,5 | 5,5 | 5,1 | 5,4 |
| TO | 0,00022 | 4,6 | 4,7 | 4,9 | 4,8 | 4,75 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para realizar uma correlação destes dados da OBMEP com os dados do SAEB/IDEB, realizamos um levantamento da média do IDEB por Estado, conforme apresentado na **Tabela 2**.

Em seguida estruturamos uma regressão linear, no qual utilizamos como parâmetros a quantidade de medalhistas por habitante (y) e a média geral do IDEB (x) de cada região de 2017 a 2023, obtendo com isso o **Gráfico 1**.

Gráfico 1 - Correlação entre os resultados da OBMEP e o IDEB (2017-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com a equação da reta, podemos verificar que o coeficiente angular é um valor positivo, o que pode demonstrar a existência de uma correlação entre os dados, todavia, o coeficiente de determinação se mostra um valor baixo, sendo $R^2 = 0,01265$. Esse valor nos indica que os dados possuem uma correlação muito fraca, ou seja, o IDEB não se põe como fator determinante e de influência direta para a obtenção de resultados na OBMEP.

No que se refere as regiões com maior IDEB, elas não necessariamente possuem mais medalhistas proporcionais a sua população, o que aponta indícios de uma desconexão entre as avaliações com correção sistêmica e as avaliações com correção individualizada. Essa ideia é corroborada com a análise da Tabela 02 e do Quadro 02, no qual os estados da Amazônia legal possuem os

menores valores de IDEB, mas que em contrapartida, alguns aparecem em destaque com altas quantidades de medalhistas por habitante.

Deste modo, os dados sugerem que estas avaliações capturam dimensões distintas do processo educacional, essa correlação reforça a crítica à padronização das avaliações em larga escala, que desconsideram as especificidades culturais, geográficas e sociais de cada região. A fraca associação também problematiza a ideia de que há incoerência ou pouca integração entre os diferentes sistemas avaliativos, apontando para uma fragmentação das políticas educacionais que acabam por reforçar lógicas hegemônicas e centralizadoras.

CONCLUSÃO

Apesar de, à primeira vista, as avaliações em larga escala parecerem ferramentas imparciais e incontestáveis, uma análise mais detalhada revela que tais políticas podem ter um impacto profundo no sistema educacional, moldando-o para atender a interesses mercadológicos. As instituições de ensino frequentemente competem entre si para obter melhores resultados, tratando essas classificações como marcas de "sucesso", o que promove uma visão de desenvolvimento focada em resultados em vez de processos. Além disso, sendo avaliações padronizadas, há o risco de distorção na percepção do progresso e da qualidade educacional, especialmente em regiões com características específicas, como a região Norte.

Embora a geração de informações sobre a qualidade da educação seja fundamental, é importante que mecanismos como o Saeb e a OBMEP sejam acompanhados por abordagens que considerem as necessidades particulares de cada localidade. Isso é essencial para assegurar que a educação não apenas melhore o desempenho escolar, mas também permita que as regiões preservem sua identidade cultural enquanto se inserem em um contexto global.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 267-284, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MEC. **SAEB e a Prova Brasil: um panorama das avaliações**. Brasília: Ministério da Educação. 2023.

OBMEP, IMPA. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas**. 2018. 08 de Dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.obmep.org.br/index.htm>.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista brasileira de políticas e administração da educação - RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634818. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, Washington Luiz Godinho da. **Avaliação em larga escala como política do estado**: um estudo comparativo entre a Teoria Clássica dos Testes e a Teoria da Resposta ao Item na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém. 2019.

Parte II – História da educação, práticas escolares e saberes tradicionais

CAPÍTULO 10

DA ALDEIA TAKUARA/ BELTERRA À UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ: CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Marcos Ferreira Pereira; UFOPA
mfpmarquinho@gmail.com

Tânia Suely Azevedo Brasileiro; UFOPA
brasileirotania@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação escolar indígena na aldeia Takuara no município de Belterra/PA tem grande relevância para o fortalecimento de bases sólidas na busca pela educação diferenciada no território, o que tem contribuído para formar estudantes fortes e cientes naquilo que somos como povos originários, permanecendo sempre ligados às raízes de nossa ancestralidade.

Por entender a importância dessa modalidade de ensino na formação do ser humano e por ser um dos direitos fundamentais a vida que, baseado nas ações de transmissão, produção e reprodução de seus valores culturais, a educação escolar indígena é um modelo educacional direcionado especificamente para os povos indígenas. A educação escolar indígena tem como objetivo garantir o acesso, permanência e sucesso dos estudantes indígenas nas escolas, considerando suas especificidades históricas, sociais, culturais e linguísticas. Ela busca fortalecer a identidade e o protagonismo dos povos indígenas, além de promover a valorização e o respeito à diversidade cultural, nesse sentido. Nessa perspectiva, Silva e Milhomem (2020, p.10) assim se referem:

É sabido que, os indígenas possuem seus métodos próprios de aquisição de troca e de construção de saberes quando as crianças aprendem no convívio familiar e nos espaços sociais que existem dentro das comunidades. Por sua vez, a escola dentro das aldeias surge então como uma aliada no processo

de educação das crianças, jovens e adultas(os) indígenas e como um espaço de reafirmação de identidades, reconhecimento e pertencimento ético.

Esse modelo de educação visa o combate ao preconceito, a discriminação e a exclusão, buscando a construção de uma educação intercultural que valorize tanto os conhecimentos indígenas quanto os conhecimentos da sociedade envolvente.

No Brasil, a educação escolar indígena está assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 8394/1996, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em todas as escolas, além da oferta de uma educação escolar diferenciada e bilíngue para os estudantes indígenas.

Levando em consideração que a educação é constituída por um conjunto de ações, as quais tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento e constituição cultural de uma sociedade, ela é essencial para o pleno desenvolvimento das pessoas, para o exercício de outros direitos humanos, para a promoção da igualdade de oportunidades, para o combate à pobreza e à exclusão social, para o fortalecimento da cidadania e para o progresso econômico e social de uma sociedade como destaca: (Baniwa, 2006).

Portanto, o direito universal da educação exige que os governos e demais atores sociais adotem todas as medidas necessárias para garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação, exercendo o direito de cada indivíduo de desenvolver seu potencial máximo e participar plenamente da vida em sociedade. No estado brasileiro, o direito a educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, cap V, art, 206)

Conforme asseguram as legislações internacionais, bem como a Constituição Brasileira, a educação é direito fundamental do ser humano. Então, o que deve ser feito para que esse direito tenha sua total efetivação para todos os povos? A Constituição Federal de 1988 regula uma educação diferenciada aos povos indígenas do Brasil, pois, foi por meio dessa legislação nacional que se reconheceu os direitos dos povos originários, como assegura em seus artigos 231 e 232:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (Brasil, 1998)

O principal motivo que me levou a pensar no objeto de estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Informática Educacional foi o pouco interesse e censura por parte do poder público municipal quanto à efetividade das políticas públicas voltadas para essa área.

A educação escolar indígena é a ferramenta que dá acesso para que os povos originários possam assumir o papel de protagonismo em suas histórias; ela fortalece o processo de afirmação de suas identidades, pois cada povo possui um modo de vida e costumes particulares dentro da sociedade.

É pela ausência de políticas públicas estaduais e locais, reforçado a invisibilidade de direitos assegurados pela legislação brasileira para os povos indígenas, especialmente os do baixo Tapajós, que decidimos abordar nesta pesquisa um desses direitos constitucionais: a Educação Escolar Indígena. Apesar de ser um direito assegurado, ele vem sendo negado ao longo dos séculos pelo poder público, em especial no município de Belterra, no Oeste paraense.

Assim, este capítulo trata da educação escolar indígena a partir da legislação brasileira e apresenta o relato do percurso escolar do autor principal, resgatando seu caminhar desde a aldeia Takuara, no município de Belterra, até chegar à universidade pública Federal no Oeste do Pará, na cidade de Santarém, finalizando com as considerações sobre o estudo realizado.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como principal característica o levantamento bibliográfico e autobiográfico, abordando as legislações que asseguram a educação escolar indígena no Brasil e revelando as vivências de um estudante indígena durante seu percurso escolar dentro e fora da aldeia, com o objetivo de relatar como essa modalidade de educação ainda precisa de uma devida atenção, levando em consideração todas as especificidades dos povos originários.

As lutas para o processo educacional indígena no Brasil têm seus primeiros passos em meados dos anos 70, apesar do vasto tempo na efetividade por esse direito, esse sistema educacional ainda é invisibilizado e desconhecido pelo Estado e até mesmo pelas populações que deveriam usufruir desse direito. Essa modalidade possui valores e conhecimentos indispensáveis para a permanência e resistência dos povos originários, que durante muito tempo foram submetidos aos modos de vida ocidental, causando drástica violação de direitos, entre eles o acesso à educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação escolar indígena é um instrumento de valor imprescindível para a luta e a garantia de direitos assegurados aos povos indígenas no Brasil, e tem como finalidade descolonizar o modelo de educação o qual os povos originários foram submetidos a séculos.

Destacamos a importância da compreensão do que é a educação escolar indígena, como e onde ela está presente, e como é

vista pela sociedade ocidental. É o momento de apoderar -se desse direito constitucional e despertar o conhecimento sobre ela em todas as formas, para que possamos permanecer com nossas raízes em nossa ancestralidade e continuar mantendo vivas todas as formas de vida, costumes, crenças e tradições.

A educação escolar indígena nas escolas indígenas, feitas para indígenas, até bem pouco tempo era apenas vivenciada no papel. Embora seja um dos direitos fundamentais para a vida do ser humano, ainda é desconhecida por grande parte da sociedade.

Os povos originários eram inseridos em um modelo de educação que tinha objetivos que remetiam, ou remetem, a viver e pensar aos modos da sociedade envolvente, conforme afirmam Ferraro e Schafer (2007, p. 2):

Durante muito tempo e ainda hoje foi/é uma forma de dominar e impor um determinado tipo de conhecimento; foi/é uma forma de adaptar o indígena a uma determinada sociedade, de transformá-lo apto a cumprir certos requisitos necessários para sobreviver na sociedade do "branco", ou seja, a educação por muito tempo foi uma forma de transformar o índio em mão-de-obra qualificada e barata (quando não escrava).

Qualquer ser humano tem o direito de pensar e buscar conhecimento por si próprio, alcançando seu entendimento sobre o ambiente e meio no qual está inserido e podendo desfrutar de sua capacidade intelectual. Deve buscar o ponto de vista de sua discussão, independentemente de religião ou etnia. Não basta ter o direito assegurado; é preciso colocá-lo em prática, sendo possível perceber a diversidade e importância da educação escolar, especialmente para os indígenas.

A educação escolar indígena é específica de cada povo, como afirma Baniwa (2006, p.159):

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas

línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato.

O modelo educacional brasileiro voltado para os povos indígenas precisa de efetivação concreta em todos os níveis de ensino, pois isso vai acompanhar o indígena durante a sua vivência em todo seu percurso como estudante. É perceptível que há oscilação ou ruptura da educação básica ao ensino superior. Quanto à educação básica, Baniwa (2006, p. 170) destaca:

As escolas de educação básica presentes nas comunidades indígenas enfrentam hoje profundas contradições e ambiguidades, em grande medida por conta do modelo educacional seriado vigente no país. O bilinguismo, por exemplo, geralmente só é praticado nas primeiras quatro séries iniciais. São pouquíssimas as escolas que trabalham o ensino bilíngue ou plurilíngue em todo o Ensino Fundamental.

Os povos indígenas como protagonistas da educação escolar diferenciada, bem como seus saberes e conhecimentos necessitam ser valorizados e garantidos, para que possam atender as especificidades de cada povo, como destaca a LDB, em seu Art.78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. (BRASIL, 1996)

Queremos realçar a importância da educação escolar indígena também ser efetivada nas instituições de ensino superior no país dando o devido valor a sua ciência ancestral e o reconhecimento desses conhecimentos e saberes nos vários espaços acadêmicos, contribuindo de forma significativa para o sucesso do processo ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas neste nível de escolarização.

EU, INDÍGENA MUNDURUKU, DA ALDEIA ATÉ A UNIVERSIDADE!

Avós maternos indígenas e pai e mãe indígenas, vindos da margem esquerda do rio Tapajós, ou como nossos anciães costumam dizer: “do outro lado do rio”, para constituírem-se como família na margem direita do rio Tapajós, no qual naveguei literalmente em suas águas desde meu nascimento, infância, adolescência e vida adulta. Nasci e cresci na minúscula aldeia chamada Takuara³, sou o quarto entre cinco irmãos.

A referida Terra Indígena Munduruku -Taquara está localizada na margem direita do rio Tapajós, no município de Belterra, Pará, com acesso pela BR-163 (Santarém-Cuiabá), sentido Santarém – Itaituba, adentrando o assentamento São Jorge, do INCRA, localizado ao lado direito da BR-163 (Santarém-Cuiabá).

A Aldeia Takuara (ver figura 1) se situa entre as comunidades tradicionais de Pini e Prainha I, situadas na Floresta Nacional do Tapajós (FLONA), criada em 19 de fevereiro 1974, pelo Decreto-Lei no 73.684, com 600.000ha de extensão.

Figura 1 - Vista da área central da Aldeia Takuara/Belterra, Pará.



Fonte: Acervo pessoal (Ferreira 2024).

Os primeiros passos da minha trajetória para a inserção no processo de escolarização ocorreram no ano de 2000. Nesse período, o primeiro contato com o ambiente escolar se deu da seguinte forma: não estava

efetivamente matriculado; fui apenas como um curioso, ou seja, por vontade de meus pais e por meu próprio interesse, pois um dos meus irmãos, que já havia iniciado seu percurso escolar, mostrava seu caderno com algumas atividades do seu cotidiano escolar, e isso me impulsionou a querer estar nesse ambiente logo.

No ano de 2001, já estava devidamente matriculado e ansioso para iniciar novamente o período escolar. Nesse momento, começava a primeira série do ensino fundamental, como era chamado esse nível de escolaridade naquela época, que funcionava na aldeia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Floriano. A sala de aula funcionava em uma pequena igreja e, outras vezes, no barracão e embaixo de árvores, e foi assim até a terceira série do ensino fundamental.

No ano de 2003, a aldeia foi contemplada com um prédio escolar, cedido pela prefeitura municipal de Belterra, mas isso não aconteceu por livre e espontânea vontade. O barracão (sede) já não resistia ao longo tempo de existência e foi necessário ser demolido para não oferecer tanto risco aos moradores da aldeia. Sem espaço para estudar, a prefeitura viu-se na obrigação de construir um prédio escolar com apenas uma sala, o que não resolveu muita coisa. Foi na Escola E M E F Laurelino Floriano Cruz que iniciei a próxima etapa na vida de estudante e finalizei a quarta série do ensino fundamental. Impulsionado na busca para alçar voos mais altos e sobreviver aos meios ocidentais, que são cada vez mais frequentes na vida dos povos indígenas, isso ocorre desde o primeiro contato com os portugueses, assim como outros povos de países que invadiram o território brasileiro.

Em 2005 iniciava a segunda fase na minha trajetória escolar a 5ª série do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Filomena (figura 2) situada na comunidade vizinha chamada Prainha, distante do território aproximadamente 1h30min, usando os meios de transporte bajara (pequena embarcação com motor), canoa a remo e caminhando por 2h30min. Esse percurso era feito com mais

frequência, e o educandário atendia alunos de quatro comunidades próximas.

Figura 2 - E M E I F Santa Filomena (Comunidade Prainha I)



Fonte: Acervo pessoal (Ferreira, 2024).

No ano de 2009, iniciei o primeiro ano do ensino médio. Novas perspectivas surgiram sobre esse novo nível de escolaridade, com novos objetivos; que não mudou foi o percurso, pois o ensino médio (1º ao 3ºAno) também foi cursado no Anexo Rural Waldemar Maués na Escola Santa Filomena, localizada na comunidade de Prainha I, no município de Belterra/PA. Essa modalidade de ensino funcionava e funciona atualmente por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), no qual as disciplinas que fazem parte desse modelo ocorriam dentro de dois meses, dependendo da vontade do(a) professor(a). As aulas eram ministradas em salas improvisadas, feitas pelos moradores e alunos.

Em 2015, na universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ingressei através do Processo Seletivo Especial Indígena – PSEI, que devido a lutas do movimento indígena foi assegurado aos povos indígenas. O meu primeiro contato com o universo acadêmico foi no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), que ofertava disciplinas voltadas para áreas gerais. Nesse período, ficamos em uma turma formada por todos

os indígenas que foram aprovados no mesmo processo seletivo no qual participei. Essa foi uma experiência de valor indiscutível, pois tive a oportunidade de me relacionar com outras culturas, costumes e pessoas, algo que até então nunca havia experimentado. Foi nesse período que pude perceber ainda mais o quanto os povos indígenas são alvo de preconceitos e estereótipos.

Finalizando o CFI, adentrei de fato no Bacharelado Interdisciplinar (BI) do curso no qual havia sido aprovado, enfrentando mais um desafio: novos colegas e disciplinas. O que mais me surpreendeu e surpreende até hoje é o fato de que as pessoas ainda se assustam quando alguém afirma ser indígena. Logo vêm as perguntas: “Qual sua tribo?”, “Vocês usam roupas nas aldeias?”, “O que comem?”, “Ah... mas você usa celular e fala a língua portuguesa?”. Estas situações são recorrentes quando se afirma ser indígena, especialmente quando não se tem olhos puxados, entre outros fatores que foram desenhados pela sociedade envolvente e ensinados nas escolas no Brasil. Isso faz a sociedade pensar no indígena como alguém que deve sempre estar na aldeia e que, ao utilizar os hábitos da sociedade ocidental, deixa de ser indígena.

Diante dessas situações, houve um momento em que pensei em desistir. No entanto, se desistisse, não seria possível dar um retorno ao meu povo, que tanto espera dos seus quando se inserem nesse universo. Durante esse percurso, descobri que havia a possibilidade de migrar para outro curso por meio da mobilidade interna. Isso representou uma nova oportunidade de entrar no curso tão sonhado. Para minha frustração, o processo de mobilidade não ofertou vagas para o curso de História. Tentei então e consegui a inserção no curso de Licenciatura em Informática Educacional (LIE).

Em 2017, ingressei no curso de Licenciatura em Informática Educacional, tudo novo outra vez, turma, professores, campus e colegas, porém diferente do curso e turma anteriores; sentir-me acolhido no novo curso, pois haviam outros indígenas na turma, éramos seis, dois pertencentes ao povo Wai Wai, dois pertencentes ao povo munduruku

do alto tapajós, um pertencente ao povo jaraki, baixo tapajós, e eu também, pertencente ao povo munduruku baixo tapajós, os quais facilitaram bastante no processo de ensino e aprendizagem, em nossas dificuldades de compreensão, ajudávamos uns aos outros. Porém, no primeiro mês no curso, por problemas de saúde, tive que me ausentar e retornei no semestre subsequente, e dentro do curso me possibilitou novas formas para a perspectiva que o curso propõe: é encantador porque nos mostra uma realidade diferente para os povos indígenas, abracei com todas as forças possíveis.

O curso da LIE despertou novos olhares relacionados ao modo que a educação chega até os povos indígenas. Ele nos faz vislumbrar as tecnologias com uma abordagem totalmente diferente ao modo de como os meios tecnológicos chegam nas aldeias, sem nenhum tipo de instrução.

Ser discente da Licenciatura em Informática Educacional (LIE) nos proporcionou um papel de protagonismo, assim como todas as políticas públicas que têm o objetivo de possibilitar novas oportunidades para o nosso povo. Foi através deste curso que pude ter os primeiros contatos com laboratórios, computadores e acesso à internet, algo que, até então, era uma realidade distante na aldeia. Buscar sapiência e levá-la para que seus parentes possam desfrutar do aprendizado, de maneira direta e indireta, é essencial para continuar resistindo em todas as suas formas.

Atualmente, a Ufopa é uma referência de ensino superior não só para os indígenas, mas para todas as populações que estão ao seu redor, que certamente se deslocam e se deslocarão para esta universidade em busca de formação acadêmica (Ferreira; Brasileiro, 2017). Nesse sentido, em 2017 foi implantada, atendendo a uma demanda dos indígenas e junto à Política de Ações Afirmativas e de Promoção da Igualdade Étnico-Racial da Ufopa, a Formação Básica Indígena (FBI) – um ciclo de formação inicial para alunos indígenas ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). O objetivo foi facilitar a adaptação à

nova jornada acadêmica na universidade, contribuindo significativamente para a permanência e evitando a evasão dos alunos indígenas.

Para diminuir essa evasão, a instituição também ofereceu, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Programa Bolsa Permanência. Esta política pública concede auxílio financeiro aos estudantes, especialmente aos estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em instituições federais de ensino superior, contribuindo para sua permanência e diplomação. É por meio dessa política pública que eu, assim como outros estudantes indígenas, tive a possibilidade de ingressar e permanecer no ensino superior, pois, para quem é oriundo de aldeias, não há residência na cidade.

CONCLUSÃO

Com base nos fundamentos abordados, constatamos que a Educação Escolar Indígena é um direito indispensável aos povos originários, pois é por intermédio do acesso total que se dá a oportunidade de continuidade as formas de sobrevivência cultural dos povos indígenas, embora haja as legislações que regulamentam a oferta desse modelo educacional, é notório a ausência na efetivação das políticas educacionais a essas populações; minha trajetória escolar revela um pouco sobre o acesso a esse direito, como afirma Lima (2012, p. 6):

Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural

É necessário compreender a educação escolar indígena e despertar para a sua efetivação dentro do ambiente escolar na aldeia,

nossa intenção neste texto. Buscando pelas legislações que asseguram essa modalidade educacional, mostrando as garantias constitucionais que se tem a nível federal para efetivá-la no território e a partir de então contribuir para desconstruir o modelo ocidental de educação, que só vem promovendo a invisibilidade da educação escolar indígena, a qual é rica e atua como elemento importante no processo de reconhecimento dos povos indígenas.

Com base nas reflexões iniciais do percurso escolar revelado - da aldeia à universidade, a pretensão futura é poder continuar pesquisando sobre esta temática, com vistas a estudar outras experiências de educação escolar indígena em territórios indígenas da Amazônia e dessa forma, trazer realidades que demonstrem a desconstrução do modelo educacional que vem perdurando na maioria das instituições escolares brasileiras, o qual os povos indígenas foram submetidos a séculos e que ainda hoje se faz presente no processo de Educação Escola Indígena.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei 9.394: LDB**: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL: **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2020. BRASA BRASIL SAÚDE E AÇÃO COOPERATIVA PARA INCLUIR. Disponível em: <https://brasa.org.br/declaracaouniversal-dos-direitos-humanos>.

DRUPAT *et al.* **Convenção n.169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015.

FERRARO, R. A.; SCHAFER, G. N. A. **Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil**. UFRGS; UNILASALLE/RS, FACULDADES EST. 2007.

JULIANA, Schneider Medeiros. **Democracia, Liberdades, Utopia:** história da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos – XIV Encontro Estadual de História – ANAPHU, 2018. BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, Dispositivos Constitucionais.

LIMA, J. A. S. **Conquistas e novos desafios das políticas públicas em educação indígena no estado fronteiro de Roraima.** 2012. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política –PPGPOL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e o Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe-NECAR, da Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <<http://www.teatros-revista/index.php/pgeografica/article/download/.../6967>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024

MILHOMEM, Sanda R.S; MILHOMEM, Maria S.S. Escola indígena: avanços e Desafios no cenário nacional. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.18 – 2020.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, Tania S. A. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2017.

DOS SANTOS, Raimundo Abimael Ferreira. **A DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA MUNDURUKU TAKUARA:** A luta pela sobrevivência de um povo originário em meio aos escombros do progresso.2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Sociedade e Cidadania Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade – PPCS, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2023.

CAPÍTULO 11

SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES QUILOMBOLAS

Rosimara Carvalho de Souza Mendonça; UFOPA

rmsouza.159@gmail.com

Rosimeire da Costa de Andrade Cruz; UFC

rosimeireca@ufc.br

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/PPGE/UFOPA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho, trata-se de um projeto de pesquisa em andamento, que tem como foco as Identidades Docentes de Professoras de Educação Infantil que atuam em instituições quilombolas. O projeto tem como objetivo analisar o que é ser professora de Educação Infantil na percepção de docentes que atuam em instituições escolares quilombolas.

Considerando que a constituição das identidades é um processo dinâmico e contínuo de transformação, profundamente entrelaçada com suas histórias pessoais e profissionais, em contextos que são ao mesmo tempo, singulares e plurais, torna-se evidente que as identidades docentes não são algo que está finalizado, pronto, mas em constante desenvolvimento. Disto decorre a compreensão de que as identidades docentes são permeadas por vivências e experiências que influenciam na construção do ser professora (Pimenta, 2009).

A identidade docente, vista a partir das narrativas de professoras que atuam em instituições quilombolas, constituem uma ferramenta fundamental para compreensão dessas identidades. Na concepção de Dubar (2005), a identidade, enquanto característica singular de um indivíduo, que o distingue do outro, implica paradoxalmente uma dualidade: a “identidade para si” e “identidade para o outro”. Dessa forma, o autor aponta que os conceitos de “atribuição” e “pertença”

partem dos pressupostos de que a identidade não é apenas pessoal, mas também social.

No intuito de ampliar a compreensão do conceito de identidade docente, busquei respaldo teórico em estudiosos que antes se ocuparam desse assunto e o elegeram como foco de suas investigações, entre eles: Dubar (1997, 2005), Ciampa (1987, 1989), Hall (2006) e Pimenta (2009). É importante destacar que a pesquisa se utilizará de contribuições de pesquisadores negros e não negros que abordam a temática em questão. Tal opção se justifica pelo reconhecimento de que a universidade e os centros de pesquisa, ao desconsiderar a produção acadêmica de investigadores negros, corroboram com o processo de epistemicídio, — entendido como “o apagamento dos saberes e conhecimentos de povos e comunidades subalternizados pela branquitude” (Santos Pereira; Ladeira Pereira; Pocahy, 2021, p. 222).

Ao discutir a identidade docente em contextos quilombolas, é imprescindível considerar as dimensões étnico-raciais que marcam a trajetória das professoras negras. Nesse sentido, os estudos de Gomes (2003, 2005, 2018) e Munanga (2005) fornecem importantes contribuições teóricas.

Para construir a Revisão de Literatura deste estudo, optou-se pelo recorte temporal de 2019 a 2024, nas bases de dados: Periódico da CAPES, SciELO Brasil, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e ANPED. Nas últimas décadas, a temática “identidade docente” tem ganhado destaque na literatura acadêmica, como uma construção social, cultural, histórica e dinâmica, reconstruída e modificada ao longo da vida (Dubar, 2005; Ciampa, 2001; Hall, 2006). Os estudos de Nóvoa (1992) e Huberman (1995), apontam que no campo da educação, os docentes também assumem suas próprias identidades, que da mesma forma, são construídas ao longo de sua trajetória profissional.

Estudos mais recentes mostram que existe uma grande variedade de pesquisas que exploram a *identidade docente* com abordagem a uma diversidade de temas (Bourscheid, Tim, 2024; Brito, 2022; Souza, Silva,

2020). No entanto, no que diz respeito à identidade docente em contextos *quilombolas*, percebe-se uma produção bem escassa que aborda especificamente essa temática, carecendo de mais estudos na área.

Do mesmo modo, Selitik e Machado (2024), ao analisarem pesquisas sobre a *identidade docente na Educação Infantil*, constatam um crescimento significativo nas pesquisas, representando um aumento de 42,85% em relação aos cinco anos anteriores. Todavia, o mesmo estudo revela que ainda é pouco densa as investigações sobre questões étnico-raciais e as especificidades da docência na Educação Infantil em instituições quilombolas. Vale destacar que, quando encontramos pesquisas que abordam a identidade docente quilombola, o foco geralmente estende-se a outras etapas educacionais, o que tem contribuído para a invisibilização da Educação Infantil nesses contextos.

Com base nos achados iniciais, reconhecemos a urgência de contribuir com o campo em discussão, ampliando nossa busca que é centrada nas identidades docentes de profissionais que atuam em instituições quilombolas.

A questão central que norteia este estudo é: *o que é ser professora de Educação Infantil na percepção de docentes que atuam em instituições quilombolas?*

Para que possamos responder a questão em pauta propõe-se os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar, sob o ponto de vista de professoras de Educação Infantil que atuam em instituições escolares quilombolas, aspectos de sua vida pessoal e profissional que influenciam a forma como se veem na docência que exercita.; 2) Compreender, na perspectiva de professoras de Educação Infantil que atuam em instituições escolares quilombolas, que identidades profissionais lhes são atribuídas por seus pares e pelas famílias das crianças; e 3) Analisar, sob a ótica de professoras de Educação Infantil que atuam em instituições escolares quilombolas, as especificidades da docência nesses contextos.

O estudo é relevante porque ao analisar a percepção que as professoras de Educação Infantil que atuam em instituições quilombolas têm sobre si, possibilitará dar “visibilidade a essas docentes e trazer para o debate vozes, fazeres e saberes licenciados nos currículos acadêmicos”, como destaca Gomes (2005, p. 41). Para a autora, reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, “[...] responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Ibid., p. 42). Nessa concepção, Silva (2007) acrescenta que a luta das comunidades quilombolas são pautadas também pelo campo ideológico, ou seja, não é só a luta pelo espaço físico da escola na comunidade, é o conjunto que advém desse espaço que constitui a Educação Escolar Quilombola.

METODOLOGIA

Ao buscar responder à questão central deste estudo — o que é ser professora de Educação Infantil na percepção de docentes que atuam em instituições quilombolas? — a abordagem qualitativa se apresenta como a mais adequada para esta pesquisa. Trata-se de uma investigação onde a quantidade de sujeitos participantes não é o aspecto mais importante, mas a profundidade com que o tema será abordado (Minayo, 2001).

A pesquisa será realizada no município de Santarém, no estado do Pará. A escolha deste município deve-se à facilidade de acesso, considerando a distância e as condições de deslocamento até as escolas quilombolas. Participarão da pesquisa duas professoras que exercem a docência em Educação Infantil em escolas situadas em comunidades quilombolas. Os critérios de escolha das professoras participantes serão: a experiência profissional na primeira etapa da educação básica quilombola há pelo menos dois anos. Para Huberman (2000), a carreira docente é um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de modo a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada.

Para a produção de dados em campo, serão realizados um questionário inicial e entrevistas narrativa e semiestruturada. É importante ressaltar que todas as entrevistas serão gravadas para garantir a fidedignidade das transcrições das falas das professoras. Conforme Gil (2008), a gravação, em vídeo ou em áudio, é a melhor forma de preservar o conteúdo da entrevista. Além disso, por meio de uma gravação, “[...] o entrevistador pode se concentrar em ouvir e responder o participante, sem se distrair com a necessidade de escrever notas extensas” (Stuckey, 2014, p. 7).

Quanto às questões éticas da pesquisa, será assegurado que as identidades das participantes serão preservadas. Coutinho (2019, p. 65) afirma que “[...] no caso da identificação dos sujeitos e dos locais, deve-se analisar, de modo profundo e negociado, o quanto essa escolha beneficia ou prejudica as pessoas e os locais implicados no estudo [...]”. Assim, para garantir o cuidado e o respeito pelos participantes da pesquisa, as identidades tanto dos sujeitos quanto das instituições, lócus da pesquisa, não serão identificadas.

A organização e a categorização dos dados dessa pesquisa serão conduzidos com base na técnica de “análise de conteúdo” (Bardin, 2016). Essa abordagem consiste em um conjunto de técnicas de “[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2016, p. 41).

As semelhanças e divergências identificadas entre os conteúdos provenientes das entrevistas narrativas e semiestruturadas irão favorecer a categorização das análises. Essa técnica ajudará a entender a intenção das mensagens dos entrevistados e os elementos de significação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, não há resultados consolidados. Assim, almeja-se identificar, em narrativas de professoras de Educação Infantil, que trabalham em instituições quilombolas, elementos que possam ter contribuído para a formação das suas identidades docentes. Nas palavras de Ciampa (1989, p. 59), “[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”. Dessa maneira, as identidades docentes também estão relacionadas à visão que estas profissionais têm de si e do trabalho que desenvolvem e ao contexto em que se dão a sua ação e formação.

Acredita-se que tanto a formação inicial como a formação continuada poderão se beneficiar dos conhecimentos resultantes desta pesquisa posto que, como assevera Cruz (2019, p.4), um bom projeto de formação “[...] precisa partir das condições reais dos sujeitos a quem se destina caso deseje, ao final, incidir na educação básica com compromisso, responsabilidade política e respaldo em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes”.

A partir do roteiro de entrevistas elaborado, espera-se que os dados produzidos revelem de forma significativa como as identidades docentes das professoras de Educação Infantil quilombolas são atravessadas por suas experiências de vida, formação acadêmica, pertencimento comunitário e pelas relações estabelecidas com os pares e as famílias das crianças. As perguntas voltadas à forma como as professoras são vistas por seus colegas e pelas famílias permitem vislumbrar como se constituem os “atos de atribuição” na concepção de Dubar (2005), evidenciando o lugar social e simbólico ocupado por essas profissionais nos contextos em que atuam. Da mesma forma, questões sobre a autoimagem e a percepção de valorização profissional possibilitam acessar os “atos de pertencimento”, revelando como as docentes se reconhecem na função que exercem (Dubar, 2005).

Dessa maneira, a escuta das narrativas das professoras entrevistadas será primordial para a discussão sobre a identidade

docente quilombola como um processo dialógico, histórico e cultural. Supõe-se, ainda, que este estudo evidencie como as práticas docentes em escolas situadas em territórios quilombolas se estabelece como um fazer pedagógico arraigado em práticas culturais locais, com conexão intensa entre a escola, a comunidade e as raízes africanas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Quando se responde à pergunta “quem sou eu”, a primeira observação a ser feita é que a identidade se mostra como a descrição de uma personagem, cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (Ciampa, 1987). Nessas reflexões, considera-se também o argumento de que as identidades são múltiplas e contraditórias, de modo que os indivíduos não se veem mais como possuidores de uma identidade fixa, única, essencial ou permanente (Hall, 2006). Ademais, “[...] por se tratar de uma categoria não oficial, e que é suscitada em uma história recente pelos movimentos sociais, torna-se fundamental observar os (des)caminhos presentes na construção da identidade do professor quilombola” (De Salles e Silva, 2020, p.431).

Ao retomar o problema de pesquisa – o que é ser professora de Educação Infantil na percepção de docentes quilombolas – considera-se que as identidades não são um produto, mas um “[...] processo identitário, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16). Assim, é importante entender as identidades docentes são dinâmicas, são movimentos, desenvolvimento concreto. Conforme defendem Hall (2006) e Ciampa (2001), essas identidades são sempre múltiplas, contraditórias e inacabadas, e, no caso das professoras quilombolas, profundamente marcadas por desafios que se expressam no cotidiano escolar.

Ainda sem resultados definitivos, com base apenas na revisão de literatura, o estudo aponta, desde já, para a urgência de dar visibilidade às identidades docentes de professoras que atuam em territórios quilombolas, historicamente silenciadas tanto nas produções

acadêmicas quanto pelas políticas educacionais. O enfrentamento ao epistemicídio e à desvalorização dos saberes tradicionais passa pela escuta atenta dessas profissionais e pela incorporação de suas experiências na formação docente inicial e continuada (Cruz, 2019).

Investigar as identidades das professoras da Educação Infantil Escolar Quilombola poderá facilitar a compreensão de como essas professoras constroem, (re)constroem e reafirmam suas identidades profissionais em ambientes marcados pela diversidade e histórias de luta pela valorização da sua cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012b.

CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

CIAMPA, A. C. Identidade. In. LANE, I. S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento** (8. ed. pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense. 1989.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: ANPED (org.). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1.

CRUZ, Gislaine Azevedo da. **Identidade profissional de docentes da educação infantil: a re/construção na e pela prática pedagógica**. São Paulo: PPGEDU/UFGD, 2011. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14567 .pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14567.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

De SALLES, Sandro Guimarães; SILVA, Halda Simões. Ser professora Quilombola: em busca de uma identidade “outra”. **Debates em**

Educação, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 427–445, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p427-445. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9145>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DIAS, Lucimar Rosa; DA ROCHA, Vanessa Gonçalves. Uma identidade em construção: professor/a quilombola na comunidade de João Surá. **Travessias**, v. 13, n. 3, p. 3-14, 2019.

DUBAR, C. A socialização. **Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Marta Maria da Silva. **A identidade docente quilombola: uma análise sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaquim-Panelas/PE**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2005.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NOVOA, Antonio. (org.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Georgina Helena Lima Nunes. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações das ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 267-286, 2021. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS PEREIRA, C.; LADEIRA PEREIRA, A.; POCAHY, F. O pensamento de Lélia Gonzalez na Educação: Amefricanidade, Pretuguês e outras categorias. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. 221-228. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12997>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SILVA, Petronilha, B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

STUCKEY, H. L. A primeira etapa na análise de dados: transcrição e gerenciamento de dados de pesquisa qualitativa. **Revista de Saúde Social e Diabetes**, v. 1, pág. 6-8, 2014.

CAPÍTULO 12

FOTOGRAFIAS COMO FONTES HISTÓRICAS DA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE NA VÁRZEA AMAZÔNICA: ESTUDO NAS COMUNIDADES COSTA DO TAPARÁ E SÃO CIRÍACO DO URUCURITUBA, EM SANTARÉM-PA

Suellen Roberta Santos Silva; UFOPA
suellenroberta123456789@gmail.com

Anselmo Alencar Colares; UFOPA
anselmocolares@gmail.com

Adrielle Nara Serra Bezerra; UFOPA
adriellensb@gmail.com

História, sociedade e educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA
PROPPIT/UFOPA

O estudo intitulado “Fotografias como fontes históricas da relação escola e comunidade na várzea amazônica: estudo nas Comunidades Costa do Tapará e São Ciríaco do Urucurituba, em Santarém-PA” faz parte de um projeto maior denominado “A educação no caminho das águas na Amazônia brasileira (Município de Santarém/PA): Estudo histórico analítico de aspectos singulares e universais da expansão e democratização da escola pública”, o objeto de estudo da pesquisa é a história da educação na Amazônia, região de várzea do município de Santarém, tendo como recorte as relações entre a escola e comunidade, analisadas a partir de fontes fotográficas, nas microrregiões do Urucurituba e do Tapará.

A Amazônia abriga a maior floresta tropical do mundo, estendendo-se por diversos países da América do Sul e caracterizando-se por sua rica biodiversidade, bem como pela diversidade sociocultural e socioespacial. Segundo Pinheiro (2022), a região apresenta ecossistemas distintos, como as áreas de terra firme, não suscetíveis a inundações, e as planícies de inundação, que enfrentam alagamentos constantes, como o igapó, e a várzea, que fica submersa periodicamente, passando por quatro fases distintas durante o ano: a

enchente, a cheia, a vazante e a seca. Uma vez que no ambiente de várzea o modo de vida dos moradores sofre influência direta do regime das águas, consideramos importante refletir acerca dos impactos dessa dinâmica na educação escolar, identificar as particularidades das escolas de várzea é imprescindível nesse processo de compreensão do processo educacional. Embora tais escolas façam parte do sistema educacional, e apresentem características gerais em comum com outras da região amazônica, estão inseridas nesse ambiente singular da várzea. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para fortalecer a compreensão de que existem diversas “Amazônias”, tal como defende Colares (2011), considerando as múltiplas faces que a constituem e os contextos de cada região. Dessa maneira, este estudo parte do seguinte questionamento: O que as fotografias revelam sobre as escolas de nossa região de várzea? A área de estudo da pesquisa foi delimitada nas comunidades Costa do Tapará, localizada na microrregião do Tapará, e São Ciríaco, na microrregião do Urucurituba, ambas situadas ao norte do município de Santarém, assim como as duas outras microrregiões que compõem a várzea santarena, quais sejam, Aritapera e Ituqui (Pinheiro, 2022).

O objetivo geral do trabalho é analisar as relações escola-comunidade, tendo fotografias como fonte principal e motivação para o resgate das memórias e construção da história educacional nas comunidades. Os procedimentos metodológicos adotados são a análise teórica, a partir da literatura acerca do tema, e a análise empírica, a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, de diálogos e de fotografias obtidas. As etapas previstas no plano de trabalho são: a) visita às escolas e comunidades para o levantamento de informações complementares; b) seleção de novas fotografias; c) realização de rodas de conversa; d) realização de uma exposição fotográfica nas comunidades estudadas; e e) análise das informações obtidas e elaboração do relatório.

Como Resultados da pesquisa alcançados até o momento, temos uma revisão sistematizada sobre o tema (não prevista inicialmente neste plano de trabalho), a identificação de particularidades das comunidades e o resgate da sua história educacional, a partir de visita às comunidades, diálogos com figuras-chave das escolas e comunidades e acesso ao PPP e a fotografias. As visitas às escolas foram realizadas em período anterior ao início da vigência deste plano de trabalho¹, mas ainda planeja-se retornar às comunidades para a realização da exposição fotográfica prevista como forma de fortalecer as relações entre escolas e comunidades de várzea.

A revisão sistematizada foi realizada a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os termos "Fotografia", "Escola" e "Amazônia", sem recorte temporal pré-estabelecido, possibilitando a localização de 40 trabalhos, dois deles indisponíveis para acesso na íntegra. Destes 38 encontrados, 32 são dissertações e 6 são teses, abrangendo o período de 2007 a 2023.

Dentre os trabalhos encontrados, 7 utilizaram a fotografia como recurso de registro da realidade local, e 15 a empregaram como fonte histórica — uma abordagem que pode ser identificada tanto nos objetivos quanto na metodologia adotada, e que reforça a fotografia como um importante instrumento para a compreensão de aspectos históricos e culturais. Das 15 pesquisas que adotaram esse enfoque, 6 foram desenvolvidas em escolas situadas em áreas urbanas, 4 em escolas rurais, 2 em universidades, 1 em um Instituto Federal, 1 na cidade de Belém e 1 em uma comunidade rural. Esses estudos contemplam diferentes estados da Amazônia – Pará, Rondônia, Amapá, Mato Grosso,

¹ Ressalta-se que este plano de trabalho consiste na continuidade da pesquisa que vem sendo realizada desde 2023, no âmbito do Programa Pibic/Ufopa, que havia sido planejada para ocorrer nas duas comunidades e suas respectivas escolas, mas devido a limitações de logística, só foi desenvolvida na escola São Ciríaco. Desse modo, compreendendo a relevância em realizar o estudo na escola São Benedito na comunidade de Costa do Taparú, a pesquisa foi renovada e está em andamento, contemplando, ainda, as duas escolas.

Acre e Amazonas) revelando a heterogeneidade dos contextos geográficos e culturais da região.

Os dados revelam o interesse acadêmico pelo uso da fotografia como fonte histórica para a compreensão da realidade das comunidades e sua relação com a educação escolar, sugerindo que o tema tem sido consideravelmente explorado. Reforça, no entanto, a necessidade de mais pesquisas com o mesmo enfoque, voltadas para as escolas rurais, particularmente as ribeirinhas, dentre as quais encontram-se as de várzea. Nos próximos passos da pesquisa, nos debruçaremos na leitura cuidadosa dos 4 trabalhos que utilizam a fotografia como fonte para o resgate da história de escolas localizadas em áreas rurais, de modo a contribuir com a compreensão dos resultados da pesquisa que tem sido realizada na várzea de Santarém.

Na pesquisa empírica, embora tenhamos conseguido acesso a algumas fotografias, o diálogo com gestores, lideranças e estudantes das comunidades revelou-se como a principal fonte para o conhecimento da história das comunidades e sua relação com as escolas. Por vezes, algumas fotografias serviram como ponto de partida para o resgate das memórias. Importa destacar que, segundo Kossoy (2012), existem duas maneiras de conceber a fotografia, seja como um objeto utilizado para estudar a história da fotografia, na qual o próprio objeto de estudo é a fotografia e seus elementos, ou como um instrumento para compreensão da história, auxiliando na pesquisa histórica. Embora ambas as formas se complementam em alguma medida, nesta pesquisa, utilizamos a fotografia como um instrumento para compreensão da história das comunidades e escolas estudadas.

Acerca da comunidade São Ciríaco do Urucurituba, o diálogo sobre as fotografias teve início quando uma moradora relatou a história do nome da comunidade e o início da educação escolar. Neste tocante, ao que refere ao nome da comunidade, conforme afirmou uma das moradoras, ainda quando era denominada “localidade”, a comunidade

passou por um processo de escolha de nomes, chegando à definição do nome "São Ciríaco" em alusão ao santo padroeiro da comunidade.

Conforme relato de uma das comunitárias, participante da roda de conversa, a definição do Santo Padroeiro tem relação com um grupo de crianças que brincavam pela comunidade, e em um dado momento, essas crianças pegaram um pedaço de bananeira, cortaram e enfeitaram, representando um santo. Essa "imagem" criada pelas crianças era usada para simular uma espécie de ritual de esmolar, ou seja, as crianças faziam a "andança" na comunidade e de casa em casa eles faziam os pedidos de esmola. Ainda segundo a comunitária, com o passar dos tempos, essa imagem de fabricada a partir da bananeira foi substituída por uma garrafa, e posterior a isso, foi trocada por uma lamparina, o que aproximou mais ainda da imagem de um "santo" ao ser enfeitada e nomeada pelas crianças como lamparina de "São Ciriaco", e logo depois, em alusão a essa brincadeira infantil, e por influência das missões da igreja católica realizadas na Amazônia das décadas de 70 e 80, os moradores resolveram denominar a localidade como comunidade de "São Ciríaco".

Em relação à educação escolar na comunidade, de acordo com os resultados obtidos na roda de conversa, bem como por meio do Projeto Político Pedagógico da escola, até o ano de 1940 a educação escolar ainda não era uma realidade para todos. Pois, somente aqueles que possuíam melhores condições financeiras obtinham a educação formal, trazendo professores da cidade de Santarém para a comunidade para ministrarem aulas para seus filhos, ou ainda enviando seus filhos para a zona urbana ou para as capitais mais próximas. Somente em 1974, a comunidade por meio da associação de moradores conseguiu a articulação junto ao governo municipal para a construção do primeiro prédio escolar. Denominada como Escola Benedito Magalhães, o espaço contava com duas salas de aulas, as quais abrigavam as turmas de ensino fundamental I. Em uma das salas funcionava o primeiro e segundo ano, e em outra sala, o terceiro e quarto ano.

Em 1984 uma moradora da comunidade cedeu um terreno para a construção de outra escola com o nome de Alice Santos em homenagem à moradora. Após 13 anos, no ano de 1997 com a intenção de ter uma escola mais estruturada e unificada, os comunitários conseguiram juntamente com a Prefeitura a construção de outro prédio, recebendo o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental São Ciríaco, em homenagem ao padroeiro da comunidade. Contudo, em agosto de 2008 a escola foi atingida pelo fenômeno das terras caídas, ficando inviável o acesso. Com isso, foi construído um novo prédio, sendo inaugurado em agosto de 2010. O prédio atendeu a comunidade escolar até o ano de 2022, pois com as fases do rio a escola era atingida apresentando riscos para os alunos e professores. No ano de 2022 foi construída a atual escola São Ciríaco, localizada distante da antiga escola, apresentando condições de segurança contra os efeitos das enchentes. O funcionamento das atividades escolares no novo espaço teve início no ano de 2023, porém quando ocorreu a viagem a comunidade, a escola ainda não tinha sido inaugurada devido alguns fatores como a falta de ventiladores.

No que tange ao resgate da história de Costa do Tapará, a pesquisa revelou que a comunidade foi assim nomeada pelas famílias Miranda e Neres, que estão dentre os mais antigos ocupantes da região, conforme ressalta o atual presidente da associação de moradores, Sr. Clodoaldo Miranda, que, durante um diálogo, afirmou não conhecer o motivo da adoção do nome "Costa", já que a comunidade surgiu em frente à microrregião do Tapará. O trabalho de Santos e Colares (2017) corrobora com o relato do Sr. Clodoaldo e destaca, ainda, que a comunidade nasceu devido ao aumento do número de moradores na região, o que forçou a migração, para a ilha à frente, de algumas famílias, dentre as quais estão a família Abraão, de raízes portuguesas, e a família Neres, cujos membros mais antigos estavam ligados ao movimento revolucionário da Cabanagem, que se refugiaram na região do Baixo Amazonas.

A associação de moradores é bem estruturada e formalmente organizada, tendo alcançado diversas conquistas, como a construção de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), a instalação de um microsistema de água, a construção de uma nova escola em madeira e a chegada da energia elétrica. Dentre os desafios enfrentados pela comunidade, a cheia de 2009 foi um dos mais severos, trazendo prejuízos às moradias, à pecuária e à pesca. No entanto, o surgimento de duas “praias” trouxe benefícios para a agricultura, aproximando as áreas de plantio, além de ter mitigado os efeitos das terras caídas.

A história da educação na comunidade remonta às iniciativas dos pais, que construíram o primeiro espaço escolar, a escola São Benedito, em um barracão, posteriormente, foi construído pelos moradores outro espaço escolar denominado Nossa Senhora de Nazaré. Somente em 1969, com a demanda crescente de alunos, foi fundado o primeiro prédio escolar oficial assumido pelo poder público, a Escola São Benedito, que inicialmente atendia do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Em 1990, foi introduzido o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na comunidade para atender do 5º ao 8º ano. Em 1999, foi inaugurado um novo prédio de alvenaria para substituir o antigo prédio da escola, mas os alagamentos dificultaram o acesso à escola. Assim, em 2022, iniciou-se a construção do prédio atual, em madeira, que foi concluído em 2023. Pinheiro (2022) salienta que construções em alvenaria não são apropriadas para essa região por terem mais carga sobre o solo, aumentando a vulnerabilidade ao afundamento e ao desmoronamento da estrutura e causando risco para a comunidade escolar.

O calendário escolar da comunidade é ajustado às variações do nível do rio, com as aulas começando geralmente em agosto e terminando em abril, embora, nos últimos dois anos, as aulas tenham começado em julho devido à seca. A gestora da escola, que contribuiu com a pesquisa, considera que o calendário diferenciado resulta em uma desvantagem, pois a escola da várzea sempre fica atrás em relação

às escolas urbanas, refletindo-se, por exemplo, nas provas da OBMEP e SAEB, que ocorrem no mesmo período a nível nacional. Dentre as principais reivindicações da comunidade na atualidade estão a construção de uma quadra coberta e a instalação de um infocentro, uma vez que, apesar de haver acesso à internet, a infraestrutura necessária para seu uso adequado ainda é insuficiente.

Em relação à Comunidade São Ciríaco do Urucurituba, abordada com maior detalhamento no relatório do plano de trabalho anterior, acrescenta-se que em dezembro de 2024, a escola finalmente teve seu prédio inaugurado, o qual estava concluído desde 2023, mas devido alguns fatores, como a falta de ventiladores, sua inauguração não havia sido aceita pela comunidade. Além disso, a energia solar foi implantada na comunidade e na escola por meio do projeto Luz para a Amazônia, com um kit solar que os moradores pagam mensalmente. No entanto, o kit não atende a todas as necessidades da escola, e o gerador de luz continua sendo utilizado para suprir a falta de uma energia permanente.

Com este estudo, evidenciou-se a intensa ligação entre as escolas de várzea e suas respectivas comunidades, São Ciríaco e Costa do Tapará, pois desde o princípio a educação escolar dos povos que vivem fora da área urbana partiu primeiramente das comunidades, que ainda continuam na luta por melhorias. As fotografias e os diálogos obtidos revelam que, embora o acesso à educação escolar esteja garantido nas comunidades estudadas, ainda persistem lacunas que exigem a organização da comunidade e um olhar diferenciado do poder público. Na elaboração e na implementação de políticas voltadas à várzea, é preciso ter em mente que a garantia de uma educação de qualidade para a região deve perpassar por melhorias nas condições de transporte e alimentação escolar, nos materiais didáticos, no acesso à energia elétrica, às tecnologias e à internet, na estrutura das escolas, na proposição de um calendário escolar considere as condições climáticas, sem se distanciar tanto do calendário das escolas urbanas, etc. Segundo Rodrigues (2024) embora as escolas de várzea cumpram as 800h anuais

ou 200 dias letivos igual as escolas localizadas em área urbana e planalto, ainda apresenta desigualdades, pois na várzea é cumprido o ano letivo em 9 meses, enquanto que, na área urbana e planalto é cumprido em 12 meses. Além disso, os alunos e professores de várzea perdem o contato com a escola por 90 dias. E aqueles alunos que estão cursando o 9º ano precisam adiantar o conteúdo para conseguirem matrícula na rede estadual.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) assegura a todos os cidadãos direitos fundamentais, como o direito à dignidade humana, à saúde, à educação e à segurança, elementos essenciais para uma vida digna. Nesse contexto, este trabalho é relevante por refletir acerca de como o direito à educação escolar de qualidade está sendo efetivado nas comunidades de várzea, uma vez que essas localidades estão inseridas em um sistema educacional universal.

Nas palavras de Arroyo e Fernandes (1999, p. 18) “a universalização da consciência dos direitos foi sempre o caminho para a universalização da educação básica”. Compreendemos, nesta pesquisa, entretanto, que a concretização do direito à educação escolar depende da compreensão das especificidades locais. Embora a relação entre o global e o local possa gerar tensões, considerando que as particularidades da Amazônia variam significativamente de uma localidade a outra, caso essa compreensão não ocorra, o direito à educação de qualidade será garantido apenas teoricamente, sendo, na prática, ineficaz.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mangano. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: [20/03/2025].

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas, críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 187-202, out. 2011. ISSN 1676-2584.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

PINHEIRO, Raimunda Lucineide Gonçalves. **Impactos socioambientais de cheias e secas nas comunidades e escolas de várzea de Santarém**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Instituto de Biodiversidade e Florestas, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

RODRIGUES, Manoel Ednaldo. **O Calendário Escolar Diferenciado para Escolas de Várzea em Santarém-PA: Avanços e Retrocessos**. 2024. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

SANTOS, Valdeci Rodrigues dos; COLARES, Ronaldo Francisco. **O trabalho camponês na várzea do rio Amazonas: uma análise na comunidade da Costa do Tapará**. Santarém-PA, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Integrada em História e Geografia) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

CAPÍTULO 13

CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CIENTÍFICOS PARA A PROMOÇÃO DA SOBERANIA ALIMENTAR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Eliane Gracy Lemos Gomes; UFOPA

gracyeliane1@outlook.com

Anselmo Alencar Colares; UFOPA

anselmocolares@gmail.com

História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPQ

*Centro Avançado de Apoio Educativo à Agricultura Familiar,
Sustentabilidade e Cultura Alimentar na Amazônia - CEACAM*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de estudos iniciais desenvolvidos junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/UFOPA. Tem como objetivo discutir a importância da valorização dos saberes tradicionais sobre alimentação e sua integração aos conhecimentos científicos para a promoção da soberania alimentar em comunidades ribeirinhas¹ da Amazônia paraense por meio da educação escolar. A partir deste estudo, pretende-se lançar bases para futuras investigações empíricas que aprofundem a compreensão sobre essa temática nessas comunidades. Espera-se, ainda, que os conhecimentos produzidos possam ser socializados com outras comunidades, em distintos contextos socioculturais e em diferentes temporalidades, contribuindo para a construção coletiva e contínua do saber. O aporte teórico-metodológico empregado neste estudo foi a

¹ As comunidades ribeirinhas são caracterizadas por povos que habitam as margens dos rios, igarapés, igapós e lagos da Floresta Amazônica. Seus modos de vida estão totalmente ligados ao fluxo das águas adaptando-se aos períodos de seca e cheia dos rios. Disponível em: <https://portalamazonia.com/cultura/pesquisa-investiga-historia-e-territorio-de-comunidade-ribeirinha-de-maues-no-amazonas-messias-barbosa-ramos/>. Acesso em 15 de mar. de 2025.

revisão de literatura a partir de análise bibliográfica que articula contribuições de diferentes tipos de estudos e pesquisas, incluindo subsídios da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), de estudos sobre Soberania Alimentar, Epistemologia do Sul, Educação na Amazônia e legislações sobre alimentação escolar, com destaque para autores como Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Colares e Melo, Godoi, Meneses e Saviani.

A partir desses estudos, compreende-se que os saberes relativos ao cultivo, produção e alimentação, construídos historicamente por comunidades tradicionais, sobretudo por meio da Agricultura Familiar (muitas vezes invisibilizados pelas lógicas coloniais e capitalistas), constituem fundamentos cruciais para práticas alimentares sustentáveis e valorização da cultura local.

A partir das concepções de Saviani (2008), defende-se que a escola, como espaço formativo, pode atuar como mediadora crítica entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos, contribuindo para a construção de uma educação emancipadora e territorialmente situada, com vistas à soberania alimentar nas comunidades ribeirinhas.

DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CIENTÍFICOS SOBRE ALIMENTAÇÃO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

As comunidades ribeirinhas tradicionais, em especial, na Amazônia paraense, desenvolvem, há gerações, modos próprios de cultivo, produção, preparo, conservação e consumo de alimentos, baseados em relações sustentáveis com os ecossistemas dos rios e das florestas. Esses saberes envolvem o domínio de ciclos naturais, técnicas de pesca, cultivo da terra, dentre outras práticas que integram não apenas o cotidiano alimentar, mas também a identidade e a organização social das comunidades tradicionais.

No entanto, esses saberes, têm sido desvalorizados ou ignorados frente à hegemonia de padrões alimentares impostos pelo agronegócio,

pela indústria cultural da alimentação, sobretudo, por meio da alimentação escolar, cuja composição, em muitos contextos, baseia-se majoritariamente em alimentos industrializados, em detrimento de preparações com ingredientes naturais e regionais, causando assim, uma transição alimentar que impacta diretamente e negativamente a saúde e a cultura local. Além disso, essa lógica baseada no capitalismo, prioriza a homogeneização e a mercantilização do conhecimento em detrimento das ricas diversidades culturais locais. No âmbito escolar, a hegemonia do conhecimento científico ocidental marginaliza saberes populares, reforçando o que Santos (2007) denomina de “pensamento abissal”, afirmando que

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (Santos, 2007, p. 4).

Frente a esse contexto, propõe-se discutir a possibilidade de uma educação alimentar e nutricional que articule saberes tradicionais e conhecimentos científicos em bases dialógicas que transcenda as imposições da lógica do capital industrial, promovendo a construção coletiva do conhecimento e valorizando as diversidades culturais e sociais, com vistas à soberania alimentar por meio da educação escolar.

Diante desses princípios, evidenciamos o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que representa uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à garantia do direito humano à alimentação adequada no ambiente escolar. Ele articula princípios relevantes para territórios tradicionais, dentre eles as comunidades ribeirinhas, os quais estão descritos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um eixo fundamental para a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional no país, calcado no emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis; desenvolvimento de ações de

educação alimentar e nutricional; o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária [...] (Brasil, 2024).

Assim, é possível inferir que a presença do PNAE em escolas ribeirinhas possibilita a integração dos saberes tradicionais sobre alimentação em seu currículo a partir da inserção de conteúdos sobre educação alimentar e nutricional que contemple a agricultura familiar e a cultura local. Dessa forma, a escola poderá trabalhar a cadeia produtiva desses alimentos, formas de consumo e valores nutricionais, valorizando assim, a biodiversidade amazônica e contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis, e conseqüentemente, para a promoção da soberania alimentar.

O antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão, discute amplamente a articulação entre cultura, educação e oralidade e defende a valorização dos saberes populares e comunitários na educação. Ressalta que os saberes tradicionais não são resquícios do passado, mas modos vivos de produzir conhecimento. Para o autor “Todo saber popular é histórico, social e culturalmente situado. Negá-lo é negar o próprio sujeito que o produz” (Brandão, 2002, p. 45).

Santos (2010) também corrobora com essas concepções afirmando que “Os saberes tradicionais são construções históricas coletivas, enraizadas em práticas sociais e modos de vida específicos, cuja racionalidade é frequentemente desconsiderada pelas epistemologias hegemônicas” (Santos, 2010, p. 32). Sobre a prática alimentar em comunidades tradicionais, Godoi (2004) discute que a alimentação tradicional deve ser entendida como uma linguagem cultural que expressa identidade e resistências.

Historicamente, a educação formal pouco reconheceu a cultura alimentar local, reproduzindo currículos e práticas pedagógicas descontextualizadas. Tal desconsideração dos saberes populares constitui um “epistemicídio”, que a partir das concepções de Santos (2018) se efetivou e pode ser explicado a partir das seguintes ações

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu **subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar** práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista [...] O novo paradigma considera o epistemicídio como um dos grandes crimes contra a humanidade. Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento (Santos, 2018, p. 200, grifo nosso).

Compreende-se, portanto, a pertinência da categoria epistemicídio tal como formulada por Santos (2018), sobretudo ao evidenciar os processos históricos de subalternização, marginalização e ilegalização de práticas sociais e formas de conhecimento que se apresentaram como ameaça à expansão do capitalismo. Concorda-se, nesse sentido, que tais processos produziram profundas assimetrias epistêmicas e contribuíram para a deslegitimação sistemática de saberes não hegemônicos. Contudo, diverge-se do autor quando o epistemicídio é compreendido como aniquilação ou eliminação plena desses conhecimentos. Embora violentamente desqualificados, silenciados e excluídos dos espaços institucionais de legitimação — como a escola, a ciência e o Estado —, os saberes dos povos e comunidades tradicionais não foram extintos. Ao contrário, mantiveram-se vivos, dinâmicos e socialmente produtivos, sendo continuamente (re)produzidos, compartilhados e transmitidos de geração em geração no interior das próprias comunidades, como ocorre entre os povos ribeirinhos da Amazônia.

Nessa perspectiva, a escola não deve ser concebida como um espaço de imposição acrítica de um saber hegemônico, tampouco como um ambiente de relativização indiferenciada dos conhecimentos, mas como um espaço de mediação pedagógica crítica, no qual o conhecimento sistematizado historicamente produzido possa dialogar

com os saberes socialmente construídos pelos sujeitos em suas práticas concretas de vida. Tal mediação reconhece a pluralidade epistemológica sem incorrer em idealizações, enfrenta os processos de subalternização dos saberes locais sem negar seu caráter vivo e histórico e contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos educandos, possibilitando que estes se reconheçam nos conteúdos escolares, sem que a escola abdique de sua função formativa, crítica e emancipadora.

Tendo em vista a possibilidade de integração de saberes por meio da educação escolar, Boaventura de Sousa Santos propõe a ecologia de saberes como horizonte para uma educação decolonial, em que o conhecimento científico dialoga horizontalmente com saberes tradicionais. Sobre seus princípios, Meneses (2018) afirma que

Na ecologia de saberes, a obtenção de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica desacreditar o conhecimento científico. Implica, pelo contrário, utilizá-lo em um contexto mais amplo de diálogo com outros conhecimentos. Neste sentido, esse uso do conhecimento científico é contra-hegemônico. O objetivo da ecologia de saberes é, por um lado, explorar concepções alternativas internas ao conhecimento científico, situação que foi visibilizada por meio de epistemologias pluralistas em várias práticas científicas (Meneses, 2018, p. 29).

Diante da necessidade de superar práticas educativas excludentes e monoculturais, a ecologia de saberes conforme delineada por Meneses (2018) e Santos (2010), oferece uma via potente para a construção de uma educação alimentar mais justa e plural nas comunidades ribeirinhas tradicionais. A monocultura do saber científico é uma forma de ignorância arrogante que recusa a legitimidade de outras formas de conhecimento (Santos, 2010).

Dessa forma, para a compreensão da relevância da integração entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos na educação alimentar ribeirinha, é necessário reconhecer a educação como parte da prática social global. É nessa perspectiva que a contribuição da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) de Saviani, se torna fundamental.

A prática educativa, entendida sob a perspectiva da PHC, é uma atividade que se insere na totalidade da prática social e atua como sua mediação transformadora. Conforme afirma Saviani (2008, p. 53), "[...] a educação é, pois, prática social específica que, sem se confundir com a prática social global, dela se origina e para ela retorna, como mediação necessária de sua própria constituição e transformação". Essa concepção permite compreender que a educação alimentar nas comunidades ribeirinhas não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos descontextualizados, mas deve se articular com a realidade cultural, histórica e social dos sujeitos envolvidos. Integrar saberes tradicionais e científicos, portanto, não é apenas uma estratégia pedagógica e metodológica, mas é parte de um compromisso ético e político com a transformação social e a justiça cognitiva².

Ao dialogar sobre os saberes tradicionais produzidos pelos povos amazônidas Colares e Melo (2023, p. 68), afirmam que "Em decorrência dessa hegemonização da cultura europeia, os saberes tradicionais locais, acabam por serem expropriados, invisibilizados e levados a aderirem ao pensamento ocidental como forma de conhecimento civilizado e civilizável". Afirmam ainda que

Estas interposições das práticas e dos desafios pedagógicos, em comunidades ribeirinhas que compõem o campo amazônico tem despertado olhares para a necessidade de enfrentamento do precário processo de escolarização que é submetida os sujeitos do campo. A escola precisa oportunizar o diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, principalmente com o período produtivo, oportunizando aos alunos estabelecerem essa relação entre teoria, prática e cotidiano (Colares; Melo, 2023, p. 75).

² Justiça cognitiva é a ideia de que todos os modos de conhecer o mundo — indígenas, ribeirinhos, camponeses, africanos, asiáticos, populares, científicos etc. — têm o direito de existir, ser respeitados e dialogar entre si, sem que um seja considerado naturalmente superior ao outro. Este conceito nasceu principalmente nas reflexões de autores como Boaventura de Sousa Santos, como resposta ao problema de que, durante séculos, apenas o saber ocidental (eurocêntrico) foi considerado "válido" ou "verdadeiro" (Santos, 2018).

As concepções de Colares e Melo (2023) evidencia um aspecto central da discussão sobre a educação no campo amazônico: a urgência de enfrentar a precariedade do processo de escolarização das populações ribeirinhas, que historicamente foram submetidas a modelos educacionais descontextualizados. Defendem que a escola deve se constituir como espaço de mediação entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, articulando teoria, prática e cotidiano, especialmente no que se refere aos ciclos produtivos locais. Essa proposta converge com a perspectiva da ecologia de saberes de Santos (2010), ao reconhecer a necessidade de um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento. Nesse sentido, as reflexões de Saviani (2023) sobre o paradoxo da educação escolar enriquecem esta análise, ao evidenciar que a escola é atravessada por expectativas contraditórias: ao mesmo tempo em que se espera dela a formação crítica e emancipadora, cobra-se sua função de reprodução da ordem social vigente. Tal paradoxo revela que superar práticas educativas descontextualizadas exige mais do que reformas metodológicas: requer reconhecer a escola como espaço de disputa e transformação, onde os saberes tradicionais, historicamente marginalizados, possam ser legitimados e integrados como parte de um projeto educativo voltado à emancipação e transformação social, e conseqüentemente, a efetivação da justiça cognitiva.

É importante ressaltar que, embora os autores mencionados dialoguem em torno da valorização dos saberes tradicionais e da emancipação social, suas concepções teóricas apresentam especificidades. Santos, Meneses e os defensores da soberania alimentar enfatizam a valorização dos saberes populares e o diálogo horizontal de saberes como caminhos para a transformação social. Já Saviani, ao propor a Pedagogia histórico-crítica e Colares em suas produções baseados nesta pedagogia, sustentam que a emancipação exige a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados historicamente. Assim, o presente estudo reconhece essas diferenças, mas considera

importante articulá-los em favor de uma educação alimentar que promova tanto o fortalecimento das identidades e saberes locais quanto o acesso crítico ao saber científico historicamente produzido pela humanidade.

A SOBERANIA ALIMENTAR COMO RESISTÊNCIA À COLONIZAÇÃO ALIMENTAR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

A noção de soberania alimentar foi formulada politicamente pela Via Campesina³ simples acesso a calorias e nutrientes, a soberania alimentar reivindica o direito de cada povo decidir o que, como e para quem produzir (Via Campesina, 2007). Ainda conforme a Via Campesina (2007), soberania alimentar “é um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de definir seus próprios sistemas alimentares”. Essa perspectiva reforça a importância de resgatar e valorizar práticas alimentares tradicionais como elemento central de uma educação emancipadora em comunidades tradicionais, como é o caso das comunidades ribeirinhas da Amazônia. Podemos inferir que a defesa da soberania alimentar, portanto, é também uma forma de resistência epistemológica e cultural frente às lógicas do capital, das monoculturas e da perda da diversidade sociocultural.

A soberania alimentar na Amazônia é um conceito que articula a autonomia dos povos tradicionais em definir seus próprios modos de produzir, distribuir, conservar e consumir alimentos em harmonia com o meio ambiente e com base em seus saberes ancestrais. No contexto

³ A Via Campesina, fundada em 1993, é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, trabalhadores sem-terra, povos indígenas, pastores, pescadores, trabalhadores rurais migrantes, pequenos e médios agricultores, mulheres rurais e jovens camponeses de todo o mundo. Construída sobre um sólido senso de unidade e solidariedade, defende a agricultura camponesa em prol da soberania alimentar. Atualmente, a Via Campesina reúne 180 organizações locais e nacionais em 81 países da África, Ásia, Europa, ArNA* e Américas. No total, representa cerca de 200 milhões de pequenos produtores de alimentos. Disponível em: https://viacampesina-org.translate.google/en/international-peasants-voice/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc. Acesso em 25 de abr. 2025.

amazônico, a luta pela soberania alimentar está profundamente vinculada à preservação dos territórios, das práticas agroextrativistas e da cultura alimentar local.

Diante desses desafios, reconhecer a diversidade epistêmica implica valorizar tanto os conhecimentos tradicionais quanto os científicos em um diálogo intercultural. Como aponta Meneses (2018), integrar saberes não significa negar a ciência, mas ampliar seu horizonte em diálogo com outras racionalidades. No campo da educação alimentar em comunidades ribeirinhas, essa perspectiva se revela fundamental para integrar os saberes tradicionais às práticas pedagógicas, respeitando sua legitimidade e promovendo a construção de conhecimentos e a soberania alimentar.

No entanto, a soberania alimentar na Amazônia enfrenta ameaças como o avanço do agronegócio, a expansão de monocultivos, a poluição dos rios e a imposição de dietas baseadas em alimentos processados e ultraprocessados, as quais precisam ser intensamente combatidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura realizada, é possível afirmar que os saberes tradicionais sobre alimentação representam um importante eixo de resistência e reconstrução social nos territórios tradicionais ribeirinhos da Amazônia paraense e que por meio da educação escolar é possível promover a integração entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos de forma harmoniosa e complementar.

Por meio deste estudo foi possível compreender ainda que, ao valorizar tais saberes, a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção da soberania alimentar e da justiça cognitiva, especialmente quando orientada por uma pedagogia crítica e transformadora como a PHC que objetiva não apenas a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também a transformação social, o que pode ser potencializado a partir

da valorização dos saberes tradicionais construídos a partir dos modos de ser e de viver das comunidades ribeirinhas amazônicas. No entanto, é necessário romper com a hierarquização entre saberes, valorizando a cultura alimentar local como patrimônio vivo. Trata-se de reconhecer a educação como prática social historicamente situada e de promover a justiça cognitiva através de um diálogo horizontal entre diferentes formas de saber.

Dessa forma, fica evidente a importância de integrar os saberes tradicionais ribeirinhos sobre alimentação aos conhecimentos científicos por meio da educação escolar, não como "folclore" ou "curiosidade", baseado apenas no senso comum, mas como conhecimentos legítimos que podem dialogar com a ciência para enriquecer práticas alimentares mais saudáveis, sustentáveis e culturalmente relevantes.

Por fim, é possível compreender que não precisamos considerar a ciência como a única voz legítima do conhecimento, nem tão pouco substituí-la pelos saberes tradicionais, pois ambos são conhecimentos dinâmicos, que evoluem ao longo do tempo e se adequam aos contextos culturais e geográficos em que são desenvolvidos. O que precisamos é fazer da ciência uma parceira crítica no diálogo com outros modos de saber, corroborando com a premissa de que integrar saberes tradicionais e conhecimentos científicos por meio da educação escolar, não significa abdicar do rigor inerente à ciência, mas uma possibilidade de enriquecer a educação com múltiplos modos de saber, viver, ver, interpretar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: Ministério da Saúde/Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Princípios e práticas para a Educação Alimentar e Nutricional**. Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar; MELO, Valdenira Silva de. A educação do Campo na Amazônia paraense: alguns apontamentos. *In:* (Org.): Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Leandro Sartori. **Educação e realidade Amazônica**: vol.6, Santarém: UFOPA; 2023. Disponível em: <https://mcegeditorial.com.br/wp-content/uploads/2024/08/Livro-EDUCACAO-E-REALIDADE-AMAZONICA-ebookMENU.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2025.

GODOI, Emília Pietrafesa de. Comida com cultura: saberes tradicionais na mesa brasileira. *In:* MONTEIRO, Carlos A. (Org.). **Velhos e novos males da saúde no Brasil**: a evolução do país e das suas doenças. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 243-260.

MENESES, Maria Paula. Pensando desde o Sul e com o Sul. *In:* **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Vol.1: Para um pensamento alternativo de alternativas -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Vol.1: Para um pensamento alternativo de alternativas -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B. S. (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010, p.23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, outubro 2007, p. 3-46. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/10789/1/Para%20al%C3%A9m%20do%20Pensamento%20Abissal.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** [livro eletrônico] 1.ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIA CAMPESINA. **Declaração de Nyéléni sobre Soberania Alimentar.** Mali, 2007. Disponível em: www.viacampesina.org. Acesso em: 24 abr. 2025.

CAPÍTULO 14

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA ÓBIDOS-PARÁ

Jessi Emily Lopes Mamede; UFOPA

emilymamede261@gmail.com

Kauê Ribeiro da Silva; UFOPA

kkauesilva89.8@gmail.com

Railana Silva dos Santos; UFOPA

railanas430@gmail.com

Santana Caroline Azevedo Lopes; UFOPA

sntnlopes8@gmail.com

Lucas de Vasconcelos Soares; UFOPA

lucas.soares@ufopa.edu.br

INTRODUÇÃO

O direito à educação é subjetivo, e por isso qualquer indivíduo que almeja recomeçar seus estudos deve requerer a conclusão do mesmo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se em uma modalidade da Educação Básica e tem como propósito finalizar o ensino daqueles que não conseguiram concluir ou tiveram o acesso à educação negado na idade adequada.

Antes de pensar a respeito da Educação de Jovens e Adultos, é importante conhecer que tipo de currículo está sendo ofertado para esses estudantes, tendo em vista, que eles já possuem uma experiência de vida, e que os mesmos estão a buscar seu direito à Educação. Nesse contexto, surge o questionamento: como a ausência de um currículo específico tem impactado na oferta da terceira etapa na Educação de Jovens e Adultos no município de Óbidos-Pará?

Em virtude de que a EJA é composta por jovens e adultos que dispõem vivências, é necessário projetar um currículo que valorize aquilo que os educandos trazem consigo. Pois, de acordo com Albring (2013), os estudantes da EJA apresentam objetivos diferentes dos

frequentadores da educação regular. Ou seja, seria necessário moldar o currículo, fazendo com que as aprendizagens se tornem relevantes para os educandos.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por compreensões incoerentes a respeito das necessidades dos indivíduos que frequentam essa modalidade. Esse estudo tem como objetivo geral investigar como a ausência de um currículo específico tem impactado na oferta da terceira etapa na Educação de Jovens e Adultos no município de Óbidos-Pará. Tendo como objetivos específicos: compreender como tem sido organizado a estrutura do currículo nessa modalidade; identificar como os professores têm feito a adaptação do currículo da educação básica para o trabalho com a terceira etapa da EJA; refletir como a ausência desse currículo específico para EJA tem impactado o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da terceira etapa.

O estudo justifica-se em virtude da crescente demanda por uma educação de qualidade e inclusiva para jovens e adultos, é importante compreender a relevância de embasar as práticas educacionais em informações científicas. Nesse contexto, a escassez de estudos voltados para a elaboração de currículos que atendam às necessidades da Educação de Jovens e Adultos evidencia a urgência de aprofundar a pesquisa e o debate nessa área.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para este estudo refere-se à pesquisa de campo. Tendo como ponto de partida para esta investigação a realização de uma entrevista, composta por um questionário semiestruturado, que contemplou professores, além de coordenadores pedagógicos, da terceira etapa, na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da área urbana do município de Óbidos-Pará.

Para o agrupamento de informações relevantes, recorreremos às técnicas de coletas de dados como o levantamento teórico e análise

documental, além de uma entrevista com questionário semiestruturado focada nos professores e coordenadores de uma escola que oferta essa modalidade. Vale ressaltar, que para embasar o estudo direcionamos buscas de artigos, focados na temática proposta, no Google Acadêmico e indexador, tal como a SciELO.

A partir dos achados referentes às pesquisas científicas e também da entrevista realizada, iniciamos a etapa de análise dos dados. Buscamos utilizar uma abordagem adequada para aprimorar a compreensão dos resultados obtidos e contribuir para uma análise mais robusta e fundamentada. Dessa forma, ao adotar a análise descritiva, diagnóstica e transcrição de falas, visamos não apenas interpretar os dados de forma precisa, mas também agregar valor ao conhecimento científico existente na área de pesquisa em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da compreensão de como tem sido organizada a estrutura do currículo para ser trabalhado pelos professores dentro das salas de aulas através, por exemplo, do Documento Curricular do Município de Óbidos (DCMO): Ensino Fundamental. Óbidos: SEMED/PMO, 2019, detectou-se que esse documento utilizado para subsidiar as práticas pedagógicas para os alunos da EJA, apresenta poucas informações para orientar os professores, como corrobora a fala do professor:

O currículo é muito reduzido que é o DCMO, já adaptado da BNCC, nos reunimos uma única vez para tentar discutir as melhores estratégias para serem trabalhados dentro da sala de aula, onde é trabalhado somente as habilidades necessárias, que são possíveis de acordo com a idade de cada um (Professor entrevistado, 2024).

Compreende-se que o documento do município segundo os relatos, apresenta um documento simplificado e defasado diante das singularidades do público da EJA, especificamente na terceira etapa, que na sua maioria, são adolescentes remanejados do ensino regular, que não concluíram a escolarização na idade adequada.

Segundo o relato de uma professora entrevistada, "*[...] tem professores que não conseguem trabalhar da forma como a DCMO é apresentado, então alguns professores adaptam com que eles conseguem*" (Professora entrevistada, 2024). Nesse contexto, a adaptação do currículo pode ser vista como uma forma de os professores buscarem maneiras eficazes de alcançar os objetivos educacionais, considerando as particularidades do contexto em que estão inseridos.

De acordo com Soares; Ferreira:

Pensar a EJA no Brasil ainda é um exercício bastante complexo, demandando análises de contextos sociais, condições de desenvolvimento e formas de atuação dos órgãos competentes, a fim de verificar o que realmente está sendo feito, o que mudou e aonde se pretende chegar (2018, p. 98).

Percebe-se entre as falas que o documento é descontextualizado e não corresponde com a realidade e necessidade dos alunos, implica repensar em avanços significativos no campo do currículo e da docência. Ao se deparar com essas situações, os professores, a escola e o currículo também fazem parte desse cenário. Segundo Arroyo (2013, p.119):

Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade. Sobretudo se tornam pobres de significados para os profissionais que os ensinam e para as crianças e adolescentes, jovens e adultos que são obrigados a aprendê-los.

Do mesmo modo, relata uma professora:

[...] os professores levam em consideração contexto dos alunos, condicionante com uma abordagem diferenciada de finalidade da realidade, devemos ter um olhar crítico da situação social e econômica pois são alunos com vulnerabilidade que veio de áreas periféricas e áreas rurais (Professora entrevistada, 2024).

Em termos gerais, o que tem sido mencionado em algumas publicações é que o currículo da educação básica destinado à

Educação de Jovens e Adultos não considera as vivências dos estudantes, suas sabedorias anteriores (escolares ou não), tampouco suas subjetividades. Antes de se pensar em um currículo para a Educação de Jovens e Adultos, é fundamental compreender quem são os frequentadores e quais são as vivências que eles carregam. A partir daí, pode-se adaptar o currículo para fazer sentido a esses estudantes.

Segundo Soares (2005), o currículo apresenta-se como um tanto formoso. Porém, o estudo realizado aponta, que isso fica apenas no mundo das aparências, em virtude que o currículo é consequente do interesse de quem o define. De acordo com o estudo realizado, o professor situa-se entre o que ele acredita que necessita trabalhar em sala de aula e o que o currículo programado da educação básica impõe que seja cumprido. A ausência de um currículo específico compreende-se, numa tarefa complexa e desafiadora para atender um público diversificado que se configura a Educação de Jovens e Adultos, o currículo mobiliza indagações, como as falas apresentadas por Paulo Freire:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? (Freire, 1992, p. 135).

Reforçando com o pensamento de Freire, os relatos dos professores da Eja apontam que o currículo é abundante e predeterminado, o que os conduz ao dilema entre ensinar o que acredita ser importante para o aluno e o que as matrizes curriculares indicam. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, os alunos da EJA não conseguem acompanhar as aulas devido a falta do domínio da leitura e da escrita, e isso se afirma na fala de um dos entrevistados:

[...] falta base. Eles não conseguem ler as perguntas feitas nas avaliações e nos exercícios. Eles não sabem interpretar, e sentem dificuldade na leitura e na escrita. A gente tenta levar os

textos mais simples e fáceis, para que possam realizar as atividades (Professor entrevistado, 2024).

Nesse contexto, a questão central é que o aluno da EJA tem constantes dificuldades no domínio dessas habilidades, derivadas do histórico de fracasso escolar a que foi submetido. Assim, o professor da EJA, de qualquer disciplina que lecioner, necessita estar atento não apenas ao conteúdo programático, mas também às necessidades específicas de aprendizagem desses alunos sem infantilizados.

Ao trabalhar com jovens e adultos é importante que a fala e o modo do professor seja coerente com a idade dos educandos. Não se pode utilizar termos no diminutivo, pois isso, “[...] relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção” (Oliveira, 2007, p. 89), e muitas das vezes isso causa desânimo e desistência por parte de alguns estudantes. Ou seja, é fundamental pensar um currículo na EJA que esteja de acordo com os estudantes, e que esteja voltado a eles:

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos (Arroyo, 2011, p. 76-77).

Deste modo, podemos notar o quão é importante reconhecer esses indivíduos como jovens e adultos que não finalizaram seu processo de escolarização em idade adequada, mas que estão em busca dessa conclusão e por isso divergem da educação básica. Portanto, é preciso respeitar suas experiências de vida, compreendendo que podem ser trabalhadores que estudam e que um currículo pode ser adaptado a eles.

O currículo da EJA é baseado nos temas escolares para crianças e adolescentes, enquanto suas interpretações e elaborações são influenciadas pela imitação do mundo infantil adaptado (ou não) para a vida adulta. Deste modo, o aluno dessa modalidade não vê o estudo

como algo relevante para sua vida, pois, de acordo com Loch (2009, p. 25), “[...] muitas vezes (os alunos da EJA) não alcançam o que desejam porque na EJA os conteúdos trabalhados são vazios de significados para eles, distantes das suas realidades e necessidades [...]”.

Nesse contexto, os frequentadores da Educação de Jovens e Adultos regularmente enfrentam dificuldades em atingir seus objetivos educacionais devido à falta de relevância dos conteúdos abordados. Isso demonstra que os temas ensinados na Eja podem ser percebidos como desprovidos de significado pelos alunos, não estando diretamente relacionados às suas vivências, contextos e demandas reais. Essa desconexão entre o que é ensinado e a experiência de vida dos estudantes pode resultar em desinteresse, dificuldades de aprendizagem e falta de motivação para o processo educativo.

Segundo Arroyo (2018), os diversos saberes enriquecedores acumulados ao longo do tempo são frequentemente negligenciados nos currículos, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos. Essa realidade reflete a fragmentação e a escassez de recursos destinados a esse público, resultando na exclusão de grande parte desses conhecimentos essenciais para uma educação significativa. Fazendo refletir de quanto saberes prévios são desperdiçados, nos indagando até quando essa modalidade irá ser negligenciada, os saberes populares, tradicionais, culturais e regionais pois carregam consigo uma bagagem valiosa de experiências e conhecimentos que muitas vezes são deixados de lado em detrimento de uma visão mais padronizada e eurocêntrica. Ao considerar essas diversas formas de saber, corremos o risco de estagnar e contribuir para diferentes grupos sociais voltados para construção de conhecimento.

A forma como um documento curricular deveria estar estruturado daria espaço para os saberes acumulados do seu contexto social, nos faz pensar que teremos nos nossos espaços educacionais no município um ensino flexibilizado voltado para as questões alinhadas a uma educação relevante, respeitosa e eficaz.

Repensar em um currículo na prática de fato não é uma tarefa que teoricamente seria perfeita, mas ao diagnosticar as problemáticas dentro de sala de aula são inúmeras dentro do espaço educacional é aonde de fato as relações são aplicadas, podendo de modo positivo ter uma educação mais flexível, e outros parâmetros positivos não abrimos mão dessa hipótese, entretanto, existem um teor até mesmo negativo de se ter algo concreto para se embasar, que acaba acarretando mal-estares e até mesmo as crises da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação do currículo do ensino regular para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos não é eficiente, em virtude de existir uma diferença entre os públicos. O currículo do ensino básico atende crianças e adolescente em fase de desenvolvimento, por outro lado, o público da EJA são jovens e adultos que já possuem uma bagagem de conhecimento com suas vivências fora da escola. Levando em consideração essas particularidades de cada público, é necessário que o currículo da EJA seja próprio, com uma metodologia que explore o seu cotidiano, usando a contextualização.

Dessa maneira, o currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos ainda é difícil, tendo em vista que as políticas públicas responsáveis pelo documento curricular da EJA estão longe de criar metodologias que contemplem a realidade dos indivíduos que estão inseridos nessa modalidade. Visto que são jovens e adultos de contextos sociais diferentes, pessoas que por algum motivo tiveram que sair da escola e estão retornando para ser cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Segundo Andrade (2004), é essencial pensar na diversidade dos alunos da Eja, para eles a escola é um espaço de reconstrução dos seus conhecimentos. Por outro lado, descartando essas individualidades dos alunos da EJA, pode ocorrer a de tornar a Educação de Jovens e Adultos invisível.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, **Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br\salto\boletins2004\ejaindex.htm>
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 7ª ed. Prtrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ALBRING, Loraine. O ensino da geografia na educação de jovens e adultos: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. **CEREJA – Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos**. Biblioteca. Disponível em: http://www.cereja.org.br/site/_shared/Files/_cer_old/anx/loraine_albring_ensino_geografia.pdf.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- LOCH, J.M.P. et al. EJA: **Planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**. v. 23, n. 29, Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 83-100.
- ÓBIDOS. **Documento Curricular do município de Óbidos-pa**. Prefeitura Municipal de Óbidos, 2019. Disponível em: [Documento impresso para uso pessoal]. Acesso em: 11 de Jul. De 2024.
- SOARES, L. de V.; FERREIRA, M. A. V. Entre percursos e percalços da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um olhar para a realidade educacional do município de Óbidos/PA. In: **Anais do II Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR Ufopa**. Santarém: UFOPA, 2019b, p. 95-106.
- SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 15

O USO DE IMAGENS COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE REVOLUÇÃO FRANCESA E ASCENSÃO DE NAPOLEÃO BONAPARTE AO PODER

Lia Machado Fiuza Fialho; Universidade Estadual do Ceará - UECE
lia_fialho@yahoo.com.br

Lidiane da Silva Pereira; Universidade Estadual do Ceará - UECE
lidianesp@gmail.com

Paula Andréa de Oliveira Dantas; Universidade Estadual do Ceará - UECE
andreadantas@gmail.com

Roberta Lúcia Santos de Oliveira; Universidade Estadual do Ceará - UECE
profa.robertaoliveira@gmail.com

Grupo Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO)

INTRODUÇÃO

Se existem imagens, é porque temos olhos: é evidente. As imagens, artefatos cada vez mais abundantes e importantes em nossa sociedade, não deixam por isso de ser objetos visuais como os outros, regidos exatamente pelas mesmas leis perspectivas (Aumont, 1993, p. 17).

As imagens trazem fragmentos da realidade e são permeadas de intencionalidades. Seu uso como fonte histórica precisa de rigor metodológico e compreensão das leis que as regem, como afirma Aumont (1993) na epígrafe acima. Essa discussão faz-se necessária, pois o uso de imagens como recurso didático no ensino de História tem se propagado bastante nos últimos anos. No entanto, muitas vezes, elas são utilizadas como mera ilustração, pouco contribuindo para a compreensão de eventos históricos.

Por conseguinte, apesar de reconhecer os ganhos da utilização da iconografia no ensino de História, é preciso que esse processo se dê em congruência com os objetivos elencados no plano de aula, enriquecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Burke (2017, p. 25), “[...] imagens, assim como textos e

testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica". Dessa forma, os historiadores necessitam considerar essas fontes em suas análises e tratá-las de maneira adequada.

A partir do elencado acima, este trabalho surge da necessidade de se refletir sobre a prática docente e formas de melhorá-la cotidianamente, a partir das mudanças geracionais e dos recursos disponíveis. Assim, propõe-se a seguinte problemática: como imagens podem ser utilizadas como recurso didático para reflexões sobre importantes eventos históricos? Ademais, objetiva-se discutir o uso de imagens referentes à Revolução Francesa e ao governo de Napoleão Bonaparte como recurso didático no ensino de História.

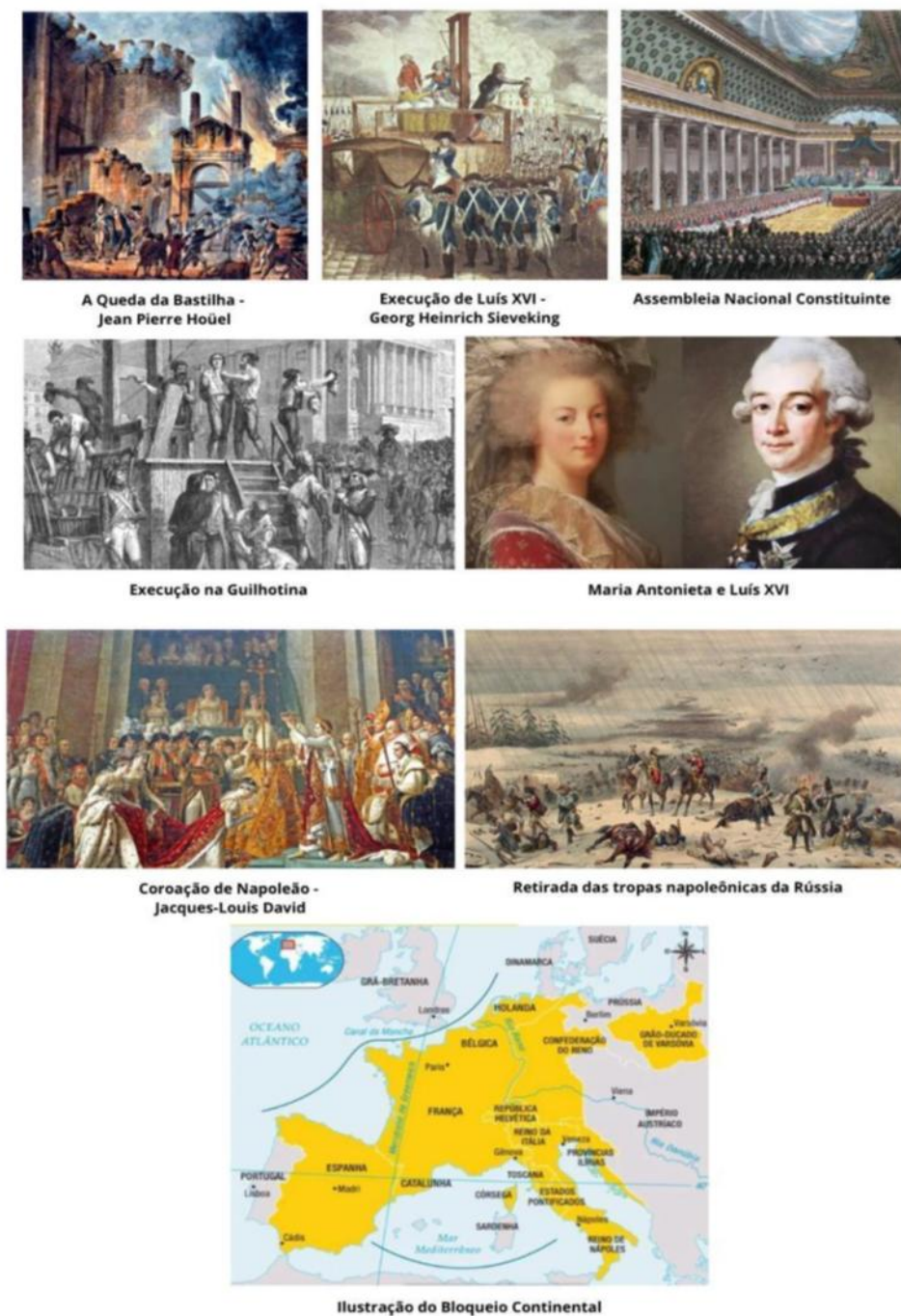
Este estudo torna-se relevante, pois propõe uma prática docente pautada em uma reflexão teórica e em um ensino de História em consonância com uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1980). Outrossim, ele contribui para o fortalecimento de estudos sobre metodologias do ensino de História, propondo que a iconografia seja problematizada enquanto fonte e não apenas como ilustração.

METODOLOGIA

Este estudo parte de uma abordagem qualitativa (Minayo 2011), a partir de um estudo de caso único (Gil, 2002) realizado com uma turma de segundo ano em uma escola pública, situada em Fortaleza, pertencente à rede estadual de educação do Ceará. O público participante do estudo foi composto por alunos de uma região periférica da cidade, com pouco ou quase nenhum acesso anterior às imagens relacionadas ao evento analisado.

Para a pesquisa, trabalhou-se os conteúdos referentes à Revolução Francesa e ao Governo de Napoleão Bonaparte a partir de aulas expositivas e dialógicas. Foram reservadas cinco aulas (de cinquenta minutos) para contextualizar os fatores que contribuíram para a revolução, suas fases, a ascensão de Napoleão ao poder e as etapas do seu governo.

Figura 1 - Imagens utilizadas como recurso didático durante a avaliação das aulas sobre Revolução Francesa e governo de Napoleão



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de imagens retiradas da internet (2025)¹.

¹ Seguem, em ordem, os endereços eletrônicos das imagens: **A queda da Bastilha** - Disponível em: <http://charcofrio.blogspot.com/2010/07/tomada-da-bastilha.html?m=1>. Acesso em: 01 mar. 2025. **Execução de Luís XVI**. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hinrichtung_Ludwig_des_XVI.png. Acesso em: 03 mar. 2025. **Assembleia Nacional Constituinte** - Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/assembleia-nacional-constituente-na-revolucao-francesa/>. Acesso em: 05 mar. 2025. **Execução na Guilhotina** - Disponível em:

Após toda essa contextualização, optou-se por uma avaliação a partir do uso de iconografia. Foram selecionadas oito imagens que remetiam ao conteúdo trabalhado. São elas: a queda da Bastilha, pintura em aquarela de Jean Pierre Hoüel, a execução de Luís XVI, gravura alemã de Georg Heinrich Sieveking, representação de autoria desconhecida da Assembleia Nacional Constituinte, representação de uma execução na guilhotina (autor desconhecido), pintura de Luís XVI e Maria Antonieta (autoria desconhecida), a coroação de Napoleão (pintura de 1807, de Jacques-Louis David), a retirada das tropas napoleônicas da Rússia (também de autoria desconhecida) e uma ilustração das Nações Aliadas da França durante o Bloqueio Continental (retirada do livro Moderna Plus).

Para a realização da atividade, os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo recebeu uma imagem escolhida de forma aleatória e (sem consulta à internet) precisou relacionar a imagem a um evento do conteúdo trabalhado. A partir disso, foi possível identificar os assuntos que tinham sido compreendidos pelos alunos e aqueles que precisavam de reforço na explicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade desenvolvida estava em consonância com a Competência 01 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estimula o aluno a “analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos” (Brasil, 2018, p. 559).

<https://www.todamateria.com.br/revolucao-francesa/>. Acesso em: 03 mar. 2025. **Maria Antonieta e Luís XVI** - Disponível em: <https://afrancesados.com/maria-antonieta>. Acesso em: 03 mar. 2025. **Coroação de Napoleão** - Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Coroação_de_Napoleão. Acesso em: 05 mar. 2025. **Retirada das tropas napoleônicas da Rússia** - Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/podcast-hoje-na-historia-1812-napoleao-bonaparte-ordena-retirada-de-moscov/>. Acesso em: 05 mar. 2025. **Bloqueio Continental** - Moderna Plus Ciências. Humanas e Sociais Aplicadas: Poder e política. São Paulo, ed. 01, 2020, Disponível em: <https://web.moderna.com.br/web/modernaplus>.

Dessa forma, ao refletirem sobre o que as representações iconográficas comunicavam, os estudantes estavam analisando também os eventos relacionados à Revolução Francesa e ao governo de Napoleão Bonaparte e as suas representações. Como reforça Sadelich (2006), há sempre uma intencionalidade na construção de uma representação, e sua leitura exige que o sujeito conheça e compreenda os códigos envolvidos nesse processo.

Ao se reunirem em grupo para analisar as imagens, os estudantes conseguiram problematizar as fontes, fazendo inferências sobre elas e sobre os eventos retratados. Ao observarem as imagens, eles conseguiram captar detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos em uma aula expositiva.

Como ressalta Moimaz (2012, p. 60), “[...] o ato de reconhecer apoia-se na memória e nas funções do raciocínio (...) Para reconhecer, é importante ter também referências sobre o contexto”. Assim, esse tipo de atividade só faz sentido se os alunos já tiverem tido acesso ao contexto representado nas imagens. Ademais, cumpre pontuar que a própria BNCC propõe o uso da iconografia em sala de aula, como aponta a habilidade (EM13CHS106) da Competência 01 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que propõe que os estudantes sejam capazes de “utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 560). Por conseguinte, além de saber ler essas diferentes linguagens, o discente deve ser capaz também de se expressar através delas.

Ademais, ainda no que se refere à atividade desenvolvida em sala de aula, a imagem que os alunos tiveram mais dificuldade em identificar foi a que faz referência à Assembleia Constituinte. O evento ocorreu durante a Revolução Francesa, especificamente de 1789 a 1791, com o intuito de elaborar uma constituição para a França. Alguns discentes associaram a imagem a um palácio, outros à residência do rei, não se

distanciando, dessa forma, do assunto trabalhado. “A percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos” (Litz, 2009, s.p.).

As mais fáceis de identificação foram as que representavam execuções na guilhotina, instrumento que era utilizado durante a Revolução Francesa para decapitar os condenados à morte. Cumpre pontuar que os eventos relacionados às execuções na guilhotina foram amplamente divulgados nos livros didáticos de história no Brasil, permeando o imaginário popular.

Vale destacar ainda que, após os membros de cada equipe tentarem responder o fato correspondente a cada imagem, as demais equipes interagiram, contribuindo para a discussão. Por fim, a professora reforçou a análise dos fatos representados visualmente, contextualizando o período em que as imagens foram produzidas (as de autoria conhecida), além de especificar a diferença entre fotografias, ilustrações e pinturas.

CONCLUSÕES

Este trabalho objetivou discutir o uso de imagens no ensino de História a partir de um estudo de caso único em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de educação do estado do Ceará. O estudo propôs reflexões sobre o uso de iconografia nas aulas sobre Revolução Francesa e governo de Napoleão Bonaparte, temáticas relevantes para a compreensão da transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea.

A partir do exposto, partiu-se de uma compreensão de que as aulas de História são espaços para que os alunos consigam compreender eventos históricos a partir da análise de diferentes fontes históricas e do uso de diversos recursos didáticos.

Dessa forma, partindo do uso de imagens como recurso didático, o professor de História consegue estimular uma reflexão crítica por parte dos seus alunos, possibilitando uma pluralidade de interpretações

durante o processo de construção do conhecimento. Além disso, ao utilizar as imagens como recursos avaliativos, é possível acompanhar quais fatos foram melhor compreendidos pelos estudantes e quais precisam ser reforçados pelo profissional. Ademais, ao se optar por trabalhos em equipe, os alunos agem como protagonistas do seu processo de aprendizagem, construindo caminhos para a compreensão dos fatos estudados.

Por conseguinte, utilizar esse tipo de metodologia pode tornar mais fácil e rico o processo de aprendizagem da História, permitindo, assim, que ela seja vista como um componente curricular repleto de significados no cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 1993.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica / Peter Burke; traduzido por Vera Maria Xavier dos Santos. - São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 09-29.

MOIMAZ, E. R. Uso da Imagem no Ensino de História: Limites e Possibilidades. **Unopar Cient. Ciên. Human. Educ.** Londrina, v. 13, n. 2, p. 59-64, out. 2012.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, vol. 36, n. 128, mai/ago. 2006, p. 451-472.

CAPÍTULO 16

A EDUCAÇÃO QUIXADAENSE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: A ESCOLA NORMAL RURAL E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1940-1950)

***Josiana Alves de Andrade Ferreira; Universidade Estadual do Ceará -
UECE***

josianaalvesdeandradeferreira@gmail.com

Camila Alves dos Santos; Universidade Estadual do Ceará - UECE

camialvesantos@gmail.com

***Maria Aparecida Alves da Costa; Universidade Estadual do Ceará -
UECE***

Mariapedagoga99@gmail.com

Grupo Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO)

INTRODUÇÃO

Desde o aprendizado cultural revelado pelos gregos na Grécia antiga até a expansão dos mecanismos de informação e pesquisa nas sociedades contemporâneas (Retondar, 2013), ocorrem transformações decorrentes do próprio desenvolvimento do meio, em suas diferentes instâncias - social, cultural, política, econômica ou educacional, perpassadas por processos sócio-históricos. A educação está inerentemente ligada a estes processos, que moldam o sistema educacional.

Portanto, a compreensão crítica da História da Educação com embasamento teórico e histórico torna-se imprescindível para a formação docente. Neste sentido, o educador em formação, enquanto parte de uma comunidade, deve buscar conhecer a história do meio em que está inserido, para, além dessa compreensão, superar os desafios presentes na formação de professores na contemporaneidade - resultado de uma formação historicamente desvalorizada que, embora tenha evoluído, ainda demanda pesquisas que corroboram a

importância da formação de professores para a história e memória da educação.

Nessa perspectiva, em uma sociedade historicamente demarcada por desigualdades, principalmente no que concerne às áreas rurais, a partir desse estudo, questionamos: como a Escola Normal Rural do município de Quixadá contribuiu para formação de professores bem como para o desenvolvimento educacional quixadaense?

Sob a ótica de valorização da história e memória local e regional, e alinhando-se às escrituras do quixadaense Eudes Costa, que defende “o direito de usufruir do progresso do presente” assentado “num sólido alicerce construído no passado” (Costa, 2002, p. 53), objetiva-se neste estudo, refletir acerca da educação em Quixadá-CE, especificamente nas décadas de 1940 e 1950, apresentando uma perspectiva histórica e como esta teve impacto na formação de professores através da implantação da Escola Normal Rural no município. A respeito do recorte temporal, este é justificado a partir desta implantação do curso normal rural em Quixadá, em 1941 e o encerramento de suas atividades em 1959.

A Escola Normal Rural foi um dos principais estabelecimentos para a formação docente, cuja necessidade se firmou a partir do advento das Escolas Normais, através do Ato Adicional de 1834² que antecedeu a criação dessa escola. Embora existam registros científicos e históricos, poucos abordam o impacto da Escola Normal Rural, especialmente da educação quixadaense, na formação de professores. Portanto, além de contribuir para o conhecimento da história educacional de Quixadá, relevante *per se*, esta pesquisa reforça a importância do papel da Escola Normal Rural na formação de professores, suscitando reflexões sobre o seu legado e fazendo pensar na possibilidade de elaborar políticas públicas educacionais pertinentes à realidade local.

² Sobre o Ato Adicional de 1834 e a delegação da responsabilidade de organização do ensino primário e secundário no Brasil, que possibilitou posteriormente a criação das Escolas Normais no país, consultar Gondra e Schueler (2008).

METODOLOGIA

Este estudo de cunho qualitativo, ancora-se na pesquisa bibliográfica e é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso de uma das autoras, desenvolvido em 2023 no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Dos estudos bibliográficos destacam-se as contribuições de Costa (2002), Haiashida (2014/2018), Araújo (2006), Júnior (2015) e Sousa (1997).

A pesquisa foi realizada no município de Quixadá, no período supracitado e por tratar-se de uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, foram utilizadas fontes como artigos científicos, livros, dissertações, teses e matérias jornalísticas, majoritariamente relacionadas à cidade, no intuito de sintetizar e analisar informações, principalmente no que concerne à educação quixadaense, bem como documentos legais para tratar de marcos importantes na história da cidade.

O caráter exploratório da pesquisa possibilitou a aproximação acerca da história local de Quixadá, visto que esse tipo de estudo permite coletar várias informações por meio do levantamento bibliográfico e entrevistas. Gil (2008) afirma que as pesquisas exploratórias, muitas vezes, constituem a primeira etapa de uma investigação e, por vezes, uma pesquisa completa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

QUIXADÁ: A VILA QUE SE TORNOU CIDADE UNIVERSITÁRIA

A história de Quixadá teve início em 1747, quando o capitão José de Barros Ferreira, considerado seu fundador, adquiriu terras às margens do rio Sitiá para estabelecer uma fazenda de criação de gado. Oito anos depois, ele construiu casas, uma capela e um curral, trazendo trabalhadores livres e escravos, o que permitiu o desenvolvimento e a

sobrevivência da fazenda, mesmo diante das severas secas da região (Santos; Vieira; Castelo, 2011). Com o passar do tempo, a fazenda deu lugar a um povoado e por ter sido “a que mais prosperou”, tornou-se a “sede da vila e, como tal, obteve a sua emancipação política” (Costa, 2002, p. 09).

Em 1838, através da Lei nº 150, de 02 de setembro, a vila recebeu um Juiz de Paz e passou a ser distrito de paz da vila de Quixeramobim, ocorrendo sua emancipação em 27 de outubro de 1870, pela Lei Provincial nº 1.347, tendo sido a sede elevada à categoria de vila. Por volta de duas décadas após a emancipação, a vila passou a ser considerada cidade pela Resolução Provincial nº 2166, de 17 de agosto de 1889 (Sousa, 1997).

Sete anos após a independência de Quixadá, a região enfrentou severas secas que causaram fome, sede e sofrimento, dizimando o rebanho e afetando crianças e adultos (Costa, 2002). Para minimizar os impactos, foram construídas barragens, cuja responsabilidade ficou a cargo da Comissão de Açudes e Irrigações de Quixadá, órgão que, após várias mudanças, tornou-se o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) (Cruz, 2006).

Nessa época, devido à construção do Cedro, Quixadá se desenvolveu em todas as áreas, o comércio prosperou, a estrutura urbana foi ampliada, uma Associação Cultural foi criada, entre outros. Através da Associação Cultural de Quixadá, uma biblioteca foi fundada, como também o primeiro colégio particular em Quixadá, no ano de 1884. Ainda sob influência da associação, surgiu o primeiro jornal da vila, intitulado de “O Matuto”, que contava com a aprovação da população interessada pelos noticiários da cidade e de outros lugares, bem como artigos literários e românticos. E ainda, o jornal “O Açude”, que divulgava informações sobre a construção do açude do Cedro (Costa, 2002).

A partir desses avanços significativos, a cidade despertou para o que Costa (2002, p. 54) chamou de “realidade científica”, com “pessoas vindas de pontos distantes” para modificar “os hábitos da singela Vila”.

Ainda de acordo com o autor, por meio da lei nº 2.166 de 1889, a Vila passou a ser cidade e no mesmo ano, foi possível a criação da paróquia, a partir do Decreto Provincial (Costa, 2002, p. 198).

No ano de 1891, a estrada de ferro de Baturité passou a ligar Quixadá a Fortaleza, com isso contribuiu para o crescimento urbano do município, de acordo com Costa (2002), ela teve a mesma origem do Açude do Cedro: socorrer os flagelados das sucessivas secas do período de 1877 a 1879. Para Sousa (1997), consolidou o progresso da cidade e assegurou a função de entreposto comercial entre a capital e o interior.

Haiashida (2018) reitera que foi somente no século XXI que Quixadá se tornou uma cidade universitária, devido ao grande número de instituições superiores implantadas na região. De acordo com Arantes (2016), até o início da década de 1970, não se cogitava, na cidade, a instalação de uma instituição de nível superior. O autor afirma que quem almejava cursar uma faculdade, tinha que se deslocar para grandes centros, sendo Fortaleza o mais próximo deles. Nesse ínterim, havia ainda o preconceito, consequência da desvalorização do trabalho docente advindo da época. O "ser professor" não era digno de um status social valorativo. Em consonância a esta afirmativa, Haiashida reitera que (2014):

Nessa época, a educação era reconhecida como possibilidade de ascensão social e as famílias que tinham recursos enviavam seus filhos para estudar em Fortaleza ou outras cidades e morar geralmente na casa de parentes. **Os que saíam de sua cidade natal para passar 4, 5 anos estudando, não acreditavam que valia a pena empreender tamanho esforço para ser professor.** Frequentemente, as famílias ansiavam a volta de um "doutor" que, nesse caso, era sinônimo de médico, advogado, engenheiro ou qualquer outra profissão que historicamente tenha alcançado status social (Haiashida, 2014, p. 183, grifo nosso).

Como a autora supracitada retrata, na época, profissões vistas como de elite na hierarquia societária, eram o foco principal daqueles que buscavam melhorias e status. Por que não o professor? Refletir sobre essa desvalorização, que remonta há tanto tempo, caminha na reflexão

sobre a própria valorização da educação e em como isso se reflete na sociedade atual, com a desmotivação, falta de apoio e recursos que reduzem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de professores.

A ESCOLA NORMAL RURAL COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A igreja católica teve uma forte influência no que se refere à educação de Quixadá. Costa (2002, p. 20) afirma que

“Foi importantíssimo a participação do clero para que os quixadaenses tivessem oportunidade de educar seus filhos, preparando uma geração para retumbantes conquistas. Despertou Quixadá para a valorização da educação”.

Costa (2002), relata ainda que em Quixadá, no início do século XX, as ações do Padre Luiz Braga Rocha³, natural de Caucaia, marcaram a história da cidade, pois o pároco dedicou sua vida à Quixadá. Preocupado com a falta de oportunidade para a juventude, ele fundou na cidade, colégios de segundo grau para a formação de moças e rapazes. Existia apenas escolas de ensino primário. Somente na segunda metade do século XX, iniciou-se a implantação de escolas de segundo grau pelo Estado.

O referido Padre conseguiu implantar em Quixadá o colégio para a formação de professoras, denominado Instituto Sagrado Coração de Jesus, onde funcionou o curso primário (1938-1940), com o intuito de oferecer à juventude de Quixadá um nível de escolaridade mais

³ Luís Braga Rocha (1907-1985), tornou-se padre em 1931, assumindo a paróquia de Quixadá em 1932, onde permaneceu por aproximadamente 35 anos. Seu legado trouxe inúmeros benefícios para o município. Suas contribuições em diferentes áreas, fizeram-no ser reconhecido como um dos “construtores de Quixadá”. Na área da Educação, por exemplo, destacam-se a fundação do Instituto Sagrado Coração de Jesus, do Ginásio Valdemar Alcântara e do Grupo Adolfo Siqueira. Texto adaptado da reportagem de Amadeu Filho (2013).

avançado, impulsionando a capacitação e o desenvolvimento profissional das educadoras.

Assim, o curso normal rural em Quixadá foi implantado em 1941 e, por ato do governo estadual, deveria ser semelhante à Escola Normal de Juazeiro do Norte. Em 1945, houve a conclusão da primeira turma de professoras rurais diplomadas na cidade, intituladas de “ruralistas”. O curso normal teve as atividades encerradas em 1959 e a partir desse período funcionou no Colégio Sagrado Coração de Jesus o curso pedagógico até 1989.

Em 1937, com o novo regime do Estado Novo, o campo educacional no Brasil ganhou uma série de leis, que ficaram conhecidas como as Leis Orgânicas do Ensino. Através dessas leis foi criado um sistema de ensino técnico-profissionalizante, e de acordo com Júnior (2015, p. 110) entre as modalidades que o compunha, havia a Normal, o que beneficiou parte das famílias de classe média “que desejavam aprimorar a educação de suas filhas”. Ainda conforme a referida autora, em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Normal.

O Ceará foi pioneiro na ruralização do ensino, fundando a primeira Escola Normal Rural do Brasil, no ano de 1934, em Juazeiro do Norte, tendo como idealizador o Diretor da Instrução Pública do Ceará, Dr. Joaquim Moreira de Sousa. De acordo com Araújo (2006)

O Ceará concretiza esse ideal com a fundação da primeira Escola Normal Rural do Brasil. Juazeiro do Norte parte na dianteira no esforço que se empreendia no sentido de levar a “luz” do conhecimento para as terras secas dos campos cearenses, sequiosas não só da água necessária ao alimento do solo, mas também de opções viáveis para o seu desenvolvimento econômico e cultural, tirando do atraso e da ignorância as populações rurais (Araújo, 2006, p. 48, grifo dos autores).

Na época da ação para a criação de uma Escola Normal Rural, a paróquia não tinha recursos suficientes para arcar com todas as despesas, haja vista, a exigência da Secretaria de Educação do Estado em relação à estrutura do prédio e a constituição do corpo docente,

então o pároco Luís Braga Rocha “[...] fez um apelo aos proprietários de imóveis da cidade, no sentido de que fosse cedido um prédio, mesmo em caráter de empréstimo, para a instalação do colégio” (Costa, 2002, p. 216).

A proposta da escola rural, “[...] apoiava-se em um currículo diversificado e moldado no perfil da professora rural [...] Tal currículo tenta consorciar o saber intelectual e formação profissional das preceptoras” (Araújo, 2006, p. 71), para que elas estivessem aptas a educar as novas gerações para as tarefas agrícolas, aproximando-se assim da realidade das crianças do campo. Logo, a escola funcionava também como espaço formativo destas professoras, que no exercício da profissão, aprendiam na prática, com os sujeitos, os recursos e os meios de seu grupo social.

Ao longo de sua história, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, através de uma abordagem prática e contextualizada ajudou a formar educadores que compreendiam a realidade da comunidade e valorizavam a cultura local, contribuindo na formação integral dos seus alunos, a partir de valores éticos e cristãos, na busca de uma sociedade justa e fraterna, uma vez que, Quixadá pode se orgulhar de possuir um estabelecimento de ensino que proporciona à juventude feminina uma educação cristã e intelectual, além de uma educação ruralista que conecta as crianças à sua terra de origem, cultivando “o verdadeiro patriotismo que constrói e que edifica” O NORDESTE (1943, *apud* Abrantes, 2016, p. 77).

CONCLUSÕES

Ao abordar o processo de desenvolvimento social, cultural e econômico de Quixadá para compreender o progresso da educação do município que de vila se tornou cidade universitária, apresentamos informações acerca de um recorte histórico da Educação quixadaense desde o século XX, com o intuito de contribuir para a compreensão do contexto educacional da época, e elucidar que, independente dos

modelos e reformas presentes na formação de professores ao longo dos séculos, há reflexos históricos na contemporaneidade, exemplo disso está na explícita desvalorização do trabalho docente, que persiste, embora em menor grau, até os dias atuais.

Podemos considerar que foi com o surgimento das Escolas Normais Rurais no Brasil e sua instalação no Ceará e no interior do Estado, como a implantação da Escola Normal Rural em Quixadá, que se têm evidenciado a importância do contexto histórico e a valorização da história e cultura local, quando se trata de processos educativos formativos.

A pesquisa revelou a Escola Normal Rural como precursora no que concerne à formação de professores do município, marco significativo para a região, pois contribuiu à formação de vários professores que vieram a atuar tanto nas escolas rurais, quanto nas escolas urbanas de Quixadá e regiões circunvizinhas - feito possível com a ajuda de figuras ilustres como o Padre Luís Braga Rocha, mas também com o apoio da própria população quixadaense, mostrando que os desafios e conquistas são superados em uniformidade. O povo que conhece sua história, dela pode usufruir e nela pode se ancorar.

Logo, reitera-se que, o advento da Escola Normal Rural trouxe um avanço significativo à época, o que evidencia a importância de se investir em educação para o próprio desenvolvimento educacional e socioeconômico do município, vide que de uma simples vila, ficou conhecido como cidade universitária, referência em educação da região. Além de consolidar a memória de uma parte da educação quixadaense que compõe e corrobora à preservação da história e memória do itinerário educativo cearense brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, R. M. de. **A cruz e o diploma:** a igreja católica e a educação em Quixadá nos séculos XX e XXI. Quixadá, 2016. Dissertação de Mestrado Acadêmico ou Profissional. Universidade Estadual do Ceará. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84229>
. Acesso em: 16 jun. 2025.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará – 1930 a 1960.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3160>. Acesso em: 22 mar. 2025.

COSTA, J. E. **Retalhos da História de Quixadá.** Rio de Janeiro; São Paulo; Fortaleza: ABC Editora, 2002.

FILHO, A. **Padre Luis Braga Rocha: para muitos, o maior benfeitor da terra dos monólitos.** O Repórter Amadeu Filho, Quixadá, 2013. Disponível em: <https://amadeufilhoquixada.blogspot.com/2013/03/de-quixada-luis-braga-rocha-para-muitos.html>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

JÚNIOR, P. G. **História da educação brasileira.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAIASHIDA, K. A. **Quixadá: centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013).** 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

HAIASHIDA, K. A. Uma Cidade Universitária no Sertão Central Cearense: Cultura e Cotidiano Acadêmico. In: HOLANDA, V. C. C. de; SILVA, R. M. G.; (org.). **A expansão do ensino superior em debate.** Sobral: Edições UVA, 2018. p. 129-140. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/EBOOK.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RETONDAR, A. M. **Fundamentos sócio-históricos da Educação.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SANTOS, L. N; VIEIRA, M. E. dos S.; CASTELO, S. C. (org.). **Construindo Quixadá.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Ministério da Cultura; Governo do Estado do Ceará; Banco do Nordeste, 2011.

SOUSA, J. B. de. **Quixadá de fazenda à cidade.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1997. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=283815>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CAPÍTULO 17

HISTÓRIAS POSSÍVEIS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA PROFESSORA ESTER TAVARES DE ALMEIDA

Francisca Luzia Araujo de Souza; Universidade Estadual do Ceará - UECE
misa.lucy@gmail.com

Francinalda Machado Stascxak; Universidade Estadual do Ceará - UECE
naldastascxak@gmail.com

**Maria Aparecida Alves da Costa; Universidade Estadual do Ceará -
UECE**
Mariapedagoga99@gmail.com

**Francisca Hisllya Bandeira Cavalcante; Universidade Estadual do Ceará
- UECE**
hisllya.cavalcante@uece.br

INTRODUÇÃO

A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas a história de uma época vista através de um indivíduo isolado ou de um grupo de indivíduos (Del Priore, 2018, p. 78).

A frase de Del Priore, constante na epígrafe, sublinha a importância de se olhar para a trajetória de uma pessoa como um reflexo das influências e dinâmicas da época em que vive/viveu, pois, a história de vida de todo indivíduo encontra-se conectada ao contexto histórico no qual transita/transitou.

Situada no campo da História da Educação, especificamente na História da Educação do Ceará, com ênfase na trajetória formativa e educacional de educadoras do século XX, este estudo enveredou pelos meandros da História Cultural, já que se trata “de uma dimensão múltipla, plural, complexa e que pode gerar diversas aproximações diferenciadas” (Barros, 2013, p. 59). Por assim dizer, a História Cultural concentra-se em refletir sobre como as pessoas dão significado às suas vidas, como se expressam e como suas culturas influenciam e são influenciadas por eventos históricos, políticos e sociais. Essa perspectiva de estudo toma a

subjetividade como foco de todo o processo de produção do conhecimento.

A História Cultural abrange um vasto leque de temas, desde práticas cotidianas e rituais religiosos até a produção literária e artística, proporcionando uma compreensão mais profunda das sociedades humanas e suas transformações ao longo dos séculos. Assim, pensando por esse ângulo, a biografia da professora Ester, uma mulher interiorana, abre possibilidades para nos aproximarmos de quais contextos ela vivenciou e, por conseguinte, quais constituíram seus modos de agir, de ser e de viver no mundo.

Esse contexto subjetivo incide sobre a biografia hermenêutica, uma vez que se relaciona "sobretudo à singularidade individual, à reflexão sobre as heterogeneidades, às identidades diversas dos sujeitos no decorrer de sua trajetória, que não é mais linear e centralizada, mas apresenta reentrâncias e singularidades" (Carneiro, 2018, p. 33). Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e multifacetada da vida dos sujeitos, reconhecendo que cada trajetória é única e marcada por complexas interações com contextos históricos, culturais e sociais. Assim, a biografia hermenêutica não só narra eventos, mas também interpreta e dá significado às experiências e às identidades que emergem ao longo do caminho.

Diante da perspectiva de historiografar a história da educação cearense, bem como dos aspectos apresentados, questionou-se como se constituiu historicamente o percurso formativo de Ester Tavares de Almeida para que ela viesse a ser referência no processo de alfabetização, tendo suas práticas educativas alcançado reconhecimento por parte de toda a comunidade do município de Quixeramobim-Ceará?

Nesse bojo, objetivou-se biografar a professora Ester Tavares de Almeida com ênfase na sua formação e atuação profissional como professora alfabetizadora na cidade de Quixeramobim/CE, na década de 1970. A relevância da pesquisa consiste em gerar visibilidade a uma

mulher educadora e interiorana que contribuiu de forma significativa com o processo de escolarização de crianças de Quixeramobim-CE, assim como a possibilidade de entendimento da história do lugar, através das nuances vivenciadas por nossa biografada, bem como a história da educação da época.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que enfatiza subjetividades, assim como outras particularidades, coisas que dificilmente poderiam ser alcançadas em uma abordagem quantitativa (Minayo, 1994). É ainda uma pesquisa do tipo biográfico (Dosse, 2022), pois proporciona “[...] à História da Educação a proximidade com suas realidades do cotidiano” (Xavier, Fialho; Vasconcelos, 2018, p. 156).

Utilizamos a metodologia da História Oral (Alberti, 2019), pois foi por seu intermédio que conseguimos conhecer e reconstituir a história e as contribuições da educadora Ester Tavares de Almeida no cenário educacional de Quixeramobim-CE, viabilizada pela realização de entrevista livre em história oral (Meihy; Holanda, 2023) com a biografada. Com esse intuito, a narrativa foi gravada, transcrita, textualizada e validada com o auxílio de aparelho eletrônico *smartphone*, na residência da biografada, em Quixeramobim-CE, no dia 24 de março de 2025, com duração de 42 minutos e 5 segundos. Importa destacar que Ester Tavares de Almeida assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, demonstrando ciência na divulgação da sua identidade.

Com base nesses aspectos, a metodologia da História Oral tornou-se uma aliada de grande importância pelo fato de potencializar a apresentação de versões de um dado contexto ou fenômeno em análise ao utilizar-se da memória. Nesse sentido, “[...] a história oral tem como nascente a memória, a qual se vale da expressão verbal para dar sentido ao encontro de pessoas interessadas em apresentar versões” (Meihy; Seawright, 2020, p. 21).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ester Tavares de Almeida, doravante Tia Ester, é filha de Joaquim Tavares da Luz e Alzira Saraiva de Almeida Tavares. Seu pai era fazendeiro e sua mãe, professora. Tia Ester é a filha mais nova dos cinco filhos do casal, sendo três mulheres e dois homens. Nasceu no dia 04 de setembro de 1944, na fazenda de Vista Alegre, zona rural do município de Quixeramobim-Ceará, a 204 km da capital, Fortaleza. No entanto, aos cinco anos de idade foi morar com seus avós, José Antônio de Almeida e Esther Saraiva de Almeida, ambos fazendeiros da mesma localidade, período no qual a biografada iniciou seu processo de escolarização.

O início da escolarização de Tia Ester aconteceu ainda na década de 1950, na residência de seus avós, onde, numa sala reservada, uma professora particular ministrava aulas para as crianças na própria casa, tendo a necessidade de frequentar a escola somente aos 7 anos de idade. Sobre isso, a biografada relata: *“Eu fui criada com muito mimo. Na casa dos meus avós, tinha uma sala que era reservada para a professora me ensinar”* (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025).

Sobre esse processo de alfabetização, ela continua rememorando

Meus avós contrataram uma professora, ela se chamava Valdete e morava numa fazenda vizinha de uma família que era realmente muito bem estruturada na educação e, principalmente, religiosa, tinha até duas freiras. A professora Valdete passava a semana comigo, lá na fazenda Vista Alegre. Eu talvez tivesse uns 5 anos, não posso afirmar se era exatamente essa a idade (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025).

É notório que os vestígios das práticas de ensino particular herdadas do século XIX, continuam operando durante o século XX, em que quase todas as práticas educacionais eram realizadas em espaços domésticos, a exemplo da nossa biografada, cujos avós contratavam professoras para morar na residência, geralmente práticas de famílias mais abastadas, para ministrar as aulas (Gondra; Schueler, 2008).

Tia Ester iniciou o processo de escolarização formal na escola Assis Bezerra, aos 12 anos de idade, quando se mudou para o centro de

Quixeramobim, como ela mesmo relata, “quando eu vim morar no centro de Quixeramobim, eu tinha aproximadamente uns 12 anos de idade. A gente tinha uma casa por trás da farmácia Feitosa [...]” (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025). Contudo, após concluir o ensino primário na escola Assis Bezerra, a biografada decide mudar para a cidade de Senador Pompeu, cidade na qual residia suas duas irmãs mais velha, como ela relata: “eu fui fazer o exame de admissão em Senador Pompeu, nós tínhamos uma casa alugada e uma senhora que cuidava da gente lá, aí eu ingressei no Ginásio Nossa Senhora das Dores em Senador Pompeu” (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025).

Importa mencionar que o exame de admissão era um processo exigido para ingressar ao ensino secundário, conforme o Decreto nº 19.890, de abril de 1931, que reestruturou o ensino, e explicitava em seu artigo 22, a obrigatoriedade de provas escritas e orais no exame de admissão (Freitas; Biccás, 2009). Conforme as narrativas da biografada, além da prova escrita de Português, Matemática, conhecimentos gerais, tinha uma prova oral, cuja metodologia era por meio de um questionário de perguntas aleatórias inseridas dentro de uma caixa, por sua vez, ela retirava um papel de dentro da caixa que continha a pergunta que teria que responder dentro do tempo estabelecido pelo aplicador do exame.

Tia Ester concluiu o ginásio em 1961 e, em 1964, o curso normal no Ginásio Nossa Senhora das Dores, conferindo-lhe o diploma de professora que lhe dava o direito de exercer o magistério primário. Segundo as leis em vigor, Lei nº 4.042/1961 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazia no capítulo IV as exigências da formação do magistério para o ensino Primário e Médio, explicitando em seu Art.52. a finalidade do ensino normal a saber, “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (Brasil, 1961).

Todavia, vale ressaltar que, de fato, a biografada é certificada pela Escola Normal Renato Braga, esta, anexa ao Ginásio Nossa Senhora

das Dores, atualmente extinta. O ensino era voltado para boas condutas, obediência e orientação cívica, patriótica e nacionalista. O fardamento, por sua vez, era rigoroso, as saias de pregas em cor azul abaixo do joelho e blusa branca.

Após concluir o curso normal, Tia Ester retorna para a casa de seus avós na fazenda de Vista Alegre, onde inicia seu ofício de docência com a educação de jovens e adultos em sua própria residência, como ela relata

terminei o pedagógico, eu tinha uns 22 anos de idade, então, eu passei um ano na fazenda dos meus avós em Vista Alegre. Na fazenda, qual era o meu divertimento? Eu dava aula à noite para aqueles trabalhadores, eu não ganhava nada não, era sem remuneração, era porque eu gostava mesmo (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025).

Conforme as narrativas da biografada, ela iniciava a aula por volta das 18h, no mesmo local onde foi alfabetizada, *“na sala de jantar dos meus avós tinha uma mesa bem grande, aí eles chegavam e eu dava aula a eles”* (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025). Além do mesmo local utilizado, a biografada também usou a mesma metodologia na qual foi alfabetizada, sendo esta, com o uso de ditados e formação de palavras, ou seja, um ensino tradicional. Importa mencionar que o processo de escolarização do século XX, foi marcado por esta tendência pedagógica, que consistia em um ensino mnemônico e enciclopédico com base na repetição de exercícios (Libâneo, 2014).

A biografada passou aproximadamente 2 anos ensinando na zona rural, quando então, retornou para o centro de Quixeramobim e ingressou na escola Coronel Virgílio Távora por meio de contrato de trabalho. Ela relembra com riqueza de detalhes sobre a sua atuação profissional no processo de alfabetização. As professoras recebiam os livros da direção para desenvolver todas as atividades que os estudantes necessitassem. *“A gente tinha que ensinar, falar, mostrar para a criança a necessidade de saber o que era masculino e feminino [...] era uma cobrança tão grande que as crianças saiam de lá realmente*

aprendidos” (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025). Ela continua a narrar sobre o processo de aprendizagem das crianças,

A metodologia era direcionada para o aprendizado da criança. Outra coisa muito importante na escolarização do nosso tempo, a gente preparava as tarefas da semana, quando chegasse no final da semana que você observasse que 2 ou 3 ou 1 só aluno não tivesse dominando aquele conteúdo, você não ia avançar totalmente não, mas também não ia recuar. Você tinha que fazer um planejamento da próxima semana colocando aquilo que você sentiu que aquele aluno teve dificuldade, porque você fazia uma avaliação, e ia inserindo o conteúdo que era pra ir pra frente e um pouquinho do conteúdo de trás, por isso que os alunos saíam aprendidos (Tia Ester, entrevista em 24/03/2025).

Em consonância com o relato acima, Libâneo (2013) afirma que a avaliação é uma tarefa necessária para o ofício dos docentes, uma vez que acompanha o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, possibilitando ao professor uma análise dos resultados obtidos durante o processo a fim de detectar os progressos e as dificuldades, e dessa forma, uma reorganização do trabalho pedagógico.

Diante ao exposto, podemos perceber que tia Ester pertenceu a uma família com um certo poder econômico, uma vez que, ela conseguiu obter progressão nos estudos com professoras particular, em boas escolas e com cuidadoras, em uma época a qual poucos tinham acesso à educação. Vale salientar que a biografada nunca aderiu matrimônio, desta forma, ela dedicou parte de sua vida, em especial, ao processo de escolarização dos estudantes do município.

Nesse contexto, com pouco tempo atuando como professora do Estado, ela recebeu um convite da diretora da escola para trabalhar no contraturno em uma outra escola, sendo esta particular. Após o fechamento da escolinha particular no final da década de 1960, tia Ester partiu para um novo desafio: lecionar em espaço próprio, assim, em 1972, fundou a escolinha “O Pinóquio”, ofertando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, localizada no centro de Quixeramobim.

Importar destacar que, a princípio, tia Ester ensinava em uma sala de aula construída pelos pais no terreno da propriedade da família em Quixeramobim, somente alguns anos depois a biografada alugou um prédio próprio para a escolinha. Salientamos, que atualmente, a biografada passou a direção da escolinha para outra pessoa dirigir e encontra-se aposentada pelo Estado com 300h/a, mas ainda é reconhecida por todo o município por sua contribuição significativa no campo educacional dos moradores da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possui como intento biografar a educadora Ester Tavares de Almeida ou, simplesmente, “Tia Ester”, destacando sua prática docente e os fatores que cooperaram para a sua formação e constituição profissional na cidade de Quixeramobim.

A história oral, como metodologia de investigação científica foi utilizada, no âmbito da pesquisa qualitativa, do tipo biográfica, utilizando-se, para tal, a análise das narrativas de Tia Ester, coletadas a partir de entrevista livre.

A partir do referencial teórico ancorado nas categorizações da História Nova, da Nova História Cultural, da Micro-História, perspectivamos considerar a biografia da educadora como uma ferramenta para contextualizar a ação docente em sua época, abrangendo sua formação profissional, práticas educativas e o reconhecimento de sua atuação como sujeito histórico que, a partir de seus saberes e fazeres contribuiu para a melhoria da sociedade interiorana e da educação no Ceará.

A biografada teve os primeiros passos de sua formação educacional dados na casa dos seus avós, por meio de estudos domiciliares. Aos 12 anos, iniciou o processo de escolarização formal na escola Assis Bezerra. Deu continuidade aos estudos ingressando no Ginásio Nossa Senhora das Dores na cidade de Senador Pompeu e concluiu o curso Normal aos 22 anos de idade, retornando, então, para

Quixeramobim, onde iniciou sua atuação docente ministrando aulas à noite, sem remuneração, para os trabalhadores da fazenda de seus avós. A primeira instituição formal na qual exerceu suas atividades profissionais foi a Escola Coronel Virgílio Távora, no centro de sua cidade natal, contribuindo de forma significativa com a escolarização de muitas crianças quixeramobinenses.

As narrativas da história de vida de Tia Ester provocam reflexões sobre as jornadas possíveis que indivíduos comuns podem percorrer. Além disso, a biografia de uma educadora contribui para a construção e valorização de uma escrita da história que evidencia o papel social e coletivo da mulher, enquanto sujeito que faz História. Tais percursos encorajam outros estudos biográficos na área da História da Educação, possibilitando a produção do conhecimento no que diz respeito à formação e à prática docente de mulheres educadoras.

Narrar uma vida exige, entre outros aspectos, considerar seu tempo e lugar, pois todos somos sujeitos situados e não somos plenamente livres, mas contextualmente delineados, considerando que esse contexto não é homogêneo e estático.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. 1. ed. 5. reimp. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

BARROS, José d'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

CARNEIRO, Deivy Ferreira. Os usos da biografia pela Micro-História italiana. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **O que pode a Biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

DEL PRIORE, Mary. Biografia, biografados: uma janela para a história. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **O que pode a Biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

DOSSE, François. **O desafio biográfico** – Escrever uma vida. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. 2.ed., 1 reimp. São Paulo: USP, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico- -social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. **História e Educação: aspectos conceituais e teóricos-epistemológicos**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

CAPÍTULO 18

ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS: O CIDADÃO-PARTICIPANTE, A SOCIEDADE E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM CRISE (1977-1993)

Davison Hugo Rocha Alves; UNIFESSPA
davison.rocha@unifesspa.edu.br

INTRODUÇÃO

O PARADOXO DA (IN)DISCIPLINA ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS

A reflexão apresentada dentro da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) foi fruto da pesquisa desenvolvida durante o doutoramento na Universidade Federal do Pará (UFPA) no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST). Analisamos a historicidade da disciplina EPB ao longo dos 24 anos de existência no currículo universitário brasileiro, os “problemas brasileiros” tornaram-se um paradoxo diante das questões levantadas no interior das universidades e na sociedade brasileira.

A proposta problematizadora durante o período da Anistia a ser pensado ao longo deste trabalho é a seguinte reflexão: como a disciplina EPB foi compreendida pelos estudantes universitários e professores no contexto de redemocratização? Para alcançar tal finalidade dialogaremos com Chervel (1990), Bittencourt (2003), Laville (1999), Hobsbawm (2011), Alves (2024), Motta (2014) e Ferreira (2001), entre outros. Queremos observar a experiência da disciplina EPB em torno das lutas democráticas no contexto de crise da ditadura de 64.

O presente artigo quer explorar a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros em tempos de crise da ditadura miliar de 64. Para isso, usaremos como documentos de pesquisa histórica reportagens do período, documentos do Sistema Nacional de Informações (SNI), jornais alternativos, que foram produzidas no período de 1977 a 1993 para

problematizar a propaganda ideológica contida por trás da disciplina EPB.

Consideramos que a disciplina autoritária era a face ideológica para o ensino superior após o ano efervescente de 1968 sendo expressa a partir do decreto-lei 869 de 12 de setembro de 1969 querendo construir a ideia no espaço universitário de cidadão-súdito. O projeto autoritário da Escola Superior de Guerra (ESG), Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e do Conselho Federal de Educação (CFE) para o ensino superior estava em crise em 1977.

A presente reflexão encontra-se na esteira da discussão historiográfica do tempo presente, que para o historiador Hobsbawm são eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado (2011, p. 126). Por isso, a relação com os testemunhos, a demanda social e as disciplinas das humanidades podem ser repensadas. A discussão da repressão, dos casos de tortura, da problemática dos problemas sociais, o papel da constituinte e do cidadão brasileiro, o racismo, a mulher no mercado de trabalho, a reforma agrária eram temas que desafiavam a disciplina acadêmica.

No caso específico a disciplina EPB estava no imaginário social recente do Brasil, por exemplo, em 2019 o ex-ministro da educação Ricardo Velez, queria a volta da Educação Moral e Cívica (EMC), fazendo referência à ditadura de 64¹. Por isso, podemos afirmar que a disciplina EPB estava no repertório curricular desde 1970, mas foi questionada por diversos sujeitos sociais no interior das universidades bem como na sociedade brasileira.

Portanto, ao longo deste artigo queremos demonstrar que a disciplina EPB fez parte do repertório curricular do estudante universitária após 1969, sendo considerada a disciplina porta de entrada do discente

¹ O GLOBO. Declarações do ministro da educação causam polêmica e provocam reações no Congresso. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/declaracoes-do-ministro-da-educacaocausam-polemica-e-provocam-reacoes-no-congresso.ghtml>. Acesso em: 17 de abril de 2025.

para ser moldado, domesticado e convidado a divulgar no tecido social as ações da ditadura militar de 64 (Alves, 2024). Nesse aspecto, durante a redemocratização a disciplina tornar-se-ia um cidadão-participante questionando as ações políticas e sociais do Estado (Laville, 1999, p. 13) capaz de pensar e agir sendo vigiado e controlado pela ditadura implementada no dia 31 de março de 1964.

METODOLOGIA

Analisaremos a história da disciplina EPB para compreender a experiência do passado autoritário para as universidades brasileiras pelos olhos da ditadura de 64 para o ensino superior brasileiro durante a redemocratização, assim, os professores e discentes universitários estavam questionando a ideia de “cidadão-súdito” e pautando junto com as demandas sociais o princípio do “cidadão-participante” (Alves, 2024).

Usaremos o método hermenêutico para observar as leituras produzidas por diversas fontes históricas a disciplina EPB, para isso, o foco será no sentido e nas subjetividades das fontes quando elas produzem uma leitura simbólica, e possibilita uma análise de discursos dos professores e estudantes universitários sobre os problemas brasileiros no final do século XX.

O sujeito histórico dentro da perspectiva hermenêutica interpreta o mundo e atribui a ele significados, o texto como fonte histórica possui expressão de sentido simbólico (Ricoeur, 1978). Na perspectiva Thompsiana o sujeito histórico produz cultura e luta com base na experiência, para ele a fonte histórica é um vestígio da ação, onde a temporalidade produz no processo histórico a formação da consciência social, para mostrar como os professores e discentes constroem sua própria história (Thompson, 1981). Usando as reflexões deste historiador inglês afirmamos que a classe estudantil universitária é experienciada antes de ser teorizada pela ESG, CNMC e CFE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O SNI fazia constantemente vigilância em torno de EPB. A presente seção pretende abordar as intervenções no que se refere ao ensino desta disciplina nas universidades em relação à sua didática, ao material didático utilizado e a formação de professores. Queremos ressaltar a atuação do movimento estudantil universitário na crítica ao regime militar por meio da disciplina EPB. Usaremos a atuação dos discentes na resistência à política educacional da ditadura militar.

Em suas diversas assessorias regionais, o SNI solicitava informações em relação à disciplina EPB. Por exemplo, a vigilância dos professores que ministravam a disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as deficiências do ensino de moral e civismo no ensino superior foram assim interpretadas pelo ASI, era considerado um problema global pertinente a disciplina EPB no que se referia às críticas ao corpo docente, a formação de professores e a sua didática.

Realmente há deficiências de professores de EPB tendo em conta o seu sentido global, em virtude de, tratando-se de disciplina nova ministrada nas Universidades, não houve tempo hábil para a preparação de um corpo docente à altura de suas reais necessidades profissionais. No caso específico dos professores da disciplina em apreço, nesta Universidade, todos são diplomados por Universidade, muito embora alguns, não possuam disciplina de didática².

O mesmo caso ocorria na UFSM, no que se refere a EPB, onde foram apresentadas as dificuldades sobre a didática e aprendizagem desta disciplina acadêmica, a documentação da ASI da universidade evidencia que

O Ensino da disciplina de ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS na UFSM, com deficiências, atinge os objetivos propostos. Os professores desta disciplina, na UFSM, são todos titulados em cursos superiores. Existem muitas publicações, inclusive algumas de caráter crítico ao regime do ensino de EPB. As dificuldades

² UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Assessoria de Segurança e Informações. Informação nº 159/ASI/UFRGS DSI/MEC/77. Porto Alegre: Assessoria de Segurança e Informações/UFRGS, Divisão de Segurança e Informações/MEC, 25 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros. p. 1.

enfrentadas são decorrentes de uma série de fatores, entre os quais destacamos: a) A mentalidade de que a disciplina tem uma secundária no currículo e que é apenas mais uma obrigatória, encontrada na maioria dos professores da Universidade; b) A escassa bibliografia existente, que abranja todos os aspectos da realidade brasileira indicados no programa fixado pelo CFE, além de heterogeneidade de enfoques apresentados pelas obras, quando não heterogeneidade de posições. c) A inexistência de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou até mesmo de atualização para melhoria do corpo docente³.

Apresenta-se sugestões para a melhoria do ensino da disciplina EPB na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM):

Como sugestão, apresentaríamos a ideia de que se elaborasse, através da CNMC ou outro órgão, uma obra da parte doutrinária que seria usada como livro texto básico, dando uma unidade maior no desdobramento da disciplina, principalmente em termos filosóficos. Sabemos que a ideia esbarrou numa série de críticas, mas não vemos outro caminho eficaz e eficiente para a criação de um consenso nacional sobre os fundamentos filosóficos e morais de nacionalidade. Quanto à parte conjuntural, a dificuldade é encontrar dados da atuação governamental e da situação do país atualizados, pois, os disponíveis se referem a dois ou três anos passados, o que nem sempre espelha a realidade ou a tendência por eles expressa, no momento em que são utilizados para análises⁴.

Conclui-se sobre a disciplina EPB na UFSM que

- 1) O Ensino da disciplina EPB apresenta variações consideráveis de Escola para Escola e de Professor para Professor;
- 2) A principal deficiência consiste na confusão existente entre DOCTRINA e CONJUNTURA. Há falta de um documento de orientação que permita expor a Doutrina;
- 3) Não há controle sobre fontes de consulta e Professores, principalmente nas faculdades particulares⁵.

Verificou-se os mesmos problemas dentro da Agência de Porto Alegre. As questões suscitadas em outros locais no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, destacam-se que a disciplina EPB não vem

³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Assessoria de Segurança e Informações. Informação nº 465/ASI/UFSM/MEC/77. Santa Maria: Assessoria de Segurança e Informações/UFMA/MEC, 31 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros. p. 1-2.

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, op. cit., p. 1-2.

⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, loc. cit.

alcançando os objetivos do artigo 2º do Decreto-Lei nº 869, de 1969⁶. São elencados seis pontos para serem repensados em relação a disciplina EPB na agência regional de Porto Alegre.

- a) Existe juízo, entre estudantes e professores, de que a disciplina de EPB tem importância secundária no currículo e que é apenas mais uma disciplina obrigatória;
- b) É escassa a bibliografia, que abrange todos os aspectos da realidade brasileira. Também é grande a heterogeneidade de enfoques apresentadas pelas obras, inclusive com relação a posições ideológicas;
- c) Inexistem, na maioria das Universidades, cursos de aperfeiçoamento, especialização ou, até mesmo, de atualização para melhoria do corpo docente;
- d) Verifica-se constante confusão entre doutrina e conjuntura, principalmente, devido à falta de um documento de orientação que permita expor a doutrina. Por este motivo, professores são envolvidos, em sala-de aula, pela conjuntura (geralmente apresentada pelos alunos), não conseguindo desenvolver devidamente a doutrina;
- e) Em decorrência do citado acima, constata-se durante as aulas de EPB, que estudantes de posicionamento político e, mesmo, ideológico contrário ao Governo Atual, perturbam o bom andamento das aulas através de topo o tipo de intervenções, particularmente, colocações tendenciosas e de cunho pessoal;
- f) Soma-a isso, o fato de que as aulas de EPB mal orientadas (didaticamente), ou ministradas por professores ideologicamente contrários ao atual regime político, prestam-se, de modo especial, à pregação contra o governo e a doutrinação subversiva no meio estudantil⁷.

A Agência Central do Serviço Nacional de Informações (AC/SNI) apresenta suas interpretações sobre as disciplinas EMC e a disciplina EPB. A difusão da documentação sigilosa foi realizada através do Centro de Informações do Exército (CIE), do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA) e do Centro de Informações da Marinha (CENIMAR). O documento do CISA destaca quais seriam os objetivos da disciplina EMC e EPB:

⁶ Sobre as especificidades do Decreto-Lei nº 869, de 1969 ver o capítulo 3 desta tese de doutoramento.

⁷ SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Porto Alegre. Informação nº 002/119/APA/78. Porto Alegre: SNI, 2 de janeiro de 1978. Assunto: Deficiências no ensino de Estudo de Problemas Brasileiros. p. 19.

A disciplina "Educação Moral e Cívica", que nos cursos superiores assume a forma de "Estudo dos Problemas Brasileiros", é instituída em todos os níveis de Ensino, em regime obrigatório, visando à formação do caráter do homem brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade⁸.

No entanto, durante o final dos anos 1970 destacou-se os indícios de que o ensino dessas duas disciplinas não estaria conseguindo atingir os seus objetivos, levando a Agência Central do Serviço Nacional de Informações instituir uma vigilância mais precisa em torno das disciplinas implementadas pela ditadura militar. Foi realizado um levantamento nacional para especificar, quais seriam as deficiências do ensino das disciplinas nacionalistas implementadas pelo Decreto-Lei nº 869, de 1969. Foram elencados do CISA cinco evidências da falta de descompasso entre o que fora pretendido pela "revolução de 1964" e o que era executado no interior das instituições de ensino em todos os níveis no país.

- a. O número de professores preparados, especificamente em "Educação Moral e Cívica", bastante reduzido, uma vez que a oferta desta habilitação pelas faculdades de Filosofia é relativamente recente, faz com que as aulas sejam ministradas, não raramente, por professores habilitados em Estudos Sociais (licenciatura do 1º Grau) ou licenciados em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia ou Pedagogia, ocasionando, em consequência, enfoques diferenciados da matéria;
- b. As matérias "Educação Moral e Cívica" e "Estudos de Problemas Brasileiros" exigem do professor, além de conhecimento, pelo menos básicos de Sociologia, Economia, Política, Direito e Serviço Social, uma constante atualização; o que não vem ocorrendo com todos os mestres;
- c. Apesar de existir uma farta bibliografia a respeito das disciplinas, as publicações não oferecem uma linha de conteúdo que forneça subsídios lógicos e sequenciais para o desenvolvimento das matérias, o que resulta em significativa diversificação nos conteúdos dos programas executados pelas diferentes unidades escolares;
- d. Existe falta de uniformidade entre estabelecimentos de Ensino Superior no tocante ao período que é ministrado a disciplina "Estudo de Problemas Brasileiros". Enquanto em alguns, os assuntos abordados ao início do curso, em outros o são ao final;

⁸ SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Central. Informação nº 0110/19/AC/78. Brasília: SNI/AC, 31 de janeiro de 1978. Confidencial. Assunto: Educação Moral e Cívica" e "Estudo dos Problemas Brasileiros. p. 1.

- e. Aliado ao fato de despreparo funcional de alguns professores com relação aos alunos observa-se a ocorrência de dois fatores de influência negativa: 1) falta de interesse do jovem em se dedicar à carreira didática, face à grande concorrência neste setor de trabalho; 2) Ampla difusão de panfletos contestatórios nas universidades, os quais atuam como veículos de agitação e de propaganda adversa à política governamental, favorecendo a arregimentação dos alunos pelas organizações e lideranças esquerdistas, levando-as a engajarem-se em movimentos que visam a conturbar a ordem pública e os objetivos nacionais.
- f. As aulas de "Educação Moral e Cívica" e "Estudo de Problemas Brasileiros", didaticamente mal orientadas ou ministradas por professores de ideologia contrária ao atual regime político, vêm se prestando do proselitismo subversivo no meio estudantil⁹.

A disciplina EPB estava sobre o fogo cruzado dentro e fora das universidades. As críticas ao regime militar durante o período de Anistia e redemocratização só faziam crescer a repulsa ao sentimento nacionalista e a política educacional pretendido pela ditadura militar. A crise no ensino das disciplinas autoritárias foi sempre ressaltada tanto dentro das instituições como nas instituições militares. Nesse contexto, foram evidenciadas pelo CISA algumas ideias para que as disciplinas EMC e EPB atingissem os objetivos nacionais:

- a. O ensino da disciplina "Estudo dos Problemas Brasileiros" poderia ser ministrado tão logo inicie o curso na Faculdade, que teria a vantagem de dificultar a influência dos grupos esquerdistas que atuam nas Faculdades.
- b. Para suprir a deficiência de professores com habilitação necessária ao ensino de "Educação Moral e Cívica" e "Estudo de Problemas Brasileiros", poderiam ser aproveitados, sempre que possível, civis e militares da reserva, diplomados pela Escola Superior de Guerra. Em determinados casos específicos (assuntos essencialmente técnicos), para os quais não se acharem em condições de lecionar, poder-se-ia pensar na convocação de técnicos.
- c. Seleção mais cuidadosa dos professores que lecionam "Estudo de Problemas Brasileiros", a fim de evitar os que desvirtuam o ensino do assunto em pauta, fazendo doutrinação subversiva nas salas de aula.
- d. Atuação dos currículos e da bibliografia¹⁰.

⁹ SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1978, p. 1-3.

¹⁰ SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1978, p. 4.

No que se refere à disciplina EPB, o ministro destacou a importância do nacionalismo dentro do espaço universitário, fazendo com que o estudante construa um sentimento patriótico em sua rotina acadêmica. Ressaltou também o papel estratégico assumido pela extensão universitária dentro do jogo político educacional da ditadura militar brasileira.

A vigilância em relação ao movimento estudantil pelo Departamento Central de Informações no estado do Rio Grande do Sul publicou no dia 13 de novembro de 1978 uma informação sobre o impresso O Teodolito, produzido e publicado pelo Diretório Acadêmico dos estudantes do curso de Agronomia da UFPel¹¹. Ressaltou-se que as matérias do impresso estudantil eram voltadas para os calouros do ano de 1978.

O Artigo denominado A Universidade no Brasil expressa que “as mobilizações estudantis ampliam as possibilidades de expressão, organização dos trabalhadores e demais setores oprimidos [...]”. Dentro do jornal estudantil havia espaço para debater o lugar político da educação brasileira. Havia também um item com o seguinte questionamento: “estudante é só para estudar?”¹²

O Teodolito publicou novamente o artigo veiculado pelo jornal O Universitário da UFRGS¹³ em que fazia críticas a disciplina EPB destacando a experiência acadêmica que os calouros universitários teriam logo no início do curso de graduação, sendo usada de forma pejorativa com o nome de “O famigerado E.P.B”. A disciplina era vista como chacota pelos discentes.

¹¹ SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Central de Informações. Confidencial. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978. Assunto: Impresso “O Teodolito” – A Universidade no Brasil., p. 14.

¹² SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, 1978, p. 15.

¹³ SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Central de Informações. Confidencial. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978. Assunto: Impresso “O Teodolito” – O famigerado EPB. p. 17.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) era a expressão do projeto modernizador-conservador para as universidades brasileiras pensadas pelos intelectuais ligados ao ESG, CNMC e CFE em tempos autoritários. O objetivo geral deste artigo é problematizar os “problemas brasileiros” construídos pela ditadura de 64 no imaginário social sobre o contexto de 1969 a 1977, e pautar na demanda social novos valores e construções sociais em tempos de redemocratização.

Para isso, diversos sujeitos no interior da universidade, bem como através dos partidos políticos como PCB, PT e PDT começaram a criticar a política educacional pensada pelos militares que se revezaram no poder no período de 1964 a 1985, para isso, começaram a pautar novos valores e paradigmas no ensino superior.

Os jornais alternativos indicam que haviam sido pensados boicotes no espaço universitário para a “famigerada EPB”. Sendo vista com uma disciplina que não possuía seriedade científica, bem como sendo motivo de chacota entre os estudantes universitários (Alves, 2024). Por isso, que a disciplina EPB era vista no espaço universitário como “entulho autoritário” a ser extinta da grade curricular.

Ficou presente a discussão da Constituição e do papel do cidadão brasileiro no que se pense os problemas brasileiros que foram “esquecidos” pelo decreto-lei 869 de 1969, era necessário repensar o lugar e a importância do ensino universitário nas discussões dos problemas brasileiros. Foi pauta de norte a sul do país contando com a presença da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nas discussões sociais e políticas do período analisado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Davison. **Estudo(s) de Problemas Brasileiros**: a história de uma disciplina conflituosa e vigiada (1969-1993). São Paulo: Paco Editorial, 2024.

CHERVEL, André. **A história das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 1990.

FERREIRA, Marieta. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

MOTTA, Rodrigo. **As universidades e o regime militar**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. (H. Japiassu, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago. 1978.

CAPÍTULO 19

O MÉTODO DIALÉTICO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO GRUPO DE PESQUISA HISTCULT UNIR

Rafael Fonseca de Castro – PPGE e PPGEE/UNIR

castro@unir.br

Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se refere a um ensaio teórico-metodológico publicado na revista Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2024 e suas implicações na formação de novos pesquisadores em Educação mediante o método materialista histórico-dialético. O referido ensaio tece contribuições teórico-práticas sobre o uso do referido método em pesquisas educacionais e sua relevância se justifica pela escassez de produções com orientações didáticas relacionadas ao uso do mesmo, principalmente, no que se refere à abordagem de análise dos dados.

Especificamente, as contribuições aqui suscitadas estão relacionadas a pesquisas que se baseiam em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e que vêm adotando o método materialista histórico-dialético no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos da Universidade Federal de Rondônia (HISTCULT UNIR) desde 2021.

Este texto está organizado a, primeiramente, contextualizar brevemente as bases teóricas que sustentam o que se compreende por dialética, com contribuições de autores clássicos e de pesquisadores brasileiros sobre a temática. Na sequência, com fins didáticos, relaciona conceitos-chave da lógica formal e da lógica dialética de pensamento. O cerne do trabalho apresenta as primeiras impressões acerca da adoção do supracitado método nas pesquisas que vêm sendo

desenvolvidas no GP HISTCULT UNIR, de 2021 a 2025, de mestrado e de doutorado. Nas considerações finais, é enfatizado o teor didático-formativo do presente trabalho, assim como o do ensaio que serve de base às considerações aqui explanadas (Castro, 2024). Ao mesmo tempo, apresenta contributos que não cessam em si mesmos, mas que abrem espaço para promover mais discussões didático-metodológicas acerca do uso do método dialético em pesquisas educacionais e de seu caráter formativo.

LÓGICA FORMAL E LÓGICA DIALÉTICA DE PENSAMENTO

A dialética, que surge da explicação do movimento e da transformação das coisas, perpassa os pensamentos de Heráclito, Arquimedes, Platão e Aristóteles na antiguidade. No terceiro século depois de Cristo, com o ressurgimento do platonismo, ressurgiu, também, o debate em torno da dialética – Plotino, inclusive, a considerava parte da Filosofia e não apenas um método (Gadotti, 1987).

Mas a Filosofia “oficial”, subserviente à Teologia, alerta Gadotti (1987), não demorou a condenar a dialética por desconhecer a onipotência divina, comparando-a, pejorativamente, à sofística. Somado a esse contexto, como salienta Konder (1981), a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, preocupadas em organizar duradouramente o que já estava “funcionando”, sempre interessadas em “amarrar” tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens prosperassem no interesse e em ações de querer mudar um regime social vigente.

Mas a constituição das bases do pensamento dialético está em constante movimento. A concepção dialética da história, oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa a criar forma com Jean-Jacques Rousseau. Para este pensador, somente uma organização democrática da sociedade levaria os indivíduos a se desenvolverem

plenamente (Gadotti, 1987). Em uma outra concepção, Lalande (1960, p. 227) aponta que a dialética seria o momento negativo de toda a realidade, “aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma”. Mas é somente a partir de Georg Wilhelm Friedrich Hegel que a dialética retorna como tema central da Filosofia e como Filosofia. Para ele, a razão não seria apenas o entendimento da realidade como queria Immanuel Kant, mas a própria realidade (Mayos, 2012). Segundo Mayos (2012), em Hegel, a ideia (a razão) é o próprio mundo que evolui, muda, progride, portanto, a história universal seria, ao mesmo tempo, domínio mutável e manifestação da razão.

A partir do pensamento hegeliano, com Ludwlg Feuerbach, a dialética ganha um novo defensor, segundo o qual, a dialética não se apresentaria como um monólogo especulativo, mas como a efetiva relação estabelecida entre a especulação e a empiria. Esse processo é tão claro para Feuerbach (2012) que este afirmava que o verdadeiro oposto do Ser puro, o Ser tratado na lógica, não seria o Nada, mas o Ser sensível, empírico e real. Segundo Feuerbach (2012), a grande falha de Hegel teria sido de não problematizar a ideia absoluta, compreendendo-a como evidente e a pressupondo como verdade.

Mas é somente com Karl Marx e Friedrich Engels que a dialética atinge um *status* filosófico – o materialismo dialético – e científico – o materialismo histórico. Para Gadotti (1987), a dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito e Marx e Engels a invertem, colocando-a na terra, na matéria, pois, em sua concepção, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem: é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Contudo, cabe frisar que a origem hegeliana no pensamento marxiano é essencial, destacada por Vladimir Ilyich Ulianov, Lênin (2018), inclusive, quando este afirmou, nos Cadernos Filosóficos, não ser possível compreender O Capital sem ter antes estudado e compreendido toda a Lógica de Hegel.

Sendo dialética e sendo materialista, enfatiza Bernardes (2010), suas lentes identificam as elaborações humanas que projetam, no plano ideal, a vida da realidade investigada. São abstrações que medeiam o movimento de transformação da realidade pelo homem e que, ao mesmo tempo, criam condições de transformação do próprio homem em virtude das condições e das circunstâncias que medeiam sua existência. E o Método, segundo essa concepção, de acordo com Kopnin (1978), seria

um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretativas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática (p. 91).

Gadotti (1987) salienta que as ciências adotam como objetivo, em geral, um aspecto limitado do real, e que o materialismo dialético, por seu turno, objetiva a concepção de mundo no seu conjunto. Entretanto, ele complementa: o materialismo dialético não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode se desenvolver.

Martins e Lavoura (2018) salientam que o processo de conhecimento, de acordo com o materialismo histórico-dialético, não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento, não podendo o conhecimento do real se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, completam, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, concluem os autores, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx

(2011), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua, não sendo diferente na pesquisa em Educação. Pressupõe-se, então, um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador.

Todavia, esse caminho de investigação difere da lógica formal do pensamento científico, mais costumeiramente adotada quando da utilização do paradigma investigativo qualitativo nas pesquisas educacionais. De acordo com Pinto (1969), a lógica formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica da dialética é a lógica da dialética: e é a partir disso que podemos compreender tanto a distinção quanto a complementaridade das duas lógicas. O princípio que as distingue, fundamentalmente, é a contradição. Enquanto a lógica dialética parte do princípio da contradição, a lógica formal parte da lei da não-contradição, isso porque a primeira concebe os objetos e os fenômenos em movimento e a segunda os concebe estaticamente. Lefèbvre (1975) vai além:

se aprofundada, a lógica formal não proíbe o pensamento dialético. A contrário: mostra a possibilidade dele, abre-se para a sua exigência, sua espera, seu trajeto; "funda" a necessidade desse pensamento. A lógica formal remete à dialética, pela mediação da lógica dialética. Depois, esse movimento se inverte, e a lógica formal aparece apenas como redução do conteúdo, abstração elaborada (p. 24).

Martins e Lavoura (2018) complementa apontando que

a lógica dialética, própria ao método colocado em tela, não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. Disso resulta a necessidade de uma clara compreensão sobre o que seja oposição e contradição. Levar em conta tais preceitos não significa reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética, denominado identidade dos contrários. Em conformidade

com este princípio, a realidade encerra uma unidade indissolúvel entre opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo e vice-versa. Nisso radica a contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal (p. 229).

Em resumo, devemos enfatizar a importância da adoção do método dialético em pesquisas educacionais que se autorreferenciam como baseadas no materialismo histórico-dialético. No entanto, o que se observa em eventos e o que se lê em uma quantidade expressiva de dissertações e teses é um conjunto de pesquisas “materialistas”, “históricas” e “dialéticas” fazendo uso da lógica formal de pensamento ao adotarem a abordagem qualitativa de coleta e de análise de dados, quando a lógica dialética de pensamento deveria embasar todo o processo de pesquisa, desde as primeiras impressões ingênuas do todo caótico, perpassando a abstração da realidade com as lentes teóricas e culminando com o concreto pensado e o alcance mais próximo possível da essência do fenômeno investigado.

O método dialético dispõe de todo o instrumental necessário à organização, sistematização e análise de dados mediante a definição da(s) unidade(s) de análise, dos eixos analíticos e das abstrações auxiliares, conforme utilizou Asbahr (2011) em sua pesquisa de doutorado e Castro (2024) recentemente sistematizou didaticamente como orientação metodológica.

O MÉTODO DIALÉTICO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA HISTCULT UNIR

As primeiras investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR a adotarem o método dialético como abordagem de observação de um fenômeno e de coleta e análise de dados foram duas pesquisas do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

Rondônia (PPGE/UNIR): Silva (2021) e Teixeira (2021). Ambas as pesquisas, defendidas em 2021, servem de exemplos no artigo de Castro (2024) que objetiva “didatizar” o processo de organização de coleta e de análise de dados mediante o método materialista histórico-dialético.

Desde então, pesquisas de mestrado e doutorado adotam o supracitado método, entre o PPGE e o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf), também da UNIR. Todas elas adotam como referencial a Teoria Histórico-Cultural (THC), logo, por ser materialista, histórica e dialética a base epistemológica dos estudos de Lev S. Vygotsky, Alexander R. Luria, Alexey A. Leontiev e de pós-vygotskianos contemporâneos, por coerência epistemológica, utilizaram-se do método materialista histórico-dialético de investigação. De 2021 para cá, foram dez pesquisas de mestrado defendidas (nove do PPGE e uma do PPGEEProf); além de duas defesas de doutorado pelo PPGEEProf.

Dando sequência à intenção de fornecer contribuições teórico-práticas (didático-metodológicas), a seguir, descrevo, em formato de síntese, o desenho analítico de duas primeiras pesquisas de mestrado que se basearam na organização proposta e efetivada por Asbahr (2011) e que também se basearam na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa de Silva (2021) objetivou investigar como os docentes que atuavam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Porto Velho/RO, percebiam suas atividades de instrução em sala de aula e as contribuições dos processos de formação, inicial e continuada, para a sua atuação docente. A investigação de Teixeira (2021), por seu turno, teve como objetivo pesquisar as vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que concluiu o Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de Vigotski.

Silva (2021), para a sua pesquisa, definiu a unidade de análise **Relação entre a formação e a atuação do professor**, suportada por dois eixos analíticos: 1. Contexto da formação dos professores em Porto Velho; e 2. Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto

Velho. O primeiro eixo foi apoiado pelas abstrações auxiliares, 'Formação inicial', 'Formação continuada', 'Práxis pedagógica' e 'Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente'. E o segundo pelas abstrações auxiliares 'Atividade-guia' e 'Atividade de instrução', conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Movimento teórico para apreensão do real em Silva (2021)

| Unidade de análise | Eixos de análise | Abstrações auxiliares |
|---|--|--|
| Relação entre a formação e a atuação do professor de 5º Ano do EF | Contexto da formação dos professores em Porto Velho/RO | Formação inicial |
| | | Formação continuada |
| | | Práxis pedagógica |
| | | Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente |
| | Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO | Atividade de instrução |
| | | Atividade-guia |

Fonte: Silva (2021), adaptado de Asbahr (2011).

No caso da investigação desenvolvida por Teixeira (2021), foi definida como unidade de análise a **Relação entre vivências e processos de escolarização** dos participantes da pesquisa. Também foram definidos dois eixos de análise por Teixeira (2021). O primeiro, denominado 1. Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA, e o segundo, intitulado 2. O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização. O primeiro foi apoiado pelas seguintes abstrações auxiliares: 'A importância do diagnóstico', 'Peculiaridades da pessoa com TEA' e 'Vivências que mediaram o processo de escolarização'. E o segundo pelas abstrações 'Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior' e 'Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão' e 'Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior'. O Quadro 2 ilustra a organização deste processo de análise:

Quadro 2 – Descrição do processo de análise de Teixeira (2021)

| Unidade de análise | Relação entre vivências e processos de escolarização | |
|------------------------------|--|---|
| Eixos de análise | Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA. | O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização. |
| Abstrações auxiliares | <ol style="list-style-type: none">1) A importância do diagnóstico;2) Peculiaridades da pessoa com TEA;3) Vivências que mediarão o processo de escolarização. | <ol style="list-style-type: none">1) Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior;2) Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão;3) Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior. |

Fonte: Teixeira (2021), adaptado de Asbahr (2011).

Percebemos a mesma lógica de organização do processo de análise nas duas pesquisas, mesmo que com uma formatação diferente em cada quadro ilustrativo. Como disse Marx (2011, p. 16), “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real”.

O que se percebe, no caso do GP HISTCULT UNIR, é uma maior aproximação com a lógica dialética de pensamento e um melhor entendimento do método dialético pelos jovens pesquisadores, principalmente, no que se refere ao entendimento dessa lógica na observação de fenômenos educacionais e na sistematização e análise dos dados. O processo de definição da unidade de análise, dos eixos analíticos e das abstrações auxiliares, dentro de cada fenômeno investigado, tem sido deveras formativo, bem como as trocas colaborativas entre os membros do grupo de pesquisa, incluindo os estudantes de graduação – que passam a ter os primeiros contatos com a dialética mesmo sem ainda adotá-la em suas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou de Iniciação Científica (IC).

CONSIDERAÇÕES

Por meio do método dialético, salienta Castro (2004) apoiado em Gadotti (1987), o fenômeno ou coisa estudada haverá de apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o aproprie em sua totalidade e, para isso, são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes. E isso o tornará acessível. Para Bernardes (2010), a Teoria Histórico-Cultural defende que a realidade presente no fenômeno humano deve ser compreendida levando em consideração a historicidade da condição humana, os fatos da ciência e a sociabilidade como elementos integrantes que não podem ser eliminados no estudo da constituição e do desenvolvimento histórico do ser humano – lógica diferente em sua essência do paradigma qualitativo da lógica formal de pensamento. A dialética surge da explicação do movimento, da transformação das coisas e também das contradições, reconhecendo, inclusive, a lógica formal, como forma de superá-la. E o entendimento desse movimento tem levado a um processo formativo importante no âmbito das investigações levadas a cabo pelo GP HISTCULT UNIR.

O presente trabalho enfatiza justamente a importância desse processo formativo, no sentido de contribuir para o entendimento do método materialista histórico-dialético como abordagem de pesquisa na área da Educação, especificamente, em investigações histórico-culturais; e que seja efetivamente didático, como proponho em Castro (2024) e reforço aqui. Este trabalho, contudo, não pretendeu esgotar o que se entende por método dialético, tampouco desvalorizar o universo das pesquisas educacionais que vêm sendo desenvolvidas sob o paradigma qualitativo, muitas das quais importantíssimas no contexto educacional brasileiro. Por isso, novos estudos, aprofundando e debatendo essas relações, mediante antíteses e novas sínteses, são necessários.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, jul.- dez., 2010.

CASTRO, Rafael F. de. O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições para investigações histórico-culturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 1, p. 1-27, jan./mar., 2024.

FEUERBACH, Ludwig. **Para a crítica da filosofia de Hegel**. Edição Bilingue a partir do original alemão de 1839. Trad.: Adriana Veríssimo Serrão. São Paulo, SP: LiberArs, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1987.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

KOPNIN, Pável. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LALANDE, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Paris: PUF, 1960.

LEFÈBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARTINS, Lígia M.; LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set.-out., 2018.

LÊNIN, Vladimir I. U. **Cadernos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2018.

MARX, Karl. **O Capital** [Livro 1]: crítica da economia política. O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2011.

MAYOS, Solsona G. A periodização hegeliana da história: o vértice do conflito interno do pensamento hegeliano. Trad.: Marcelo Maciel Ramos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, v. 104, p. 13-52, jan.-jun., 2012.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SILVA, Epifânia B. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO: uma investigação histórico-cultural.** 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

TEIXEIRA, Kétilla B. S. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural.** 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

Parte III – Formação docente, inclusão e diversidade

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Dória Karenina Castro de Almeida; Universidade Estadual do Ceará;
UECE**

doria.karenina@aluno.uece.br

Ana Patrícia Queiroz Nobre; Universidade Estadual do Ceará; UECE

ana.nobre@aluno.uece.br

Lia Machado Fialho Fiuza; Universidade Estadual do Ceará; UECE

lia.fialho@uece.br

INTRODUÇÃO

O artigo discorre sobre as reflexões da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como alicerce para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que desenvolvem a concepção da educação antirracista e antineoliberal no contexto escolar, articulando elementos da natureza e dos gêneros literários dinamizados pelo intermédio de aulas-oficina.

Para uma análise crítica dos sistemas de dominação e exploração, sustentados pelo neoliberalismo, é relevante considerar sua vinculação ao capitalismo, um modelo econômico que gera contradições antidemocráticas ao promover a mercantilização da educação e maximização dos lucros por meio da exploração do trabalhador e da dominação social das classes menos favorecidas. Por subordinar a educação às suas implicações, torna-se relevante considerar os aspectos históricos, a expansão e a compreensão de como se estruturam as práticas e as ideologias do racismo nessa superestrutura.

A noção de raça foi construída para justificar a dominação, ressignificando concepções de hierarquização entre povos. Essa construção teórica, vinculada à expansão do colonialismo europeu, consolidou uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, naturalizando as desigualdades entre europeus e não europeus (Quijano, 2005).

O colonialismo consolidou uma estrutura de pensamento que perpetua as desigualdades, uma vez que o racismo, sendo uma forma de consciência historicamente determinada, atravessa todos os segmentos da sociedade e formas de organização social (Moore, 2007). Esse pensamento é reforçado pelo discurso neoliberalista para manter a supremacia branca e marginalizar grupos não brancos ao promover a ideia de “neutralidade racial”, sugerindo que a igualdade será alcançada ao ignorar a raça, desconsiderando assim, a dimensão histórica e estrutural do racismo.

Discutir sobre as concepções raciais diante do neoliberalismo no Brasil implica repensar a história da nossa cultura, da construção do país, da formação do nosso povo, além de discutir inquietações que se sustentam nos dias atuais ao analisar o racismo como uma “[...] ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Brasil, 1998, p. 12), implica também reavaliar o posicionamento da educação enquanto uma prática mercadológica e meritocrática, na qual “[...] o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (Duarte; Saviani, 2012, p. 9).

Nesse bojo, apreendemos que reformular o conceito de prática docente numa reinterpretação antineoliberal possibilita ao aluno compreender o racismo não apenas como um problema individual ou moral, mas como uma característica estrutural ligada às desigualdades socioeconômicas e às dinâmicas do capitalismo global. Por isso, corroboramos a PHC enquanto uma tendência educacional de formação de um ser humano omnilateral, uma teoria que se opõe à escola como aparelho ideológico do Estado e do ensino como violência simbólica. Com efeito, articula-se em oposição à ideologia de banalização do racismo e da supremacia neoliberal sobre a educação, por meio de atributos emancipatórios ao “[...] articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2013, p. 3).

Assim sendo, buscamos inserir no contexto discussões teóricas acerca do conceito racial, fundamentado nos princípios da ancestralidade como cultura de base e como uma insurgência contra perspectivas educativas neoliberais, a ideia de que “[...] uma prática será transformada à medida que exista elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria” (Saviani, 2008, p. 107), capaz de modificar a realidade do aluno.

Compreendemos a relevância de discutir, de forma elucidativa e crítica, as reflexões da educação antirracista no contexto escolar, aferindo “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência [...] seja a transformação da sociedade e não sua manutenção ou perpetuação” (Saviani, 2008, p. 93), de modo que a ação pedagógica proporcione em sala de aula o desenvolvimento de atitudes antirracistas, objetivando transformar a composição social vigente numa estrutura mais igualitária.

Tratamos de uma experiência, uma prática educativa antirracista, baseada em aulas-oficina, pois inferimos que, para lidar com a discriminação racial, “Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido” (Santos, 2001, p. 106).

O referencial teórico da prática educativa a ser socializada está fundamentado na PHC e metodologicamente situado na abordagem qualitativa, num estudo do tipo pesquisa-ação, desenvolvido por meio dos procedimentos configurados como aula oficina de Barca (2004). Com base nessa metodologia, delimitamos como problema de pesquisa: como a ação docente mediada pelas reflexões da PHC nas aulas-

oficina¹⁴contribuem para a prática social da educação antirracista no contexto escolar?

O objeto de estudo foram quatro aulas-oficina antirracistas realizadas com estudantes do 4º ano da educação básica com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos alunos sensibilizando-os para a compreensão do antirracismo a partir da diversidade cultural presente em nossa sociedade oriunda da influência da cultura africana.

A relevância do estudo está na sua contribuição em permitir uma leitura crítica e reflexiva relacionada a uma prática pedagógica antineoliberal com ênfase na educação antirracista e suas repercussões no contexto escolar de alunos da educação básica da rede pública de ensino, que, por sinal, no Brasil, é caracterizada por atender majoritariamente a alunos de baixa renda, provenientes das classes populares, que são vítimas das desigualdades sociais e econômicas asseveradas pelo capitalismo.

METODOLOGIA

A pesquisa centrou-se no referencial teórico da PHC atendendo a alguns critérios importantes, como ideias iniciais manifestadas tacitamente pelos alunos, elementos problematizadores, interpretação de uso de fontes, síntese de tarefas dentro do que foi proposto, focalizando “[...] conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua e, por vezes formal, das tarefas” (Barca, 2004, p. 135).

Como já mencionado, para direcionar e fundamentar nossas atividades, baseamo-nos na metodologia da pesquisa-ação, apoiada nos processos do modelo de estruturação da aula-oficina, que “[...]”

¹⁴ A aula-oficina, tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rüsen –, implica o professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modificá-lo positivamente, e essa progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar.

possibilita a progressão gradual do conhecimento histórico, desenvolvendo as competências históricas essenciais a qualquer pessoa" (Barca, 2004, p. 134). A autora afirma que, para projetar uma aula, é preciso a instrumentalização focar na visão geral do tema, das principais questões orientadoras, das experiências de aprendizagem que podem se subdividir em momentos, valorizando o levantamento das ideias do aluno, o desenvolvimento referente à comunicação e estratégia para o tipo de trabalho, a síntese e a avaliação sobre a abordagem (Barca, 2004).

O referente trabalho foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e contou com a participação de 16 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da escola Monteiro Lobato, Distrito de Educação IV, localizado na periferia do bairro José Walter, no período de setembro a dezembro de 2024, organizado em quatro aulas-oficina. A coleta de dados foi realizada pelas narrativas orais e pelos registros escritos elaborados pelos alunos sobre as compreensões dos conceitos dinamizados e socializados durante as atividades propostas.

As atividades tiveram como objetivos específicos: identificar e desmistificar expressões, conceitos e hábitos racistas presentes em nosso cotidiano; conhecer o processo de escravização dos negros durante o período de colonização do Brasil; compreender o movimento da resistência negra por meio de algumas personalidades. Por meio deles, buscamos alcançar o objetivo geral de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, sensibilizando-os para a compreensão do antirracismo a partir da diversidade cultural presente em nossa sociedade oriunda da influência da cultura africana.

PRÁTICA PEDAGÓGICA ALICERÇADA EM AULAS-OFCINA NUMA PERSPECTIVA DA PHC

A PHC promove uma educação crítica e transformadora, baseada na concepção dialética da história e no materialismo histórico de Marx. Reconhece a educação como um processo social dinâmico,

influenciado pelas relações de produção e pelas contradições da sociedade. Nesse sentido, valoriza o conhecimento acumulado historicamente, articulando-se com a educação antirracista e rejeitando concepções positivistas que configuram a educação numa lógica neoliberal. “O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal) [...] disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (Saviani, 2012, p. 62).

Considerando que as discussões acerca da categoria racial precisam ser tratadas em todas as etapas da vida escolar do aluno, possibilitando compreender que “[...] o racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos” (Moore, 2007, p. 38), logo exige uma análise das dinâmicas sociais, políticas, culturais e educacionais. Sob tal perspectiva, a PHC embasa a formação crítica do conhecimento e contribui para elucidar e desmistificar a banalização do racismo.

Concordamos com Barca (2012, p. 37), quando leciona que o processo de “Educação histórica tem a preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática”. Dessa maneira, para realizar as aulas-oficina, partimos do princípio de que seu modelo está direcionado a uma abordagem prática, centrada na participação ativa dos alunos, promovendo um ensino problematizador e reflexivo que incentiva a problematização de conceitos definidos e a análise do contexto social e histórico, alinhando-se à ideia de que a educação deve promover a transformação, e não apenas a transmissão de conteúdo na construção do conhecimento.

Destarte, compreendemos a heterogeneização na qual a sociedade se aloca e como as expressões, as formas de pensamento e os comportamentos se constroem diante da temática selecionada, de modo que buscamos elaborar as etapas pedagógicas de forma a incitar

o pensamento crítico por meio da práxis educativa, conforme elucida Barca (2004, p. 134):

[...] as tarefas a realizar nas aulas têm de ser explicitadas. Imaginar a aula em concreto, a priori, é fundamental para o sucesso em termos de perspectivação das aprendizagens a promover. [...] Os planos de aula [...] precisam ser organizados com um enfoque nas instrumentalizações a desenvolver e não nos conteúdos a dar.

Para a primeira aula-oficina, a ideia foi elaborar e aplicar uma unidade temática considerando o conhecimento prévio dos alunos e suas concepções históricas, permitindo o aprimoramento gradual dessas ideias ao tempo que se realizava uma sondagem dos conhecimentos preexistentes dos estudantes. Levamos a efeito a coleta, análise, categorização das ideias prévias dos alunos e a “[...] visão geral do tema da aula” (Barca, 2004, p. 133), por meio de registros orais e escritos, dinamizados coletivamente.

Por intermédio de uma roda de discussão sobre o racismo, abordamos subtemas como a identidade negra e o antirracismo, relacionando-os ao contexto histórico da colonização brasileira e da atualidade. Em seguida, apresentamos a concepção de afrodescendência e analisamos expressões discriminatórias, discutindo a chegada dos negros ao Brasil, buscando situar o aluno como sujeito histórico e depreendendo a relevância do “[...] conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas” (Barca, 2012, p. 39), descortinando junto com o aluno a gênese da questão racial da formação do povo brasileiro.

Como instrumentalização, acessamos os vídeos “Os africanos: Raízes do Brasil #3” (Canal YouTube: Enraizando) e a “Caixa de Expressões Racistas (CER)”, posteriormente dividimos a turma em dois grupos e propiciamos um debate posicionando um grupo favorável ao processo de discriminação e colonização brasileira e outro que se opunha a esses pensamentos eurocentristas. Após o arremate discursivo, como concepção material, sugerimos que os grupos construíssem

coletivamente maquetes sobre alguns pontos de referência historiográfica, centrados na casa-grande, na senzala, nos quilombos.

Na segunda aula-oficina abordamos os “[...] principais conceitos e questões orientadoras” (Barca, 2004, p. 3) sobre as lutas enfrentadas por personalidades que se identificam com o antirracismo. Focamos no estudo da vida desses personagens que se destacaram no enfrentamento pela causa abolição e/ou pela imposição da escravidão negra que influenciaram o contexto brasileiro nesse aspecto. Utilizamos do recurso caixa biográfica para apresentar Nelson Mandela, Djamila Ribeiro, Angela Davis, dentre outros, destacando suas contribuições no contexto histórico brasileiro. Então, dispusemos a turma em pares para a leitura, síntese e apresentação oral de estudos biográficos, bem como para a representação da negritude em argila, a partir das concepções individuais.

No que se refere à terceira aula-oficina, pesquisamos a influência da cultura africana na formação do povo brasileiro e suas diversas expressões, acolhendo o pensamento de Barca (2004, p. 132) ao mencionar que, “[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos”. Assim sendo, explanamos sobre a presença do negro observando a influência da ancestralidade africana sobre a cultura brasileira apresentada na arte, no folclore e na música, instigando a ideia de conceitos.

A priori, sugerimos uma roda de musicalidade, em que apresentamos a música “Olélé Molibá Makasi” e inserimos os instrumentos de percussão. Estabelecemos uma relação entre os dois componentes na intenção de ouvir os sentimentos e significados gerados sobre a apreciação da cultura africana. Depois inserimos imagens, fotografias e adornos no propósito de coletivamente “[...] ‘ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas” (Barca, 2004, p. 133)

para formarmos conceitos básicos da ação de outros povos na formação do povo brasileiro.

Assim sendo, articulamos os “[...] instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente” (Saviani, 2008, p. 57), apresentando o vídeo: “Ancestralidade africana” do canal de YouTube Curta História, centrando na construção da identidade, nas lutas ancestrais nos quilombos e nas tradições dos raizeiros. Por meio de uma tempestade de ideias, elaboramos cartazes e trabalhamos a cultura do ser preto, considerando os elementos peculiares da matriz afro-brasileira.

Em seguida, colocamos na sala de aula diversos materiais para construir coletivamente a compreensão da totalidade do ser preto, observando uma dimensão mais apurada das simbologias históricas e da poesia, considerando os conceitos elaborados nas aulas-oficina anteriores. Para tanto, propusemos uma composição artística com alguns materiais dispostos na natureza, como folhas secas, galhos e sementes colhidos no entorno do bairro para a produção de telas artísticas, máscaras africanas e poemas concretos, a reelaboração de mitos africanos e a produção de cartas para seus ancestrais (os avós e antecedentes), ficando a critério de cada aluno o seu envolvimento na proposta e nos recursos oferecidos. Finalizamos esse momento guardando a produção, previamente solicitada, numa arca que definimos como baú da ancestralidade, para, em seguida, montarmos uma árvore genealógica a partir dessas memórias geradas no baú discutindo-as reflexivamente.

A quarta aula-oficina possibilitou a produção de uma “síntese” da “experiência de aprendizagem” (Barca, 2004, p. 136), por meio de uma exposição, preconizada e socializada em sala, dando espaço aos trabalhos elaborados durante os momentos das aulas-oficina anteriores e ao diálogo com os demais alunos de outras séries da escola. De tal modo, o processo de aprendizagem adquirida pelo aluno deu-se pela

retomada do círculo de discussão a cada finalização de aula-oficina, alinhando o saber popular ao saber sistematizado, como uma catarse, “[...] uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social” (Duarte, 2019, p. 15). Ao final das aulas oficina, realizamos uma avaliação com foco na qualidade do pensamento histórico dos alunos, priorizando sua capacidade crítica e reflexiva. Foram considerados, especialmente, a interpretação das fontes e a problematização das relações entre passado, presente e futuro desenvolvidas ao longo das atividades (Barca, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PHC propõe uma educação transformadora, baseada na análise crítica das condições históricas e sociais. Nesse contexto, amparados metodologicamente na proposta de Barca (2004, 2012), incentivamos a participação ativa dos estudantes, promovendo questionamentos, investigações e reflexões que articularam teoria à prática. As aulas-oficina, consoante o objetivo geral proposto, desenvolveu o pensamento crítico dos alunos, sensibilizando-os para a compreensão do antirracismo a partir da diversidade cultural presente em nossa sociedade oriunda da influência da cultura africana.

Concluímos que a prática pedagógica contribuiu ativamente com o propósito do estudo, por meio do conhecimento popular trazido pelas vivências, possibilitando uma relação de trocas reflexivas com os pares e o acesso ao conhecimento acumulado historicamente. Este, criticamente apreendido, de maneira significativa, permitiu consolidar saberes relevantes sobre a historicidade do racismo para amparar a criação de estratégias para fortalecer práticas antirracistas.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. *In*: Para uma educação de qualidade, 4. 2004, Braga. **Atas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de(inte)ridentidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, 2012.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a, 1998a.

DUARTE, Newton. A cartase na didática da Pedagogia Histórico-Crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1- 11.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. **Diálogos**, Maringá, v. 22, n. 3, 2018.

SANTOS, Isabel Aparecida. Responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas, 2012. p. 59-85.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

CAPÍTULO 21

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

***José Ribamar Lima Silva; Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão - IFMA
jr1s65@ifma.edu.br***

INTRODUÇÃO

No campo educacional, a formação continuada de professores assume relevante lugar para o êxito do processo educativo, dado contribuir para superar as lacunas deixadas pela formação inicial e atender às novas demandas que envolvem a dinâmica da realidade social e se impõem ao trabalho docente, contribuindo para aperfeiçoar a práxis pedagógica e o aprimoramento intelectual em face aos desafios escolares (Araújo; Araújo; Silva, 2015).

A problematização que se impõe é como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), enquanto teoria educacional, e a Teoria Histórico-Cultural (THC), na condição de teoria do desenvolvimento humano, podem contribuir em suas interconexões com a formação continuada de professores, para que estes possam realizar uma práxis educativa escolar verdadeiramente intencional e comprometida como a formação omnilateral dos estudantes. Como questão central, busca-se responder: *como as interseções teórico-práticas entre a PHC e THC podem contribuir na formação continuada dos professores como vias de pensar uma práxis pedagógica crítica e um modelo de desenvolvimento que supere o reducionismo biológico do desenvolvimento humano?*

O objetivo central deste estudo é identificar como as interseções teórico-práticas entre PHC e a THC podem contribuir para a formação continuada de professores, no sentido de construir uma base sólida para uma prática práxis pedagógica crítica, reflexiva e intencional, em contraposição às abordagens tradicionais que negligenciam a

profundidade da ação educativa, pautando-se no espontaneísmo ou ativismo pedagógico do estudante.

A hipótese que guia a investigação é de que a articulação entre essas duas teorias pode contribuir significativamente para uma formação continuada mais eficaz, que não só capacite os professores em termos de técnicas e metodologias de ensino, reforçando o senso comum pedagógico que dissocia teoria e prática, mas também os prepare para uma atuação sócio-política crítica e consciente em suas práticas pedagógicas.

O método de abordagem é o Materialista Histórico-Dialético (MHD), por melhor definir o ser da sociedade capitalista analisando-o, a partir da realidade concreta em suas contradições e totalidade. A metodologia utilizada foi qualitativa de caráter bibliográfico, valendo-se da revisão da literatura dos estudos comparados entre as abordagens e análise dialética da realidade.

BREVES FUNDAMENTOS DA PHC E DA THC

A PHC, idealizada pelo professor D. Saviani e desenvolvida por teóricos de todo o Brasil e internacionais, insere-se no campo educacional como uma *Teoria Crítica* da educação em relação a sociedade capitalista na qual ela é concebida e se desenvolve em contraposição às *Teorias Não-Críticas* e *Crítico-Reprodutivistas*, que tendem a se vincular às condições sociais existentes (Saviani, 2008).

O objetivo da PHC é a formação omnilateral dos estudantes, que incluem a educação crítica, consciente e transformadora da realidade, como processo de emancipação humana, promovida pela apropriação intelectual do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, posto como instrumento de compreensão, análise e transformação da realidade, caminho precípua da humanização do homem, ela “[...] evidencia o papel afirmativo do ensino para que os sujeitos singulares humanizem-se, o que significa dizer: desenvolvam em si

as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano" (Martins, 2016, p. 54).

Ao se opor a concepção de educação como adequação do indivíduo ao sistema existente, propõe um ensino que explicita as condições históricas e as contradições sociais que geram e mantêm as desigualdades. Visa formar homens e mulheres críticas, que além de compreenderem a sociedade em que vivem, também possam atuar de maneira transformadora com vista à superação das injustiças e desigualdades presente no sistema educacional e na sociedade como um todo. A educação, então, deixa de ser uma ferramenta de reprodução do *status quo* e se torna um instrumento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A THC é uma abordagem psicológica do desenvolvimento humano, apresentada por Vygotsky (1991; 2003) e colaboradores (Vygotski; Luria; Leontiev, 2010), que enfatiza a importância das influências culturais e históricas vivenciadas através das mediações sociais como basilares ao desenvolvimento humano, estabelecendo a relação interpsicológica como capital para a vivência intrapsicológica do sujeito (Vygotski, 1991). Sustenta que as Funções Psicológicas Superiores (FPS), como pensamento, linguagem e memória, não são simplesmente resultados de processos biológicos ou naturais, mas sim, construções sociais mediadas pela cultura (Vygotski, 1991), assim, "[...], nada haverá na 'subjetividade' da pessoa, que outrora não tenha se imposto como processo interpsíquico" (Martins, 2016, p. 61).

Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica e depois dentro da criança, como categoria intrapsicológica. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. As relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores (Vygotski, 1991, p. 84).

Vygotski (1991) criticou as abordagens do desenvolvimento humano que viam os processos psicológicos como predeterminados pela

biologia ou como um produto, exclusivamente, de natureza individual centrado unicamente no sujeito. Para ele, para além das Funções Psicológicas Elementares (FPE) comum ao homem e as demais espécies animais, as FPS, que distinguem o homem dos outros animais, só se desenvolvem através da interação com o ambiente social e cultural, sendo inseparáveis da história e das condições sociais do contexto em que o indivíduo experiencia e vivencia o mundo.

Nesse sentido, para além da condição biológica, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e histórico, profundamente imerso em relações sociais e culturais. O ser humano não se desenvolve isoladamente, mas sempre em interação com outros indivíduos. Nesse processo, as pessoas internalizam práticas e significados que são transmitidos pela sociedade, e essas internalizações constituem a base para o desenvolvimento das FPS.

A linguagem, por exemplo, é vista não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta decisiva para a organização do pensamento. O desenvolvimento, portanto, ocorre à medida que o indivíduo participa de práticas sociais desafiadoras da sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), sendo mediado por instrumentos culturais, como a linguagem, e por interações com outros indivíduos mais velhos, como pais, professores ou colegas mais experientes (Vygotski, 1991).

Como abordagem crítica contundente das concepções biologizantes que prevaleciam em sua época, Vygotski (2022), questiona a ideia de que o desenvolvimento humano poderia ser explicado apenas por fatores biológicos ou genéticos, como se as condições sociais e culturais não tivessem impacto significativo. No lugar do reducionismo biológico do desenvolvimento humano, propôs uma visão fundamentada na dimensão sociocultural, na qual o indivíduo não é o centro isolado do processo, mas sim um ser que se constrói e se transforma através das interações com outros indivíduos. Assim, defende que o desenvolvimento cognitivo é uma construção contínua e coletiva,

e que a aprendizagem, o pensamento e as emoções são sempre mediados culturalmente.

INTERSEÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS ENTRE A PHC E A THC

A PHC e a THC com base no MHD convergem nos fundamentos ontológicos e epistemológicos (científicos e filosóficos) de suas constituições, essas confluências, por sua vez, fornecem elementos substanciais para pensar o trabalho pedagógico-didático fornecendo a construção de conceitos como: sociedade, realidade, verdade, homem, escola, educação, ensino, aluno, aprendizagem, papel do professor, etc., fundamentais a intencionalidade da práxis pedagógica.

Compreende-se ontologia como uma teoria geral de explicitação da natureza da realidade do ser social, assim, alcança todos os seres particulares em suas constituições, incluindo o ser humano e seu papel no mundo, de tal modo que os processos educativos se vinculam a uma concepção ontológica e, epistemologia, como o conjunto de fundamentos filosóficos e científicos que sustentam uma determinada teoria.

Uma e outra teoria tem como premissa fundamental o entendimento de que o ser humano é histórico, social e cultural, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico inerentes ao contexto material de produção da própria existência (Saviani; Duarte, 2015). Essa dimensão ontológica é essencial para a compreensão da interseção entre as duas teorias, pois ambas compartilham a ideia de que o indivíduo é moldado pelas relações históricas e pelas condições materiais de sociabilidade.

Filosófica e ontologicamente são abordagens que compartilham a ideia de realidade como uma construção histórica e social. Para a THC, a ontologia do ser humano é construída pela mediação de instrumentos e signos culturais, e o desenvolvimento humano ocorre por meio da internalização de significados (vivência intrapsíquica) proporcionadas

pelas relações intersíquicas. A realidade é compreendida como um processo contínuo de mediação entre o sujeito e o mundo social.

Por outro lado, a PHC, enfatiza a educação como um instrumento para a emancipação humana, entendendo que o ser humano é também um ser transformador da realidade, com potencial para mudar suas condições de vida e de existência. A concepção ontológica da PHC está profundamente ligada ao entendimento de que a transformação da sociedade depende da transformação do ser humano e de suas relações sociais.

Tendo como base epistemológica o MHD, as duas teorias veem o desenvolvimento humano e o processo educativo como resultados das interações sociais e das condições materiais de produção. Pedagogicamente, ambas as abordagens convergem na ideia de que o processo educativo não é neutro. A educação é um ato político, ideológico e social, que reflete as relações de poder e as contradições da sociedade. A PHC compreende a educação como um meio de conscientização crítica dos alunos sobre a realidade social, com o objetivo de formar sujeitos capazes de transformar a sociedade de maneira emancipada. A dimensão ontológica, portanto, está no reconhecimento de que a educação deve atuar como uma ferramenta de transformação do ser humano e das suas relações sociais.

Didaticamente, tanto a PHC quanto a THC concebem a mediação como elemento central no processo de aprendizagem. Na PHC, a didática é vista como um meio para fomentar uma educação crítica e transformadora. O professor atua como mediador, não apenas transmitindo conteúdos, mas incentivando a reflexão crítica e a transformação da realidade social por meio de um ensino dialético, que compreende a totalidade das relações sociais, de acordo com Saviani (2011), são momentos simultâneos de uma práxis pedagógica que incluem: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

Na THC, a mediação pedagógica é igualmente fundamental, porém com um foco na mediação cultural. O professor aqui também é mediador, mas a ênfase está no uso de instrumentos culturais (como a linguagem, ferramentas simbólicas e atividades culturais) para favorecer o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos. A didática na THC busca o desenvolvimento das FPS, através da interação do aluno com seu meio social e cultural, sendo este um processo social e histórico contínuo.

Uma e outra teoria compartilham uma visão materialista e histórica da sociedade, considerando que o conhecimento e o desenvolvimento são construídos socialmente e mediado por práticas culturais. O aluno é visto como sujeito partícipe do processo educativo, sendo o desenvolvimento humano um processo contínuo e dialético, fundamentado na mediação. O educador, como mediador do conhecimento, deve considerar o contexto histórico, social e cultural dos alunos, buscando sempre sua emancipação e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Essas interseções exercem uma força direta na práxis docente crítica, dado que o professor passa a compreender que o desenvolvimento dos alunos não se processa apenas na esfera individual, mas influenciado por fatores sociais e culturais. Assim, o ensino deve ser um processo que envolva não apenas o conteúdo, mas também a relação social que o estudante estabelece com esse conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é um processo essencial para garantir a qualidade do ensino e a constante evolução da práxis pedagógica. Ela proporciona ao educador as ferramentas necessárias para se atualizar, refletir sobre sua práxis, adaptar-se às novas demandas educacionais e melhorar seu desempenho na sala de aula. Este processo contínuo não se limita a momentos estanques e formais de capacitação, mas envolve uma constante reflexão sobre a relação teoria e prática

docente com vista a aprendizagem das necessidades dos alunos, o que envolve [...] os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 134).

Como espaço de reflexão da práxis pedagógica, a formação continuada de professores, fundamentada nas interseções entre PHC e THC, coopera na construção de uma educação mais democrática e inclusiva, focada no desenvolvimento omnilateral dos estudantes, ao mesmo tempo que contribui para a motivação e engajamento dos professores no bom desempenho do ensino, resulta em impactos positivos também na aprendizagem.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes e docentes, essas teorias ressaltam as interações sociais e o contexto cultural na formação do indivíduo, pressuposto que serve tanto para estruturação das formações continuadas, como o conhecimento dessas interseções pelos docentes para o aperfeiçoamento da práxis pedagógico-didática, portanto, a formação continuada dos professores deve se processar em consonância com a maneira que desenvolve a práxis pedagógico-didática junto aos estudantes. “[...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como educador” (Saviani; Duarte, 2015).

Em comum, também reservam grande destaque ao papel do professor como mediador do processo ensino e aprendizagem. Para a PHC, o professor é responsável por selecionar o conteúdo “Clássico” (Saviani, 2011) e mediar o acesso do estudante a esse conteúdo de forma crítica. O conteúdo “Clássico”, se constitui como aquele historicamente sistematizado no processo de humanização do homem, posto como condição de humanização das próximas gerações (Saviani, 2011). A THC, defende a importância do professor como mediador da aprendizagem atuando entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, destaca a importância

de alguém que possua uma reserva maior de signos, símbolos, significados e experiência, capaz de provocar interações socioculturais nos estudantes naquilo que são potencialmente capazes de realizar.

A reunião desses conceitos instrumentaliza o professor no aprimoramento da práxis docente, dado que amplifica o ângulo de utilização pedagógica da interação social no processo de ensino-aprendizagem, o reconhecimento da ZDR pelo professor, é imprescindível para a seleção das ferramentas culturais como instrumentos de mediação de acionamento da ZDP. A aplicação dos princípios da PHC e da THC pode transformar significativamente a sala de aula e a relação entre professor e aluno. Entre as práticas pedagógicas que podem ser incorporadas no cotidiano escolar, destacam-se: *mediação do aprendizado, ensino colaborativo e atividades em grupo, uso de ferramentas culturais e avaliação formativa:*

Essas práticas não apenas incentivam o aprendizado significativo, mas também promovem a construção de uma relação mais afetiva e respeitosa entre professor e aluno, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo. A formação continuada baseada nessas teorias permite que os professores se tornem profissionais mais críticos, criativos e eficazes, prontos para responder às necessidades de seus alunos e às demandas da sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

A análise das interseções entre a PHC e a THC oferece uma compreensão profunda dos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância do contexto social e cultural na formação do sujeito. Essas teorias proporcionam uma robusta reflexão sobre a formação continuada de professores, destacando a práxis pedagógica como intencional, evidenciando um processo educacional contextualizado com a realidade dos estudantes, que vá além do simples repasse de conteúdo, incorporando as múltiplas dimensões do ser humano.

A importância de uma abordagem crítica para o processo educacional é central, pois ela permite que os educadores questionem e reavaliem constantemente suas práticas, buscando sempre a melhoria da qualidade educacional e a promoção da transformação social. A formação continuada dos educadores, com base na reflexão da práxis pedagógica e de uma constante atualização teórica, é essencial para garantir que o ensino seja dinâmico, inclusivo, contextualizado e transformador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E.M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr., 2015.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MARTINS, L. G. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In.*: PANGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. (Orgs). **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares; contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 49 – 94.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA. *In.*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 13 – 36.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, DI. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

CAPÍTULO 22

MONITORIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AÇÃO DE PESQUISA SOBRE A PROPOSTA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO INTERIOR PAULISTA¹

Rosimeri da Silva Pereira; UNIRIO
rosimeri.pereira@unirio.br
Jefferson de Oliveira Soares; UNIRIO
jefferson.soares@edu.unirio.br

INTRODUÇÃO

Normalmente, estudos de caso buscam investigar situações reais, visando atingir resultados de igual êxito. Neste caso, se requer do pesquisador atos de compreensão lógica, o que equivale a discernir a validade dos fatos, mediada pela identificação de contradições e pela produção de conclusões consistentes. Neste sentido, à luz do pensamento educacional contra-hegemônico, este trabalho visa apreender a lógica de uma proposta curricular demandada em favor do ensino de História de uma rede pública municipal paulista. O contexto de produção deste trabalho segue vinculado em consonância com a Resolução de nº 4538/2015, e portanto atrelado ao Projeto de Ensino de Graduação – de Monitoria – intitulado Pensamento Educacional e trabalho docente no Brasil, e desse modo representa o esforço acadêmico atento aos debates do campo da História da Educação Brasileira e da formação de professores no Brasil visando o desenvolvimento de maior engajamento estudantil no que tange a

¹ Este trabalho possui resultados de pesquisa com registro de Comunicação realizado em pelo menos dois eventos em destaque: A XII Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica intitulada “ Educação, Atores e Instituições”, evento organizado por CONJUGARE – Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e a Cultura entre os dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024 na cidade de Porto – Portugal e a XXVIII Semana de Extensão e Cultura, da PROExC, evento integrante da XXIIª Semana de Integração Acadêmica projetado entre os dias 14 e 18 de outubro de 2024, sediado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

correlação da prática didática amparada pelo estudo dos fundamentos teórico-práticos da educação.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM QUESTÃO

Considerando os atos de renovação da pesquisa no campo da História da Educação, com destaque para a História das Disciplinas Escolares, como bem propõe Chervel (1990), este trabalho de investigação delimita ações de localização, identificação, catalogação de fontes documentais primárias, e em ato contínuo realiza análise de conteúdo visando investigar fatores preditores de permanência/manutenção do ideário contra-hegemônico como parâmetro de eficácia político-pedagógico em favor do desenvolvimento do ensino primário. Nosso enfoque neste capítulo tem por objetivo de reconhecer ecos do pensamento educacional brasileiro identificados no campo da produção curricular, com destaque para estudo de propostas destinadas à disciplina de História vinculada ao ensino primário de uma dada rede pública municipal. Neste sentido ganha relevo o estudo de conteúdo da proposta curricular (2022), publicada logo após o estabelecimento da Reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PONTOS DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO

A área de História se estabelece como uma disciplina escolar no Brasil durante o regime político Imperial (1822 - 1889), com a demanda rigorosa de transmitir aos alunos o sentimento de nação “emancipada”, trazendo em pauta os “Heróis Nacionais” e as importantes datas históricas que marcaram a constituição do país recém-formado (Pontes; Nicolli, 2019). Se durante a primeira República, o país acumula movimentos de renovação das propostas de ensino, a disciplina de História mantém sua essência – a de educar e instruir por meio de valores correspondentes ao contexto histórico-cultural e político-econômico de cada época. Para Lutcke (2021), as matérias ensinadas centravam-se na formação do

homem civilizado, seguindo padrões de países europeus e norte-americanos. Parece-nos neste caso que as propostas curriculares destinadas para cada campo disciplinar refletem: a) o contexto em que são produzidos, b) as finalidades escolares; e, principalmente, c) o tipo de público atendido.

Considerando o período de reformas educacionais profundamente reacionárias, instaladas nos últimos tempos em nosso país, interessa-nos investigar o ideário político-pedagógico de base, que de certa forma ecoa no interior das propostas curriculares. No caso desta pesquisa trata-se, portanto, de investigar especificidade atribuída para este campo curricular em pleno século XXI, campo aliás considerado como espaço de disputa, de divergências e de francos conflitos inerentes ao seu próprio objeto – que é o saber histórico no contexto escolar, como bem nos lembra Bittencourt (1993). Desse modo vale então considerar um conjunto de análises e discussões acerca destas determinações como bem se pode observar no item a seguir.

PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ALVORECER DO SÉCULO XX E XXI

Os objetivos de ensino podem ser compreendidos como ações claras e específicas do que se pretende atingir. No caso dos objetivos do Ensino de História (ou “Histórias”) tais compreensões vem sofrendo múltiplas flutuações ao longo dos séculos, desde reafirmar uma concepção moral até formar sujeitos críticos e ativos socialmente. Nesta direção a disciplina de História tem sido uma importante ferramenta tanto para os grupos dominantes (para garantir a manutenção do status quo) quanto para as minorias sociais (para construção de uma sociedade participativa, crítica e consciente).

Se o primeiro movimento disciplinar tinha por foco a história nacional, a 2ª orientação deste campo tende para o ensino da “História Universal”. Lecionada da 4ª série à 6ª série, tal disciplina abordava desde a Pré-História, até a história das Grandes Civilizações (sobretudo a grega

e a romana), seguindo destaques até o período observado da Revolução Francesa. Neste período histórico educacional há uma franca preocupação com o **civismo** e a **moral**, tendo em vista o medo de retorno do regime político centrado na Monarquia, aqui se prevê claramente um papel para a escola – aquele diretamente considerado como aparelho ideológico, com a atribuição de descrever a função dos grandes “heróis”, com destaque para os momentos históricos mais importantes.

Aqui os grupos sociais excluídos e marginalizados já estão postos, não há espaço para críticas e discussões. Neste bojo se confere também o nascimento da disciplina de “Educação Cívica e Moral da Pátria”, com o propósito de desenvolver o sentimento de **nacionalidade** nos alunos, aliás, pesquisas apontam que o desenvolvimento dos sentimentos de nacionalidade fazia parte das finalidades dos campos disciplinares da História e da Geografia. Não por acaso, os programas indicavam para o ensino de História a leitura da biografia dos grandes homens da vida nacional, visando a educação cívica pelos bons exemplos. O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a Independência e sobre o Império, sobre o “descobrimento”, e sobre a formação do povo brasileiro (Bittencourt, 1990, p. 67).

O final do século XIX e início do século XX portanto foi marcado por um discurso onde as palavras-chave eram: avanço, progresso, desenvolvimento, atrelado portanto ao ideário **científico-tecnológico**. Não é uma novidade, atualmente, quando nos deparamos à ideia do desenvolvimento científico-tecnológico estar atrelada a uma sociedade **civilizada**, pensamento este que rege a base filosófica brasileira há mais de um século: **a ilustração de destaque tem por centro a defesa da ciência e da tecnologia**.

No campo político-pedagógico, alinhado à primazia da cientificidade desde o início do século XX, estará o ideário da **Escola Nova**. Dessa vez, o encargo da divulgação de tal concepção

pedagógica não se restringe exclusivamente ao campo dos periódicos da educação, visto que tal ideário ganha força também, graças ao movimento cultural estimulados por intelectuais engajados com o novo padrão de desenvolvimento societário e urbano-industrial – que neste caso vale destaque para aqueles que se mobilizaram em oposição às práticas do ensino tradicional e conteudista: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Lourenço Filho, e tantos outros.

Na contramão do que era defendido pela Concepção Tradicional, a Escola Nova aparece com a perspectiva de tornar o aluno como centro exclusivo do processo de aprendizado. A escola que antes se preocupava com os conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos, passou a ter como objetivo as metodologias ativas associadas ao ideário do desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Os Escolanovistas acreditavam que um ambiente propício para a aprendizagem e com acesso a materiais estimulantes seriam os pilares principais do desenvolvimento estudantil. O professor, ao cumprir seu papel de mediador, permitiria que os alunos, a seu modo e ritmo, encontrassem respostas e soluções para questões oriundas do seu próprio meio social sob a metodologia da experimentação, considerando que a prática deveria anteceder a teoria. Nesta perspectiva a escola já não indicaria mais ambientes identificados com os antigos auditório para aulas expositivas, pois sua ênfase daqui para frente estará focada na produção de verdadeiros laboratórios de pesquisa no qual o professor ensinará por intermédio da prática do trabalho, do estímulo, da orientação junto ao aprendiz durante todas as atividades escolares. O princípio aqui é o de ensinar o aluno a viver e se adaptar à sociedade vigente e que “[...] o aluno não deve exercer a sua atividade isoladamente, devendo se habituar a agir em cooperação” (Azevedo, 1958, p. 74).

Na lógica das Pedagogias do “aprender a aprender”, se estabelece uma hierarquia valorativa e, neste sentido, se compreende que a aprendizagem não sofre determinações dos atos de transmissão

de saberes acumulados pela humanidade mas sim das ações de produção do conhecimento gerado pelo aluno, tendo por base problemáticas identificadas no seu contexto social. Neste paradigma educacional hegemônico o professor “[...] deve aprender e reaprender com as crianças e, com isso, seguir as crianças e não os planos, trabalhar com menos certezas e mais incertezas e inovações” (Edwards, 1999).

Para Saviani (2005), o recrudescimento da **Escola Nova torna, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares**, gerando a oportunidade de recomposição do pensamento hegemônico educacional no Brasil; Re composto o processo histórico de reforma educacional no país, verifica-se o avanço de orientações para o campo do ensino das ciências sociais como bem representa o constructo social da Base Nacional Comum Curricular (2018).

A tendência de ensino centrada em práticas de uma Pedagogia Neoliberal “Renovada” – tenta um redesenho curricular – de uma disciplina de História única que partia do geral, que privilegiava estudos sobre os mitos nacionais – para uma disciplina que cede lugar às problemáticas e desafios do cotidiano - das práticas sociais. Seus objetivos educacionais são iluminados cada vez mais pelo viés da transdisciplinaridade. É a Pedagogia centrada em pautas da micro-história, sob abordagem do cotidiano, sem necessariamente depender de uma estrutura hierárquica de conteúdos/objetos de conhecimento.

Inspirada num movimento contra-hegemônico, a Proposta Curricular (2022) em estudo elege uma concepção de ensino de História para a escola primária (2022-2024) centrada em objetos da história local, entretanto adverte sobre as possibilidades de construção das relações entre a micro e a macro-história, entre os aspectos locais, regionais e nacionais, entre os tempos de longa e curta duração, bem como, sobre as noções de tempo Histórico, no que se referem às transformações, as mudanças, continuidades, rupturas, etc.

E, por fim, se sugere a possibilidade do desenvolvimento de construção da noção de pertencimento, identificação e diferenciação com grupos sociais. Neste sentido tal proposta declara o seguinte:

[...] espera-se que o ensino da História desses povos seja realizado por meio de uma abordagem que contribua para o resgate de sua memória, como instrumentos de luta e afirmação de sua identidade e cultura e reconheça suas contribuições no processo de formação nacional nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, ao mesmo tempo em que respeite a heterogeneidade e dinamismo cultural, econômica e política de cada povo (Silva; Porto, 2012 *apud* Proposta Curricular, 2022, p. 642).

Nessa perspectiva, as ideias disseminadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, perpassam pela primazia dos conteúdos a serem trabalhados, em estreita relação com a forma de se trabalhar cada um deles (idem). Para este movimento contra-hegemônico, o trabalho educativo, no interior desta disciplina escolar, deve produzir em cada indivíduo "[...] a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2005, p. 13)" – ou seja, todos têm de se apropriar das máximas produzidas pelo conjunto dos homens, e tal processo se corresponde efetivamente por meio da educação, mais especificamente por meio dos conteúdos intencionalmente selecionados para o trabalho escolar.

Nesta perspectiva acima, os conceitos científicos são aqueles responsáveis pela qualificação das funções psicológicas e, desse modo, tal conteúdo diz respeito ao complexo processo de humanização, cabendo à escola organizar tempos e espaços capazes de explicitar tanto os fundamentos da ciência de base, quanto daqueles identificados com o conhecimento filosófico-artístico dos fenômenos, ou seja, os clássicos, considerando que este padrão não se confunde com o saber tradicional e nem se opõe ao moderno e muito menos ao atual – o conhecimento clássico neste sentido é compreendido como aquele que cumpre com os esclarecimentos fundamentais e portanto essencial ao desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências desta investigação reconhecem os ecos do pensamento educacional brasileiro identificados no campo da produção curricular, com destaque para o caso da disciplina de História vinculada a proposta político-pedagógica destinada ao ensino primário de uma dada rede pública municipal após a reforma da BNCC.

Considerando os ares de renovação no campo da História da Educação, expresso sobretudo pelo campo da História das disciplinas Escolares (Chervel, 1990), mediado por ações de identificação e análise de conteúdo, identificamos categorias preditoras de permanência/manutenção do ideário contra hegemônico como parâmetro de eficácia político-pedagógico em favor do desenvolvimento do ensino primário.

Visando apresentar as relações entre práticas curriculares, Ensino de História e fundamentos teórico-práticos do Pensamento Educacional Brasileiro, este trabalho foi capaz de revelar traços fundamentais da Pedagogia Histórico-crítica. Neste sentido, considerando a importância de um trabalho de reflexividade crítica à luz dos fundamentos do campo Pensamento Educacional Brasileiro, tal produção:

- A. retroalimenta o processo de estimulação da pesquisa de iniciação científica vinculadas às ações do nosso corpo de monitoria;
- B. gera oportunidade para o desenvolvimento de habilidades vinculadas a docência pois tal ação aprofunda debate sobre conhecimento na área específica da História da Educação e do Pensamento Educacional Brasileiro, tanto para os bolsistas quanto para os acadêmicos-monitorados que de um modo ou de outro vivenciaram tal processo de produção deste relatório e do franco debate instalado em práticas de sala de aula durante tal formação.
- C. O caráter inovador deste trabalho se pauta pela estratégia teórico-metodológica de catalogar, identificar e reconhecer durante a formação acadêmica o papel político-pedagógico dos documentos produzidos e adotados por redes de ensino, sem desconsiderar seus reais fundamentos

de base. Parece-nos que a atenção rigorosa aos conceitos, formas de organização e funcionamento do objeto analisado, podem fornecer pistas relevantes sobre as múltiplas determinações que constituem o real como bem destaca Pereira *et al.* (2021).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. **Novos Caminhos e Novos Fins**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. Obras Completas de Fernando de Azevedo, v. 7.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho. O ensino de História nas escolas Paulistas**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.193-221, ago. 1993.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.
- EDWARDS, C. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, GANDINO C. GEORGE, F. L. George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LUTKE, J. L. B. **O Processo de Elaboração do Livro Didático de História na Escola Pública: Uma Análise no Município de Itaipulândia (PR) (2010–2020)**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UNIOESTE, 2021.
- PONTES, C. J. F.; NICOLLI, A. A. **História do Ensino de História no Brasil**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019.
- PEREIRA, G. A. et alii. História. Sessão Complementar: *In* **currículo comum - ensino fundamental de Bauru - Versão atualizada de acordo com a BNCC**. Org. Secretaria Municipal da Educação de Bauru, 2022.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In*: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, jun. 2015. v. 7, n. 1, p. 26-43.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

PEREIRA, R. S. *et al.* Material didático carioca e suas relações com a BNCC: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra? *In: Revista HOLOS*, Ano 37, v.8, e13201, 2021.

CAPÍTULO 23

CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos; UFAM

mariaeov@ufam.edu.br

Edilson da Costa Albarado; UFAM

edilsonalbarado@gmail.com

Helen Cris Rocha Cunha; UFAM

helenrochacunha@gmail.com

*Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e
Territorialidades
Amazônicas-CANOA*

A formação docente a partir das teorias críticas contribui efetivamente com instrumentos teórico-práticos que instigam os/as professores/as a realizarem leituras críticas sobre a realidade educacional, social e histórica, a serem críticos em sua ação docente, e a compreenderem a emancipação humana como a finalidade maior da educação, um projeto de sociedade que se deseja democrática e livre.

Historicamente, esse processo formativo tem sido condicionado às políticas que fortalecem a expansão do capital. No contexto atual, a formação docente se tornou uma das prioridades dos organismos internacionais com o objetivo de estreitarem vínculos da Educação com o modelo de desenvolvimento capitalista, mantendo as políticas educacionais alinhadas às diretrizes da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico-OCDE, as quais têm sido assumidas pelos países signatários.

Isso desconsidera demandas históricas e a necessidade de leitura crítica da realidade concreta propostas como fundamentais para o trabalho e a formação docente. Em decorrência desse alinhamento, no Brasil, ocorre a disseminação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC

nas escolas da Educação Básica e da BNC-Formação e BNC Formação Continuada no Ensino Superior, como parte de um projeto político hegemônico de fortalecimento do capital por meio das escolas e das universidades (Albarado, 2022).

Na contramão desse processo, emergem lutas sociais e populares em defesa de processos formativos pautados na emancipação (Freire, 2005), como por exemplo as lutas por Educação do Campo, que historicamente se materializa na resistência dos movimentos sociais populares, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST, transformando essa educação desde finais dos anos de 1990, enquanto um paradigma fundamentado nas pedagogias críticas como a pedagogia do movimento, a pedagogia socialista, a pedagogia histórico-crítica e a educação popular (Souza, 2012; Caldart, 2009).

A partir desse paradigma, a formação docente visa aprofundar leituras críticas sobre a realidade campestre no país e a sociobiodiversidade dos territórios das terras, das águas e das florestas e suas bases históricas de luta pela terra e a contra a reprodução das desigualdades no campo.

A realidade de formação docente continuada (Arroyo, 2012) nas escolas do campo, mesmo considerando alguns avanços em termos de políticas públicas como a Ação Escola da Terra voltada para a formação continuada específica de professores que atuam em classes multisseriadas (Albarado, 2023), enfrenta muitos desafios, deparando-se com formações aligeiradas, sem aprofundamento teórico-prático e ausência do poder público.

Considerando essa realidade, realizamos uma pesquisa sobre as experiências de formação docente, com o objetivo de investigar o processo de formação de professores das escolas do campo, das águas e das florestas considerando a realidade educacional, sociocultural e ambiental dos territórios rurais do município de Parintins. A pesquisa se consolidou por meio de uma abordagem qualitativa, do tipo

exploratória, incluindo pesquisa documental e observação participante (Teixeira, 2009).

Como parte da pesquisa documental, tivemos acesso ao relatório final do projeto de extensão "Círculo de Formação Permanente em Alternância Pedagógica: por entre saberes e sintonia", o qual foi selecionado para integrar o estudo em função de sua vinculação com a formação docente. Também participamos das atividades de formação realizadas na escola da comunidade São José do Laginho, área de terra firme do município de Parintins.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e a gestora da escola, lideranças comunitárias e a equipe de discentes que integrou a ação de extensão. A análise dos dados considerou o referencial teórico e os dados da pesquisa evidenciando categorias importantes para a compreensão do estudo.

O projeto de extensão selecionado foi desenvolvido por docentes e discentes do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia-ICSEZ, da Universidade Federal do Amazonas, no período de agosto de 2021 a agosto de 2022, por meio da alternância pedagógica, uma estratégia metodológica em que tempo e espaços escolares se alternam para promover a aprendizagem no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade.

Essa atividade formativa também contou com a colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas – CANOA/UFAM, do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire FOPINECAF (2017), e da coordenação do Programa Escola da Terra/UFAM-Manaus - disponibilizando textos impressos. O objetivo da extensão foi desenvolver círculos de formação permanente por meio da alternância pedagógica e dos puxiruns de saberes fundamentados nos princípios da Educação do Campo, reconhecendo e valorizando a realidade educacional, sociocultural e ambiental dos territórios rurais (Vasconcelos, 2023).

Os puxiruns foram construídos considerando os temas da formação no Tempo Universidade e as problematizações levantadas a partir da prática social dos sujeitos no Tempo Comunidade. A alternância pedagógica tem como fundamento teórico prático a Pedagogia da Alternância, que valoriza o meio socioprofissional, o desenvolvimento integral do sujeito, a formação geral e os tempos integrados em tempo universidade e tempo comunidade (Passos; Melo, 2012).

Os puxiruns nasceram das experiências de trabalho das próprias comunidades ribeirinhas da Amazônia e promovem trocas de saberes, geram participação e solidariedade entre os membros das comunidades (Vasconcelos, 2017, Matos; Rocha Ferreira, 2019; Albarado, 2023).

De acordo com o relatório e a observação participante, foram realizados 5 (cinco) puxiruns formativos no Tempo Universidade, os quais também dependeram do uso de grupo de WhatsApp para orientações e organização das atividades antes dos encontros presenciais. Esse tempo formativo contou com a equipe de professores formadores da universidade que se deslocava da sede do município para a comunidade.

É importante destacar que o início das atividades ocorreu no contexto da pandemia e atentou-se para as devidas medidas de biossegurança, além disso, esse início significou um caminho de afetos, de valorização do trabalho docente no campo, de fortalecimentos da educação escolar nas comunidades (Vasconcelos, 2023).

O processo de formação se efetivou nos seguintes puxiruns: a) Educação do Campo e a identidade da escola do campo; b) Educação Popular e Movimentos Sociais; c) Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; d) Mundo do Trabalho no Campo e a diversidade cultural e ambiental; e e) Alfabetização e letramento com o Painho da Leitura. A socialização dos conhecimentos ocorreu por meio de estudos e leituras dos textos impressos distribuídos para cada participantes, exibição de filmes e, documentários. Havia preocupação

com o ambiente voltado para o acolhimento e a troca de experiência dos sujeitos participantes.

No Tempo Comunidade os/as professores/as, a gestão da escola e as lideranças envolvidas assumiram a realização dos puxiruns de formação, como parte da alternância pedagógica. Foram dois puxiruns no Tempo Comunidade. O primeiro abrangeu os pais das crianças e demais comunitários, em que discutiram o documentário sobre Educação do Campo e Agroecologia e o texto de apoio sobre Agricultura Familiar, as reflexões coletivas traçaram articulações dessas temáticas com a educação escolar no campo.

O segundo puxirum foi realizado com os/as estudantes em sala de aula, articulando os saberes escolares, produzidos historicamente, com os saberes da produção da vida no território, levando os estudantes a realizarem atividades de pesquisa na comunidade e a produção de desenhos sobre a vida no campo (Vasconcelos, 2023). Os puxiruns foram registrados por meio de fotografias e de relatos escritos.

Os estudos, temas e problematizações decorrentes da extensão universitária por meio dos círculos de formação e dos puxiruns, evidenciam a disseminação de conhecimentos que vão na contramão das bases hegemônicas da sociedade neoliberal, a qual fundamentada na racionalidade técnica e pseudocientífica se preocupa com a instrumentalização técnica dos professores, com a operacionalização e com a neutralidade dos conteúdos (Saviani, 2012).

Este tipo de instrumentalização, no máximo, prima por uma epistemologia da prática, que para Silva (2018), imprime um caráter pragmático na formação de professores e tem se tornado hegemônico pelas políticas públicas. A autora adverte que a prática central do professor, “a aula, o exime, a produção do conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade” (Silva, 2028, p. 25).

A instrumentalização proposta por Saviani (2012, p. 71) significa a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” Essa apropriação deve ser de instrumentos teórico práticos fundamentais para enfrentar os problemas oriundos da prática social.

Observamos que a metodologia utilizada decorre de importantes experiências de Educação do campo, experiências que têm sido aprofundadas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e nas Especializações voltadas para essa área, uma vez que a Alternância Pedagógica tem se mostrado eficaz enquanto processo de aprofundamento da relação teoria e prática, e de uma práxis crítico-emancipadora (Silva, 2018).

Nos relatos de experiência anexo ao relatório final da ação de extensão, as discentes participantes do projeto fizeram o registro da importância de participar de projetos desenvolvidos nas comunidades, relataram os impactos positivos na sua formação inicial, e afirmam que projetos dessa natureza proporcionam a articulação entre a universidade e a Educação Básica, contribuem para que reúnam experiências que a fazem entender “os diferentes contextos e os diversos desafios que as escolas do campo enfrentam, e aprendendo de forma teórico-prática o quanto podemos contribuir para termos uma educação do campo transformadora” (Vasconcelos, 2023, p. 10).

Afirmamos que a realização dos círculos formativos em alternância pedagógica apresenta efetiva contribuição à formação do docente, porque são assumidos a partir do compromisso da universidade em diálogo com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos e suas reais demandas de formação, contribuem com a dinamização da formação de professores(as) da Educação Básica do campo, e instiga a participação ativa dos sujeitos do campo no processo de formação. Também têm contribuído para que o professorado reflita criticamente sobre sua prática, a partir da epistemologia da práxis (Silva, 2018).

O projeto viabilizou formação continuada considerando a realidade educacional, sociocultural, ambiental e do trabalho nos territórios amazônicos, tendo como referência estudo sobre a Educação do Campo e seus pressupostos teórico-práticos e históricos, mas sem apoio financeiro também se tornou uma ação pontual de formação ainda que com grande potencial para promover a formação numa perspectiva emancipadora.

A conclusão do relatório do projeto sinaliza para a necessidade promover formação em Alternância Pedagógica de forma contínua, visando atender outras escolas de comunidades do município de Parintins, pela relevância da formação em Educação do Campo na epistemologia da práxis e pela necessidade de formação específica e diferenciada voltada para os professores(as) do campo (Vasconcelos, 2023). Mas é necessário criar novas práticas que facilitem o processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo, das águas e das florestas, articulando os conteúdos escolares, historicamente produzidos, com a realidade de vida dos sujeitos do campo.

Aliado a isso, atividades dessa natureza precisam de aporte financeiro e de continuidade a médio ou a longo prazo para alcançar os resultados esperados. A formação docente na perspectiva da Educação do Campo no contexto amazônico tem primado pela necessidade de formação contextualizada à dinâmica sociocultural dos territórios das florestas, das águas e das terras (Arroyo, 2012; Albarado, 2023), em articulação com epistemologias e teorias críticas que promovem o acesso à conhecimentos científicos para que os/as professores/as desenvolvam “a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer [...] As práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado” (Silva, 2018, p. 33).

Quanto mais mergulhamos na realidade da Amazônia profunda e no conhecimento dos territórios em sua sociobiodiversidade, mais entendemos que o papel da universidade junto aos movimentos sociais

e às comunidades e escolas ribeirinhas é estratégico para a emancipação dos sujeitos do campo a partir dos seus lugares de vida. E trazer a experiência da Alternância Pedagógica e dos puxiruns para concretizar ações de formação docente, demonstra que esse papel não é impossível, mas coletivo, e capaz de problematizar e enfrentar com instrumentos teórico-práticos os processos formativos alinhados às políticas de fortalecimento da expansão do capital.

REFERÊNCIAS

ALBARADO, Edilson da Costa. **Puxirum de saberes como processo na formação permanente de professoras(es) do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia Amazonense**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ALBARADO, Edilson da Costa; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores no Brasil. *In*: ANDRADE, Antônia Costa; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; PEREIRA, Edinaldo Coelho. **A educação na Amazônia brasileira: formação de professores e diversidade cultura**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022.

ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012. p.359-365.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FOPINECAF/Fórum Parintinense de Educação do Campo das Florestas e das Águas Paulo Freire. **Carta de Apresentação FOPINECAF**. Parintins, 2017.

MATOS, Gláucio Campos Gomes; ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. (2019). Educação em comunidades amazônicas. *In*. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 24 (3), 367-383. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reeducacao/article/view/4604/2842>

PASSOS, Maria das Graças Serudo; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas: SP. Autores Associados, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. São Paulo: SP. Editora Vozes, 2009.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. 296f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Projeto círculo de formação permanente em alternância pedagógica: por entre saberes e sintonias**. Relatório de Ação de Extensão Universitária. Manaus, Universidade Federal do Amazona, 2023.

CAPÍTULO 24

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

**Whisney Luiz Pereira Messias; Universidade Autônoma de Assunção –
UAA**

whisney@gmail.com

GEPEGEF- UFPA-Campus de Castanhal

As contradições dos discursos apresentados sobre ser professor convivem e se confrontam cotidianamente, materializando-se por um lado, na soma das posições atribuídas aos professores em contextos sociais concretos e por outro, no conjunto das representações sociais que circulam entre os professores e que demarcam seu modo de ser e de agir em seus locais de trabalho.

Para Mazzotti (2008, p. 23) as representações sociais não são opiniões ou imagens de alguma coisa, mas teorias coletivas que buscam explicar a realidade dos sujeitos em interação com outros sujeitos, dentro de um sistema lógico e linguagem própria, que se organiza e se estrutura a partir dos valores e conceitos de um grupo social. Isso implica dizer que as representações sociais são conhecimentos socialmente elaborados e socializados por meio da comunicação que edificam uma realidade comum entre as pessoas a partir das imagens, conceitos, teorias que elaboradas e compartilhadas pela comunicação dão vida ao nosso cotidiano (Jodelet, 2001).

Essas questões são imprescindíveis para pensar a identidade profissional docente a partir do conjunto de vinculações estabelecidas em um dado contexto social que permita aos professores se reconhecer e seja reconhecido como parte integrante de um grupo, que dependendo do contexto, localidade, níveis de organização do ensino, formação, salários e condições de trabalho e outros condicionantes psicossociais que conformam a identidade docente, podem gerar

diferentes interesses e posições profissionais, como também, diferentes formas de interpretar os significados sobre quem são e porque são professores.

A pesquisa intitulada “As representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional dos professores ingressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, núcleo de Almeirim” é uma investigação qualitativa, descritivo-explicativa que procurou compreender as representações sociais de professores e as implicações na conformação identitária e no exercício da docência, buscando responder o seguinte questionamento: **as representações sociais de professores sobre sua profissão implicam na conformação identitária e no exercício da docência?**

Ponderando a complexidade do problema da pesquisa e a necessidade de criar condições objetivas para executarmos a mesma, elegemos como objetivo geral analisar as representações sociais de professores sobre a sua profissão e as implicações para a conformação identitária e o exercício da docência e como específicos descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA; identificar as representações sociais sobre a profissão docente que influenciam na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA e verificar em que se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente.

Para compreender esse processo, nos fundamentamos no enfoque qualitativo da pesquisa científica que toma o processo de observação e análise da realidade dos sujeitos como premissa para coleta de informações acerca dos fatos e fenômenos que se procura estudar. Assim, a investigação ocorreu no município de Almeirim, localizado na região norte do Brasil, na margem esquerda do rio Amazonas, oeste do Estado do Pará com a participação de 44 professores ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores – PAFOR que trabalham na rede de ensino do município de Almeirim, atuando de 1º

ao 5º ano do ensino fundamental e na educação infantil, tanto no espaço urbano quanto no rural.

A técnica de coleta de dados empregada aos professores foi a entrevista semiestruturada, organizada a partir de um roteiro de perguntas abertas que direcionou uma conversa intencional com os participantes, sem esquemas rígidos de questões. Em decorrência de trazermos elementos da vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, com a finalidade de coletar informações sociodemográficas dos professores e opiniões sobre a profissão docente e atuação profissional.

Os dados foram submetidos à uma das técnicas de análise de conteúdo a partir de Bardin (2009), optando-se por explicitar as representações sociais e os sentidos e significados das respostas obtidas no que concerne a profissão docente e sua identidade profissional, alocando as respostas em agrupamentos por unidades de contexto e unidades de sentido, na perspectiva de estabelecer relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações, ultrapassando a simples descrição de informações.

A pesquisa demonstrou que além de aspectos sociodemográficos, outros condicionantes explicam a profissionalização docente, seja pela via da objetividade ou mesmo de substratos de ordem subjetivos. Quando os professores são questionados em relação aos aspectos importantes para profissão docente à questão salarial aparece com bastante destaque nas respostas, pois representam a fala de 35 do total de 44 professores que identificaram o pagamento do salário como aspecto importante. A questão salarial acaba preenchendo grande parte das preocupações dos professores, não só por ser considerado vital para sua sobrevivência, mas também por representar valorização profissional e social, uma vez que as condições existenciais das profissões e prestígio social são também medidas pela remuneração recebida.

Por conseguinte, 41 professores consideram como aspecto essencial da profissão docente os conhecimentos necessários para o exercício profissional. Isso demarca que os professores valorizam os saberes construídos no processo de formação inicial e continuada. Os conhecimentos específicos de cada área de atuação profissional representam uma característica importante de uma profissão (Nóvoa, 1992; Sacristán, 1995; Gatti, 2011), pois significa que outros profissionais não podem atuar naquele espaço profissional, por não possuírem conhecimentos da área e por não terem vivenciado experiências teórico-práticas que garantam o direito de exercê-la.

No caso do município de Almeirim, ainda existem alguns exemplos de professores que não gozam dos atributos da profissionalidade apresentados pelos autores supracitados, o que representa, grosso modo, a desprofissionalização docente com implicações em seu processo de constituição identitária. Nesse sentido a pesquisa revela que 9% dos profissionais pesquisados atuam como professores, sem atender os pré-requisitos legais e as condições teórico-práticas desenvolvidas no processo de formação inicial, isto é, existe uma força agindo para descaracterizar, desqualificar, comprometer a conformação identitária do grupo, e em última instância desprofissionalizar.

Outro aspecto relevante apresentado pelos professores foi o interesse coletivo acima dos interesses individuais. A classe, o grupo, a categoria, o pertencimento a um grupo profissional ganham destaque nas representações de 31 professores. Em decorrência das lutas e das mobilizações constantes dos professores por melhores condições de salários e trabalho, que direta ou indiretamente, acabam envolvendo a todos nos movimentos de contestações da sua condição profissional, vem forjando no seio dos professores do município de Almeirim uma visão coletiva da profissão docente, outro aspecto importante para a formação da identidade docente, uma vez que a visão coletiva molda os comportamentos, os valores e a concepção que os professores têm

do contexto onde atuam, de si e dos demais professores, assim como das pautas de lutas e de mobilizações em favor do grupo de pertencimento.

Se considerarmos que apenas 27 professores afirmaram o estabelecimento de normas para o exercício da profissão como aspecto importante da atuação profissional, podemos concluir que os professores começam perceber que os marcos que direcionam a sua conduta profissional, podem criar amarras que dificultam uma atuação profissional mais livre, mais dinâmica, pois a atuação profissional dos professores, no processo educativo, não podem ser construídos a partir de um padrão fixo e determinado de como ser professor, haja vista a complexidade na qual se encerra o processo educativo escolar.

Em relação à identificação profissional apresentada nas respostas dos professores pode-se perceber que a maioria (45%) se identifica pelo tipo de atividade que desenvolve. Ser professor é atuar nas escolas e na sala de aula, desenvolvendo sua prática educativa em diversos níveis da escolarização e, por assim dizer, ensinar crianças, jovens e adultos em espaços educativos formais, que permitem serem reconhecidos como professores.

Embora 28% dos professores reconheçam que a profissionalização tem uma relação direta com a inserção social e política no contexto em que atua, esse percentual se mostra pouco expressivo quando comparado com a atuação desses professores nas lutas sindicais.

No entanto, essas representações sociais são conformações *identitárias* próprias da formação articulada pela universidade, pelo processo de construção e difusão do conhecimento acadêmico desenvolvido nos discursos teóricos do perfil de um profissional intelectual, que pensa e reflete sobre o contexto no qual está inserido e nele poder atuar para provocar as mudanças necessárias.

Em detrimento de estarem em processo de formação, 16% dos professores consideram os conhecimentos acumulados da profissão como características que os identifica como professores. Essa identificação pelos saberes apreendidos faz parte da representação

social de que um bom professor é aquele que sabe o conteúdo da sua matéria, que detém um conhecimento que outros não têm e que podem ser ensinados. O professor se reconhece como profissional que conhece o poder de intervir no contexto onde atua, pois o conhecimento é a matéria prima da sua condição profissional.

Em contrapartida, 9% dos professores só se identificam pelo modo como a sociedade lhes percebe. O olhar do outro é essencial na constituição de sua identidade, pois é o outro que também lhe confere o título, que lhes permite dizer quem são e porque são. A identidade profissional dos professores, nessa perspectiva, está imersa em um mundo simbólico de significações constituídas pelo outro que na sua relação e interação define a constituição de si mesmo. Neste sentido, são também os significados atribuídos pelo outro que vão definindo, em um determinado contexto, sua identidade.

O cumprimento dos deveres e responsabilidades que lhes são conferidas na atividade profissional apareceu em apenas 2% das respostas dos professores. Esse percentual, no entanto, é consequência dos professores não terem muita clareza sobre aquilo que eles fazem e qual o seu papel na escola. Em detrimento das diversas atribuições que lhes são conferidas no exercício profissional e das constantes exigências e pressões externas as escolas, muitos professores perderam a referência sobre o sentido da profissão docente e conseqüentemente da autonomia de regularem seu próprio trabalho.

Não são raros os casos de professores se intitulem, por força daquilo que são obrigados a desempenhar em relação as demandas oriundas das condições sociais dos alunos e estruturais da escola, como professores, pais, psicólogos, enfermeiros, advogados, assistentes sociais e etc.

Dessa forma, pode-se considerar que para os professores os sentidos atribuídos à profissão docente como reponsabilidade, compromisso e dedicação, são expressos como indícios mais profundos dos valores e ideias que conformam suas explicações sobre a identidade

docente. Isso significa dizer, que o contexto simbólico dos professores do município de Almeirim sobre ser professor, não difere de outros contextos sociais, haja vista que essas representações sociais também foram identificadas em outras incursões científicas realizadas em solo brasileiro (Mazzotti, 2007), mas que marcam profundamente a forma como se vê e como vê os demais professores. Quando interpelados sobre o que seria um bom professor, a maioria dos professores (75%) deram como respostas o amor a profissão, a responsabilidade e a dedicação.

Essas representações sociais se ancoram e se objetivam dentro de uma lógica do senso comum que circula entre os professores, mas não apenas entre eles, de que para desempenhar a profissão docente são necessários inúmeros esforços pessoais, sentimentais e afetivos. Esses são conteúdos constitutivos das representações sociais dos docentes que são veiculadas antes mesmo de serem professores.

São representações que tem no imaginário social sua forma de manutenção e propagação e, em tempos de avanço da tecnologia da informação, tem nos meios de comunicação um forte aliado, pois como ressalta Moscovici (2007) a comunicação é o vetor da propagação das representações sociais. Pela mídia, acreditamos ser possível manter elementos figurativos das RS dos professores que desqualificam a profissão de professor, a exemplo do amor e da dedicação que fortemente se revela nos discursos apresentados nas unidades de sentidos apresentadas anteriormente.

Esses elementos figurativos os obrigam a realizarem esforços que se transformam em sacrifícios em diversas dimensões da vida profissional, pois o exercício da atividade docente é permeado por inúmeras dificuldades para ensinar nas escolas. Essas dificuldades se relacionam em todos os discursos das entrevistas como a desvalorização profissional, o desrespeito, a falta de infraestrutura das escolas, o apoio institucional e familiar, os baixos salários e a falta de recursos didáticos-pedagógicos e acompanhamento nas escolas.

Por outro lado, os discursos das dificuldades são colocados como exemplo de sacrifício que o professor realiza para exercer a docência e uma estratégia de defesa em face ao desprestígio profissional, marcadamente sentida por todos os professores entrevistados. O sacrifício, a abdicação de realizar outras atividades em nome do dever, da responsabilidade e da dedicação ao magistério, suscita uma visão sacerdotal entre os professores, como imagem figurativa, ou seja, onde as representações sociais se ancoram e se objetivam e que desqualifica a profissão docente.

Ao suplantar o sentido da docência, na perspectiva da atuação crítica e reflexiva em relação ao processo de formação humana pela vida da educação escolar e os reflexos desse processo para possíveis transformações sociais, ou seja, para o efetivo da práxis (Streck *et al.*, 2008), pela representações do sacrifício profissional, os professores perdem a dimensão do que é realmente importante na definição de sua profissão e conseqüentemente não conseguem realizar um contra discurso que privilegie os aspectos da profissionalização do magistério, principalmente dos aspectos da formação, da valorização e do trabalho coletivo.

Essa relação simbólica da profissão docente ligada ao "ofício", ao "sacerdócio" e a atividade missionária assinala uma preocupação constante da maioria dos estudiosos e dos trabalhadores da educação que lutam por uma definição mais consistente da profissionalização, o que implica dizer que qualquer movimentação impactante na desconstrução dessas representações sobre o exercício da docência deve partir de um conjunto de definições claras da profissão – habilidades, competências, conhecimento e saberes teóricos e práticos necessários – mas também, na obtenção da autonomia profissional como valor essencial para a construção de sua identidade.

Tanto as imagens construídas em torno do que seja ser professor, quanto os sentidos que justificam essas imagens reforçam nossa compreensão de que repensar a condição do professor na sociedade

brasileira exige um esforço para desconstruir essas representações sociais, no sentido de potencializar uma auto identificação dos professores com elementos da profissionalização que são comuns as demais áreas, ressaltando algumas especificidades que são próprias do contexto escolar e que devem ser consideradas no processo de pensar a profissionalização e a identidade docente.

Percebe-se então, que embora exista um esforço entre os professores e um movimento político oriundo de suas próprias lutas por uma profissionalização da atividade docente, outros elementos, que não deveriam mais compor as imagens figurativas da profissão docente se mostram presentes, com um poder de desarticulação, desmobilização e desprofissionalização a perder de vista.

Nesse sentido, a ausência do reconhecimento de outras forças que também operam no processo de definição da identidade docente, assim como da profissionalização alude a construção de um grupo de pertencimento, desvinculado de elementos de ordem cultural, social e político, portanto, constituído dentro de uma lógica de poder que operam na condição de colocar o professor, assim como a escola, numa situação de subserviência a um projeto de sociedade pouco comprometido com a humanidade em sua totalidade.

A profissão docente ao ser compreendida numa perspectiva psicossocial, sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam as condições de trabalho, a valorização profissional e a identidade docente trazem grandes contribuições para a pesquisa, a discussão e o estudo da formação acadêmica e da carreira profissional.

Portanto, outras questões devem ser pensadas como parte da compreensão em relação a profissionalização e a constituição identitária do professor. Se considerarmos que essas duas questões são afetadas por discursos externos a categoria profissional, logo é possível depreender que outros elementos figurativos também atuam no processo de desprofissionalização e na constituição de uma identidade docente permeada por elementos inadmissíveis em outros contextos profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mazzotti, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.89, n. 223, 2008.
- COTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2001.
- JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **A invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NÓVOA, António. Ofício de ser professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. *In: Os professores e o “novo” espaço público da educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. *In: Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- POPKEWITZ, Thomas S. Os professores e sua formação. *In: Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. *In: NÓVOA, António. (Org.). Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, Ilma P. A; ARAÚJO, J.C.S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. *In*: VEIGA, I.P.A. (org.). **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

CAPÍTULO 25

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL: A DESINFORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Rafael Gonçalves de Oliveira; Programa de Pós-Graduação em
Educação - Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT)**

rafael.im.dois@gmail.com

**Danilo Garcia da Silva; Programa de Pós-Graduação em Educação -
Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT)**

danilogsilvas@gmail.com

*Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da
Informação e Comunicação na Educação (LêTece)*

INTRODUÇÃO

O presente texto traz uma discussão inerente a pesquisa, ainda em curso, realizada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMT – Cuiabá. Um dos ramos da pesquisa tem como problema a ser investigado o possível elo entre: de um lado, as maneiras pelas quais a desinformação está presente, a partir da cultura digital, na autoformação de professores que atuam na rede estadual de Mato Grosso e, por conseguinte, como tal autoformação docente se desdobra em práticas pedagógicas no componente curricular do Ensino Médio: Projeto de Vida (PV).

A escolha por analisar tais aspectos em relação ao componente curricular PV se deu a partir das reformas curriculares geradas pela política educacional do “Novo Ensino Médio”, através da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que o estipula como obrigatório em todo território nacional, e em todos os anos do Ensino Médio (EM). Em seu caráter legal, na matriz curricular de muitas escolas o PV possui carga horária maior que outros componentes curriculares, por exemplo, em Mato Grosso há turmas no EM com carga horária/semanal com três aulas de PV frente a duas aulas de História e Geografia, e frente a uma aula de Sociologia e Filosofia.

Pontualmente, nossa problemática gira em torno de compreender como os elementos da Cultura Digital (Gere, 2008) estão influenciando e (re)modelando as atuais práticas sociais (em especial pedagógicas) por meio das novas formas de comunicação e interação social digitais.

A partir das revoluções tecnológicas ocorridas desde o século 20, e que se acentuaram no século 21, foi possível ao ser humano superar determinadas limitações espaciais e temporais no âmbito das comunicações, na produção de conhecimento e nas relações sociais. Nesse sentido, o sociólogo Manuel Castells (1999), aponta a necessidade de investigarmos as novas práticas sociais que surgem com a expansão da realidade social através das redes interativas e seus espaços de fluxos em uma virtualidade real.

Em síntese, a partir das reflexões supracitadas, podemos entender que vivemos permeados por uma nova forma de socialização que ocorre de modo virtual e em rede; integrando imagens, textos escritos e conteúdo audiovisual. Doravante, com o uso das tecnologias digitais pode-se transcender a distância física e a barreira temporal, posto que existe a possibilidade de se inserir nestes mundos síncrono e assincronamente, seja na comunicação em massa, instantânea, ou com a formação de comunidades virtuais. Estas novas possibilidades de relações e produções humanas, gerou, por sua vez, implicações diretas e significativas nos campos educacionais. As possibilidades de uma autoformação docente, independente do espaço físico da escola, das políticas educacionais e das diretrizes pedagógicas que organizam as práticas docentes, estão ganhando vulto com plataformas virtuais; *sites* educacionais; banco de dados com teorias e exercícios voltados para formação docente em cursos EaD *on-line*, para citar alguns.

De modo mais alarmante, constatamos a proliferação de comunidades e ambientes virtuais que surgem configurando núcleos de desinformação sistêmicos, com interesses políticos e ideológicos definidos. Estes, geram enxurradas de *fake News* e outras formas de

desinformação¹ em “canais” mantidos em plataformas de vídeos e em grupos virtuais de socialização, como o *Youtube* e o *Facebook*, por exemplo.

Para examinar como a desinformação está alcançando a autoformação docente, pautamos a dimensão política e ética da pesquisa levando em consideração as teses e reflexões críticas provenientes do manancial teórico inaugurado pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani em conjunto com outras intelectualidades brasileiras (Marsiglia, 2011).

Para nós, o processo educacional tem como um dos principais objetivos tornar democrático o acesso e o domínio de técnicas, habilidades e conhecimentos que viabilizem aos estudantes se apropriem de forma crítica de tudo o que o potencial humano é capaz produzir e aperfeiçoar no campo das ciências, das tecnologias, das artes e demais aspectos da cultura acumulados ao longo do tempo (Saviani, 2018).

Especialmente, em tempos de cultura digital, acreditamos que os estudantes possam ter acesso às tecnologias digitais e seus recursos por meio de práticas pedagógicas críticas, desenvolvendo novas habilidades, conhecimentos, práticas sociais e consciência filosófica de modo colaborativo, ético e democrático, sobretudo para a identificação e o combate à desinformação e às contradições sociais; objetivando, além da produção de conhecimentos emancipadores, a transformação da realidade social (Saviani, 2013).

METODOLOGIA

Porque a pesquisa se encontra em etapas iniciais, fundantes para a delimitação concisa do objeto e dos métodos de coleta de dados, o momento que concerne as entrevistas e a análises da coleta de dados

¹ Conceituamos os tipos de “desinformação” conforme assevera Wardle e Derakhshan (2017).

com os docentes da rede pública está em processo final para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Sendo assim, apresentaremos as análises e discussões correspondentes à seção metodológica da pesquisa que se originou a partir do estudo feito com os resultados dos dados coletados pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A RSL foi organizada em duas frentes de investigação: uma acerca da relação entre Desinformação e Autoformação Docente, e a outra a respeito de Práticas Pedagógicas no Projeto de Vida.

Para compreender melhor o panorama das investigações que estão circunscritas ao nosso problema sobre Desinformação e a Autoformação Docente, foi realizada uma RSL considerando como protocolo de busca o conjunto dos descritores a seguir em recombinações entre pares: **desinformação – autoformação – docente/professor(es) – tecnologia(s) digital(is) – cultura digital**. Fixamos como critério de busca que estes descritores deveriam constar nos “resumos” das publicações. Como marcador temporal foi demarcado do ano de 2011 até 2025, no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES.

As buscas apresentaram no total de 253 publicações de acesso aberto, dentre os anos de 2011-2025. No entanto, ao cotejar os resultados dos protocolos notou-se que 102 destas retornaram em duplicidade considerando as recombinações dos descritores para a busca. Logo, ao excluir aquelas que estavam em duplicidade, de fato, foram examinadas no total de 151 publicações.

Dentre estas 151, foram identificadas 23 (11 teses e 12 dissertações) que atendem aos critérios de nossa pesquisa até o presente momento; visto que se aproximam seja pela elaboração do objeto de pesquisa e/ou sobre o problema a ser investigado, cujo nosso perpassa pela autoformação docente, práticas educacionais e a desinformação nos meios digitais.

De modo semelhante, para examinar como o Projeto de Vida (PV) está sendo abordado nas pesquisas circunscritas ao campo da Educação, foi realizada a outra RSL estabelecendo como protocolo de busca apenas o descritor: **Projeto de Vida**. Por conseguinte, PV foi fixado como critério de busca, exclusivamente, nos “títulos” das publicações, posto que ao expandir o descritor para o campo de busca “resumos” perdia-se o foco temático. A partir disto, ao decorrer do ano de 2025, analisamos publicações estabelecendo como baliza temporal os anos entre 2018² até 2025, nos mesmos dois bancos de dados citados acima.

Com o objetivo de compreender de que maneira vem sendo produzidas as recentes investigações sobre a possível relação entre autoformação docente e práticas pedagógicas no PV, na área da Educação em nosso país, foram examinadas 217 publicações de acesso aberto. Dessa gama, foram descartadas aquelas as quais não contemplavam os critérios basilares do foco: autoformação docente, cultura digital e práticas pedagógicas em “Projeto de Vida”, no Ensino Médio.

RESULTADOS

Acerca da primeira RSL (autoformação docente e a desinformação na cultura digital), um fato curioso se revela: as 23 pesquisas aparecem somente a partir de 2021. De antemão, possivelmente, tal fato possa ser encarado como uma demarcação histórica proveniente das eleições no país (2018 e abundância da desinformação) somado com a Pandemia COVID-19 (iniciada em 2020), refletida nas produções acadêmicas deste tema.

As Universidades Federais representam a maior quantidade de núcleos de pesquisa sobre o tema, correspondendo a 20 das 23 publicações. As 03 pesquisas provenientes de instituições particulares

² Porque o *Projeto de Vida* tornou-se obrigatório a partir de 2018, na grade curricular em nível nacional, estipulamos tal ano como marco inicial das buscas, visto que não existiriam publicações a respeito deste tema em anos anteriores a sua implementação.

foram elaboradas na cidade de São Paulo, Curitiba e Londrina. Durante a realização da RSL apareceram Universidades Federais das cinco regiões brasileiras, contudo, as que mais produziram nesta temática são: UF Rural do Rio de Janeiro; UF do Oeste do Pará e UF de Santa Maria.

As investigações revelam que a autoformação docente ocorre através de diversos recursos digitais, como *sites* de notícias de grandes mídias internacionais e de mídias independentes; plataformas oficiais de educação; plataformas de vídeos; redes sociais virtuais e cursos oferecidos por empresas privadas. Ademais, elas sinalizam que a autoformação docente, em tempos de cultura digital, vem ocorrendo com maior frequência fora do ambiente escolar, principalmente nas residências dos professores.

Por fim, das 23 publicações, 14 abordam a temática sob um viés crítico, isto é, levando em conta as contradições históricas e sociais que condicionam tal fenômeno, as relações político-econômicas que permeiam a formação docente e a políticas educacionais, referenciando o debate por meio de autores como: Antonio Gramsci; Dermeval Saviani; Lev Vigotski; Louis Althusser; Michael Apple e Paulo Freire.

Além disso, as 23 publicações foram por nós analisadas com a finalidade de avaliarmos se as práticas pedagógicas apareciam, de alguma maneira, relacionadas a autoformação docente. Nesse sentido, apenas 09 pesquisas apresentaram os desdobramentos das análises vinculando autoformação com alguma prática pedagógica, porém nenhuma em relação ao PV.

Isto posto, buscamos fazer a outra RSL para examinar a seguinte questão: levando em conta as vivências na cultura digital, existem pesquisas que associam a autoformação docente às práticas pedagógicas no componente curricular PV?

Para iniciar a apresentação dos resultados desta segunda RSL, sobre o PV, dentro da amostra geral de publicações apuradas (217), foram identificadas a quantidade de apenas 04: duas teses (ambas da

PUC-SP) e duas dissertações (UF Rural de Pernambuco e UF de Santa Maria) que atenderam aos critérios que conformam os objetivos desta parte da pesquisa.

Antes de focalizar apenas nestas que atendem os nossos critérios, relatamos que apareceram pesquisas de todas as regiões do país, sobretudo da região Sudeste, qual concentra a grande maioria das publicações que tangem o PV. Também destacamos os temas centrais mais recorrentes: a percepção dos jovens acerca do conceito de PV; o PV em ambiente socioeducativo/acolhimento; análises de material didático para PV; análises das políticas educacionais que formatam o PV; o PV e a educação no/do campo; análises de psicologia (Competência Socioemocional) no PV; PV na Educação Superior; pandemia COVID-19; PV associado às artes (teatro, cinema, dança etc.), e o PV para estudantes que pertencem a grupos sociais historicamente minoritários (quilombolas, LGBTQIAPN+, indígenas, PCD e refugiados estrangeiros).

Ao examinar as 04 publicações selecionadas, foi constatado que três pesquisas destinam maior ênfase de investigação sobre às áreas pedagógicas do "Currículo", da "Formação Docente" e da "Didática"; já a outra detém o enfoque acerca dos marcos das políticas educacionais (Leis Federais e diretrizes pedagógicas nacionais) e sua correlação com as ideologias que compõe a formação social brasileira, e que legitimam a construção do PV enquanto componente curricular obrigatório no EM para todos os jovens do país.

Todas as quatro estão baseadas em métodos qualitativos de pesquisa, utilizando técnicas de coleta de dados como: observações, questionários, entrevistas e produção de material audiovisual. Todas elas levam em conta a cultura digital na escola, seja como um objeto de estudo, sendo abordada enquanto parte da formação sócio-histórica dos sujeitos; seja à maneira de um instrumento pragmático para possibilitar aos jovens desenvolverem habilidades que permeiam os três aspectos centrais do PV: 1) autoconhecimento/formação, 2)

preparação ideológica para mercado de trabalho e 3) desenvolvimento de habilidades profissionais para o mercado.

DISCUSSÕES E CONCLUSÕES PRELIMINARES

Com o retorno das aulas presenciais no Brasil, pós-vacinação, ficou evidente como os recursos digitais estão cada vez mais disseminados em práticas pedagógicas e na gestão escolar, amplamente estimulados por políticas públicas educacionais. Todavia, independente de teor das políticas públicas sobre os usos das tecnologias nas escolas, a cultura digital penetra no ambiente escolar todos os dias, por variados meios, sujeitos e relações sociais.

Acreditamos que a cultura digital pode ser investigada como sendo um ambiente/lugar epistêmico de autoformação docente, a maneira de um vetor de socialização de conhecimentos e de práticas educacionais institucionalizadas, ou não (Ribeiro; Pereira, 2022). Igualmente, teses e pesquisas já demonstraram ser possível compreender as camadas subjetivas que surgem da relação intrínseca entre as vivências pessoais dos professores e a conexão com a (auto)formação continuada/profissional docente, cujo reflexo se dá, também, no processo de formação de sua identidade pessoal/profissional enquanto ser humano (Tardif, 2012), (Nóvoa, 1997).

Ademais, de acordo com Giroux (1997), os professores deveriam exercer o papel de intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para irem além de meros cidadãos voltados para o mercado de trabalho capitalista; estimulando a serem agentes históricos críticos e libertários na luta contra as injustiças econômicas, políticas e sociais; em um processo dialético onde possam humanizarem-se ainda mais como parte desta luta educacional.

Nesse sentido, o cerne da questão não se restringe a problematizar os usos que se têm feito com as tecnologias e recursos digitais nas escolas, e sim: como as novas formas de socialização; de processos formativos; de gestão e de políticas educacionais; de pesquisas científicas; de

produção de conhecimento; de manifestações artísticas e, em síntese, como a cultura digital perpassa todas estas novas práticas sociais, cujo reflexo se faz na formatação de diferentes práticas pedagógicas contemporâneas.

Atualmente, temos visto que o uso de tecnologias digitais nas salas de aulas oferece novas possibilidades didáticas, curriculares, com multiletramentos e linguagens multimodais (Souza, 2020). Em convergência com estes autores supracitados, nossos intentos perpassam investigar, a partir da perspectiva crítica (Löwy, 2008), se as práticas pedagógicas estão fetichizadas pelo viés da ideologia da “inovação” tecnológica, alienando docentes e discentes no processo de plataformização educacional, ou, se está ocorrendo algum tipo de autoformação e de práticas docentes sob perspectivas de uma educação crítica e emancipadora, visando romper contradições e desigualdades sociais contemporâneas.

À guisa de conclusão, a execução da RSL além de nos oferecer profícua prospecção convergente com a nossa temática, também possibilitou dois avanços significativos para pesquisa: 1) ajudou a conformar o objeto de pesquisa e a refinar etapas metodológicas, visto que foi possível identificar e analisar as características gerais dos objetos e problemas de pesquisa, bem como as implicações sociais, políticas educacionais as quais se vinculam; além de cotejar as bases teóricas, metodológicas e as referências bibliográficas mais recorrentes nas publicações atuais sobre a temática no país, e; 2) A RSL reforçou a importância de encarar a pesquisa científica como base na formação docente, especialmente em meio a cultura digital: onde a desinformação é propagada e se enreda tão próxima às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. London: Expanded Second Edition. Reaktion Books Ltd, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; PEREIRA, Bárbara Cortella (org.). **Cultura digital, currículo e perspectivas teórico-metodológicas em educação**. Curitiba: CRV, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de (org.). **Multiletramentos e Linguagens Multimodais**. Cuiabá: EdUFMT, 2020. v.2.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein (org.). **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making.** [s.l.] Council of Europe, 2017.

CAPÍTULO 26

INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES EM UM CENTRO EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL EM PARINTINS, AMAZONAS

Denilson Pereira Diniz; Universidade Federal do Amazonas - UFAM/FACED/DMT

denilsondiniz@ufam.edu.br

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

liliacolaress@gmail.com

História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPQ

INTRODUÇÃO

Este texto origina-se de uma pesquisa intitulada “A Inclusão Escolar de alunos com Deficiência no contexto do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) de Parintins no Baixo Amazonas”, desenvolvida em estudo pós doutoral, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação – Histedbr/Ufopa no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/Ufopa da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa.

A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos neurodivergentes com ênfase em pessoas que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto de um Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) da rede pública no município de Parintins no Baixo Amazonas. E como objetivos específicos identificar quais tempos e espaços a Educação Especial vêm ocupando na escola de tempo integral e compreender os desafios educacionais em um contexto do ensino público de Parintins de forma a garantir do acesso e permanência dos alunos neurodivergentes no CETI.

O neurodivergente é o indivíduo que está incluso na neurodiversidade, possuindo algum dos seguintes transtornos, como

autismo, TDAH, dislexia, síndrome de Tourette, entre outras e essa diferença pode se manifestar em diversas condições neurológicas e de desenvolvimento.

As principais referências que norteiam a Educação Especial no Brasil, são a Conferência de Jointem, na Tailândia, em 1993, e a de Salamanca, na Espanha, em 1994. Conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades principalmente levando em conta a realidade do educando.

Visto que, para Cruz e Glat (2014), a formação é um fenômeno que deve ocorrer durante todo o exercício da docência e que precisa estar integrado às práticas sociais existentes e desafiadoras. Dessa forma para Diniz (2022), a maior barreira para os alunos em Parintins é o distanciamento social que essas pessoas neurodivergentes sofrem para garantir a sua permanência neste espaço.

METODOLOGIA

Antes de discutir o percurso metodológico da pesquisa apresentamos o *lócus* de sua realização destacando o município de Parintins, nesta parte da escrita focamos o caminho escolhido para atingir os objetivos propostos.

Do ponto de vista dos instrumentos metodológicos, no primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental (Chizzotti, 2003), baseada em leis, decretos, portarias, relatórios, publicações, que orientaram e ainda orientam as decisões educacionais direcionadas para os sujeitos da Educação Especial e para as escolas de tempo integral.

A pesquisa definiu como abordagem metodológica a qualitativa, realizando uma pesquisa de campo de caráter exploratório, analítico e descritivo. Seguindo uma abordagem de natureza qualitativa (Chizzotti,

2003) Essa abordagem metodológica vai além dos dados quantitativos e explora uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

O período de realização da pesquisa se desenvolveu nos meses de fevereiro a outubro de 2023. Foi desenvolvida com professores e alunos neurodivergentes com ênfase em pessoas que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Para garantir a inclusão destes alunos no cotidiano escolar, é preciso considerar o acesso e a permanência destes, de modo que possam alcançar os objetivos do processo educativo. Nesse sentido, uma das observações dos educandos é a de que estes alunos necessitam de um período mais longo para o aprendizado e por isso que estudam no CETI.

O acesso à Secretaria de Educação do município ocorreu sem dificuldades. A entrada em campo aconteceu após autorização da SEDUC e posterior visita ao gestor e pedagoga do CETI, de modo a esclarecer as finalidades da pesquisa aos participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos o processo de reflexão construído, reconstruído e desconstruído para discutir aspectos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil, com destaque para a cidade de Parintins, Amazonas. Beyer (2005) destaca que a educação inclusiva no Brasil é um projeto que depende de envolvimento de todos os setores da sociedade:

De forma alguma [...] documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um dos agentes, tal projeto fracassará (Beyer, 2005, p. 63).

É importante para esse estudo entendermos o que é Educação Especial e Educação Inclusiva. Dessa forma, percebe-se que ao se tratar de Educação Especial, o termo é atribuído a uma das modalidades de ensino, voltada para pessoas com limitação cognitiva, física, sensorial, mental ou múltipla. A Educação Inclusiva, por outro lado refere-se a iniciativas encaminhadas para a inserção de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e aqueles com altas habilidades/superdotação nos contextos educacionais e se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (Brasil, 2013).

Silva (2010) afirma que a Educação Inclusiva, é a que está apta a realizar a cidadania plural, pois a individualidade causa a exclusão e fragmenta uma sociedade, impedindo seu crescimento sociocultural.

Castro *et al.* (2018), nos conduz a refletir que a acessibilidade nas escolas vai além da inclusão, sendo um direito constitucional para o ensino inclusivo, as escolas têm a necessidade de se adequar frente a diversidade e de cada indivíduo para que assim permaneçam na instituição e busquem o seu desenvolvimento.

Articular as temáticas educação em tempo integral e inclusão torna-se uma tarefa indispensável quando a sociedade e o sistema escolar buscam meios de garantir a todos o cumprimento de seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, dentre estes, a almejada educação de qualidade.

Sob esse prisma, a reflexão acerca da prática educativa é imprescindível, face ao desafio da escola em tempo integral em buscar atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

Tomando essa proposta, é possível citar a meta 6 do PNE, que assegura a ampliação do educando com deficiência de maneira igualitária ao estudante “normal” (Brasil, 2014).

No modelo de Educação em Tempo Integral existente em Parintins, é possível perceber que as políticas públicas enquadram o estudante neurodivergentes, matriculado no CETI, não o limitando, mas o

acolhendo de forma a garantir o seu acesso e a sua permanência no ambiente escolar. Assim, identificamos a relevância de uma educação em tempo integral no contexto amazônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar o processo de inclusão de alunos neurodivergentes com ênfase em pessoas que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto de um Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) da rede pública no município de Parintins no Baixo Amazonas, foi preciso enfrentar o calor amazônico lancinante e mesmo assim tivemos como companheira a beleza do pôr e do nascer do sol amazônico, que, nos conduziu com sabores das frutas amazônicas, ora doce, ora amarga ou azeda, conforme os momentos vivenciados.

No dia 04 de julho de 2011, o então governador do Amazonas Omar Aziz, inaugurou em Parintins o 9º Centro Educacional de Tempo Integral (CETI), sendo o primeiro do interior do Amazonas. Teve o seu ato de criação por meio do Decreto Nº 32 GES de 06/02/2012, tendo como inscrição 13043897 no INEP, localizado na zona central de Parintins. Funciona em regime de tempo integral, com as modalidades de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Recebeu alunos da escola que funcionou durante 20 anos no bumbódromo¹, das várias escolas de Parintins e das cidades vizinhas.

No CETI os estudantes ingressam às 7h, com quatro tempos de aulas de 60 minutos pela manhã e três tempos de 60 minutos à tarde em

¹ Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, unidade de Parintins, palco de realização de um dos eventos mais importantes do Amazonas, o Festival Folclórico de Parintins, desperta a curiosidade por meio da disputa entre os bois Caprichoso e Garantido. O local é popularmente conhecido como Bumbódromo, e sua estrutura lembra o formato de uma cabeça de boi estilizada, foi inaugurado em 1988, mas em 2013 passou por uma completa reestruturação, transformando-se em Centro Cultural. Além de arena do Festival, passou a funcionar como núcleo de formação técnica, com a implantação, no local, do, oferecendo oficinas de dança, teatro, artes visuais, audiovisual e música popular. Disponível em: <https://cultura.am.gov.br/espacos-culturais/centros-culturais/centro-cultural-de-parintins-bumbodromo/> Acesso em 12 de abril 2025.

atividades escolares até às 16h, em que consiste atividades relacionadas a Pedagogia de Projetos tais como: exploração dos temas transversais, projetos de fanfarra, leitura, música, artes cênicas, artes plásticas, cuidado socioemocional, educação empreendedora, de defesa pessoal, além do Projeto Integrando Saberes que dialoga com todas as áreas do conhecimento em sala de aula. Durante a permanência dos alunos, os mesmos realizam suas refeições na própria escola, desde o café da manhã, almoço e lanche da tarde.

O desporto é realizado após as 16 horas, onde o professor que desempenha esse papel é dispensado do seu HTP individual conforme as horas destinadas ao desenvolvimento e acompanhamento dos alunos. Isso se justifica pelo fato de a carga horária do Componente Curricular de Educação Física não contemplar o desporto e sua prática ultrapassa a carga horária do Professor em sala de aula.

No ano de 2023 o CETI tem 768 alunos matriculados e possuindo 58 professores, com uma área total construída de 10.000m². A mesma proporciona formação integral necessária ao desenvolvimento das potencialidades, autorrealização e preparação para o exercício consciente da cidadania, garantindo assim o acesso, a permanência e aprendizagem dos alunos em conformidade com cada etapa, nível e modalidade de ensino e provendo meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

A chegada dos alunos neurodivergentes, deixou os professores apreensivos, sem saber como agir, como trabalhar de forma que chame a atenção, e que favoreça a permanência dos mesmos no CETI.

Pereira e Oliveira (2021) afirmam que:

o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais de qualquer ordem, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades nas escolas ditas regulares, nada mais é do que um grande desafio, pois não basta só incluir ou simplesmente matricular esse aluno, e sim dá o devido suporte para que os mesmos possam desenvolver as suas habilidades dentro da sua capacidade de aprender (Pereira; Oliveira, 2021, p. 12).

Durante a pesquisa, observou-se que no CETI não é diferente. É visível nos relatos e nas falas, a dificuldade dos professores que têm um convívio dentro das escolas com crianças deficientes sempre busca orientar e ensinar formas de prender a atenção dos alunos neurodivergente dentro do que está sendo proposto e essa ajuda nos planejamentos mensais surte efeito dentro da sala de aula, visto que existe a participação dos alunos e das famílias.

Quanto ao material utilizado, as turmas usam livros e/ou apostilas produzidas pelos professores das disciplinas. Cada etapa tem assuntos já definidos, que seguem o calendário anual da SEDUC/AM, e os professores buscam matérias a parte para complementar os temas, bem como a ajuda das pedagogas.

Atualmente a escola conta em seu quadro de funcionários com 3 Profissionais de Apoio Escolar (PAE) que atuam no Ensino Fundamental II, sendo: 2 profissionais nos 6º anos, atendendo 1 educando Deficiente Auditivo (DA) e 1 educando com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia; 1 profissional no 7º ano com 1 educando com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Atende as exigências de um espaço físico acessível as pessoas com deficiência. A escola visa desenvolver projetos para formação de professores e estudantes com curso básico na Língua Brasileira de Sinais, eliminando as barreiras de comunicação com a comunidade surda, além de realizar projetos de voltados a área, como Projeto de Pesquisa: Inclusão Escolar do Aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular pela FAPEAM, e projeto de ambientalização do espaço escolar com painéis informativos que fazem alusão as deficiências.

Mediante as novas perspectivas da sociedade do conhecimento e com base nas políticas de inclusão a escola objetiva contribuir para o desenvolvimento integral das potencialidades dos estudantes, incentivando a autonomia, cooperação, pensamento crítico e criativo da pessoa com necessidades educacionais especiais, além de promover

o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo realizado, foi possível perceber que a educação não é um processo específico da escola, ela pode acontecer em locais diferentes e em diversas situações sociais que não correspondem ao modelo de escolar formal e a partir disso, entendemos que ainda há muito a ser feito. Nessa direção, ultrapassa-se a compreensão da educação somente como prática formal, o que amplia o seu sentido, reconhecendo não só a importância, mas a necessidade das práticas educativas que acontecem para além da escola. No entanto, compreendemos a escola como essencial para a manutenção do processo educativo e formação escolar.

Sobre o centro de educação em tempo integral, são muitos os argumentos positivos por parte de pais, professores, e dos próprios alunos neurodivergentes. Os pais, em seus relatos afirmam que o CETI é muito importante para a vida de seus filhos, porque lhes oferece a oportunidade de socializar, além da inclusão na comunidade e que isso traz inúmeros benefícios para suas vidas, no relacionamento pessoal ou na organização dos afazeres cotidianos, a partir de visíveis melhoras no comportamento principalmente dos adolescentes.

Considerando o ensino em tempo integral, que se tem a ampliação da jornada escolar em dois turnos, matutino e vespertino com permanência do aluno na escola, conjuntamente se efetiva a educação integral, ambos fundamentados na Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio, com isso, desenvolvendo-se além da aprendizagem de conteúdo, a aprendizagem socioemocional, que busca trabalhar as relações humanas com perspectivas à formação cidadã em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, prezando pelo respeito ao outro, a empatia e o cooperativismo, que assim, se amplia o olhar aos princípios da inclusão, equidade e diversidade.

Em resumo, pode-se considerar que apesar das possibilidades da educação em tempo integral, ainda tem muito a avançar, e a buscar para que o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos neurodivergentes, venha de fato acontecer em ampla dimensão.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014- 2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: Acesso em: 1 mar. 2025.
- BRASIL, **Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, aprovada na Câmara Federal em 17/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.
- CASTRO, G. C.; ABRAHÃO, C. A. F.; NUNES, A. X; NASCIMENTO, L. C. G.; FIGUEREDO, G. L. A. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590> Acesso em: 25 mar. 2025.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvvYjnNzQbx7K/?lang=pt&format=pdf> .Acesso em: 25 mar. 2025.

DINIZ, Denilson Pereira. **Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais na terra das crianças caboclas encantadas do Baixo Amazonas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022.

PEREIRA, Denilson Diniz, OLIVEIRA, Khatlen Evelyn Queiroz. A escola específica ou a regular? **Latin American Journal of Development**. Curitiba, v. 3, n. 4, p. 2501-2509, jul./ago. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/denil/Downloads/editor_lajd,+Art.+057+LAJD%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/denil/Downloads/editor_lajd,+Art.+057+LAJD%20(1).pdf) Acesso em: 25 mar. 2025.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Educacional de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves**, Parintins, 2023.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 27

OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Sebastiana Gama dos Santos; UFAC

ana_gama21@hotmail.com

Maria Aparecida de Souza Vangiler; UFAC

vangiler@hotmail.com

Francisca do Nascimento Pereira Filha; UFAC

francisca.filha@ufac.br

INTRODUÇÃO

Influenciado pelas políticas internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil, assegurou, em na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e em outros instrumentos normativos, o direito de escolarização para que todas as pessoas sejam reconhecidas igualmente como cidadãs.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado e de um redesenho das políticas educacionais da educação inclusiva, entre elas, a inclusão de alunos especiais na rede regular de ensino, a formação de professores para o atendimento desses alunos, estrutura física inclusiva, mobiliário adequado e planejamento pedagógico que ganham novos contornos e geram amplos debates em torno da inclusão de alunos com deficiência.

Nesse contexto, em meio a controvérsias, debates e críticas, passa-se a ter um processo de inclusão de alunos com deficiência da rede regular de ensino de todo o país, culminando com a publicação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura.

O artigo 2º da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) redirecionou o trabalho dos professores junto aos alunos com deficiência para o atendimento

especializado em contraturno, ao ensino regular, com a responsabilidade de organizar, fomentar e apoiar, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum, devendo a criança estar devidamente matriculada no AEE da própria escola de ensino regular.

Nesse sentido, o currículo de uma escola inclusiva, deve ser construído levando-se em consideração uma reestruturação curricular que favoreça o desenvolvimento da diversidade de todos os alunos que a escola atende, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo, que favoreça o processo de aprendizagem de todos os alunos numa perspectiva formativa e cidadã.

De acordo com Mantoan (2003, p. 13) percebe-se que a escola passa por uma crise paradigmática necessitando de transformações significativas que de fato atenda as especificidades dos alunos com deficiência por meio de atendimento educacional especializado.

A Constituição Federal de 1988 preconiza que as ações do Poder Público devem assegurar uma educação para todos em sua forma mais ampla: o acesso e a permanência no ensino obrigatório, gratuito e de boa qualidade; por outro lado, a LDB nº 9.394/96 estabelece a garantia de vagas na escola regular para educandos com deficiências a partir da Educação Infantil; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) reconhece a importância da educação e que todas as crianças, jovens e adultos devem ter acesso à educação básica de qualidade, de maneira que seja eliminada toda forma de preconceito e estereótipos; a Declaração de Salamanca de 1994, indica que todos os alunos, independentemente de sua condição, devem ser atendidos numa escola de ensino regular, estabelece ainda que todos os alunos devam ser orientados e recebidos por meio de uma pedagogia capaz de satisfazer as capacidades educacionais necessárias ao desenvolvimento pleno das crianças.

Além desses fatores, acreditamos que apenas o prédio bem adaptado, com rampas, piso tátil, barras de apoio e computadores não

serão suficientes para garantir a inclusão e a acessibilidade dos alunos com deficiência na escola, pois a condição que garante uma educação de qualidade exige comprometimento profissional, atitudes mais humanas, respeito às diferenças, bem como um esforço por colocar em prática, metodologias inclusivas e flexíveis para a promoção dessa mudança social preconizada em lei. Portanto, infere-se a compreensão de inclusão, como garantia de acesso, de permanência e sucesso escolar da criança com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas regulares de ensino.

Tomaremos neste trabalho como conceito de educação especial, o descrito no art. 1º da Instrução Normativa nº 001/2018 da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes que a define como

[...] uma modalidade não substitutiva da escolaridade regular, que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Essa ação é constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos estudantes público alvo, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas. Compreende a eliminação gradual e sistemática de barreiras que impedem o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado (Acre, 2018, p. 6).

Tendo em vista o exposto, torna-se necessário, a partir do aporte teórico, da análise dos documentos normativos e dados empíricos, responder as seguintes questões de estudo: a) Que documentos normatizam o direito e a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência? b) O que revelam as práticas das docentes quanto à inclusão de alunos com deficiência nas atividades de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula?

METODOLOGIA

A pesquisa discute o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência em uma escola da rede pública estadual de educação

básica em Rio Branco-Acre por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de cunho qualitativo, sob a perspectiva histórica, fazendo uma contextualização das mudanças ocorridas ao longo dos anos e que foram influenciando as políticas educacionais brasileiras, dentre elas, a educação especial. Como fundamentação teórica, recorre-se as análises de Ferreira (2003); Mantoan (2003); Mendes (2006); Bezerra (2017).

Além desses, foram consultados os documentos normativos como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96; Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Como material investigativo, utilizaremos os dados obtidos por meio de pesquisa realizada no ano de 2017 em uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, do município de Rio Branco-Acre. Analisou-se as práticas de inclusão de estudantes com deficiência por meio da atuação das professoras regentes nas salas comuns, bem como pela atuação dos professores da educação especial, composta por mediadores, assistentes educacionais e professoras da sala de recursos multifuncional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É cada vez mais recorrente, a defesa de uma escola pluralista, que deve ter seus pressupostos teóricos e metodológicos flexíveis às diferenças individuais e que possibilite o acesso, a permanência e o sucesso escolar. No entanto, tal perspectiva parece não ter bases sólidas, pois a escola brasileira ainda não conseguiu alcançar as modificações necessárias em suas práticas pedagógicas inclusivas, causando uma sensação de inclusão, no entanto se mantém culturalmente aristocrática e conservadora, mantendo as desigualdades por meio da seleção do currículo e da materialização deste por meio das práticas pedagógicas dos professores (Bourdieu, 1992, p. 10).

Nesse ponto, é válido apresentar alguns dados empíricos da pesquisa realizada em uma escola pública de Rio Branco-Acre, que a denominaremos de escola A. Sendo assim, com vistas a compreender a realidade e conhecer suas implicações práticas, foi necessário realizar observação de como os alunos são atendidos na sala de aula comum, na sala de recursos multifuncionais da escola; participar dos planejamentos pedagógicos semanais; e observação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Os dados coletados permitiram visualizar concepções acerca da inclusão e diferentes configurações de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentalmente no que se refere ao que a escola ensina e como ensina aos alunos com deficiência.

A inserção dos pesquisadores na cultura escolar possibilitou perceber pelos depoimentos e práticas das professoras regentes, da sala de recursos multifuncional, mediadores e assistentes educacionais que os estudantes com deficiência se encontram nos meandros de uma relação confusa no que se refere a implementação das concepções de uma educação, de fato inclusiva.

Nesse sentido, a fala de uma assistente educacional traduz em seu depoimento o conceito de educação inclusiva, numa perspectiva teórico-conceitual, afirmando que esta ocorre

quando o aluno com uma necessidade especial tem um acompanhamento diário conforme suas dificuldades, e é incluso em todas as atividades, respeitando seus limites e capacidades, pois, estes geralmente são superados ao longo do seu desenvolvimento (Assistente Educacional de escola Estadual do município de Rio Branco-Acre, 2017).

Fazendo um cotejo entre a fala da assistente e os documentos que contextualizam e conceituam a modalidade de educação especial, percebe-se que há uma aproximação conceitual do que está definido na Instrução Normativa 001/2018, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Percebe-se na fala da assistente que há o reconhecimento de uma mudança de

comportamento a partir das diferentes vivências possibilitadas pela escola, considerando as especificidades e deficiências de cada aluno.

Na mesma direção teórico-conceitual destaca-se o relato de uma mediadora, onde aponta que o trabalho na Educação Especial deve ser considerado como um processo de

aprender a adaptar o planejamento pedagógico, conforme o estágio de cada aluno, onde a equipe docente deve ter uma visão bem ampla, para compreender que o aluno, possui suas competências por menor que seja. Compreendo que o ensino especial é de maior importância no processo de aprendizagem do aluno, com suas deficiências, seja intelectual ou física. Este indivíduo precisa ser incluído em todos os momentos do ensino escolar, mas para que os objetivos possam acontecer, precisa-se inserir os pais neste processo, saber que seus filhos são capazes, e que se trata de um ser com habilidades reduzidas, porém que precisa ser trabalhado a educação, e limites, para que não venha intervir no mediar do ensino deste aluno (Mediadora da Rede Estadual do Município de Rio Branco, 2017).

Da mesma forma que a assistente, o relato da mediadora demonstra conhecimento teórico-conceitual que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusa ao destacar que o planejamento pedagógico deve ser elaborado levando-se em consideração os limites e capacidades de cada aluno.

Na observação do ambiente escolar, foi possível constatar que existe um distanciamento entre a fala das profissionais e o vivido na escola. Foi possível compreender que a teoria e a prática não caminham juntas, uma vez que a fala, demonstra um conhecimento do processo de inclusão e alinhamento com os documentos normativos, enquanto que o observado aponta para outras práticas.

Foi possível observar que nas diversas atividades, como planejamento, regência, recreação, as professoras da sala comum não se sentem seguras quanto ao trabalho com a inclusão escolar, encontrando muitas dificuldades para elaborar atividades, realizar agrupamentos, promover a participação ativa de todos os alunos

conforme suas capacidades, fazendo uma conexão entre os conteúdos adequados aos alunos com deficiência e o demais da sala.

Os professores da educação especial (mediadores e assistentes), por sua vez parecem não promover um espaço de formação e parceria com as professoras regentes, pois não são participantes assíduos dos planejamentos semanais e grupos de estudo mensais que a escola organiza e trabalham quase sempre isoladamente.

Essa situação fica visível no relato de uma professora regente quando questionada a respeito de sua competência ao desenvolver atividades diversificadas de acordo com as dificuldades de cada aluno “Eu não me sinto segura, pois, trabalho da forma que acho correto, de acordo com a minha experiência em sala de aula e as poucas formações que tive, mas isso é muito pouco (Relato da professora regente da Rede Estadual do Município de Rio Branco, 2017).

Observou-se que o trabalho coletivo na perspectiva da educação inclusiva parece está fragilizado, bem como a integração entre os diferentes profissionais. Conforme Mesquita (2010, p. 70), o currículo de uma escola inclusiva, deve ser construído levando-se em consideração não apenas as adaptações físicas para acomodar os alunos com deficiências.

Essa dificuldade de gerenciar o currículo escolar atinge especialmente os professores e de acordo com Mesquita (2010, p. 84), estes profissionais não se sentem preparados e nem tem experiências necessárias para atuar com toda essa diversidade de alunos. Por outro lado, a equipe de mediadores e assistentes que realizam atendimento “especializado”, trabalham, na maioria das vezes de forma isolada e acabam por construir suas experiências tão somente pelo conhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos ou ainda por meio de atividades estruturadas sem um planejamento e avaliação sistematizados, demonstrando em alguns momentos insegurança e poucas intervenções diante da diversidade de deficiências as quais se deparam diariamente. Diante das condições apresentadas, fica claro

que o trabalho inclusivo realizado dessa forma não favorece uma prática pedagógica inclusiva e não proporcionam o desenvolvimento das capacidades necessárias ao aprendizado de todos os alunos.

Infere-se que falta uma formação inicial sólida e adequada sobre a educação especial para os professores regentes, de acordo com o que determina o artigo 59, inciso III, da LDB, onde diz que deve existir uma formação adequada aos professores para o trabalho de integração de alunos com deficiência nas classes comuns. Por outro lado, o que se percebe é que as professoras demonstram não serem responsáveis pelo trabalho de inclusão, pois não são convidadas a participar de formação continuada sobre os diferentes temas que envolvem essa modalidade de ensino. Além disso, o que se verificou foi uma grande insatisfação em relação ao trabalho de inclusão, pois não há parceria no momento dos planejamentos, não há partilha de metodologias e atividades adequadas para melhor atender os alunos, já que segundo as professoras, quem detém das orientações quanto a esse trabalho são as mediadoras, assistentes e professora da sala de recurso que participam continuamente de processos formativos pelo Estado.

CONCLUSÃO

A educação especial conforme exposto se caracteriza por um conjunto de ações de diferentes profissionais, saberes e práticas pedagógicas que possibilitem o atendimento educacional adequado a todos os alunos em suas particularidades, exigindo competências profissionais formativas (formação inicial e continuada) mais sólidas que possibilite compreender, reconhecer e desenvolver o processo de educação inclusiva na escola e na sala de aula, pois é uma de suas principais funções articular as diversas ações que garantam a verdadeira inserção e integração dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola, em parceria com a equipe de mediadores, assistentes educacionais, professoras da sala de recursos, equipe gestora e demais funcionários.

Assim, conforme observou-se durante a pesquisa, há uma grande lacuna entre o prescrito normativo e o realizado pela escola, no que se refere ao desenvolvimento dos princípios da educação inclusiva. A formação continuada de professores pode ser uma das alternativas viáveis para a prática adequada em sala de aula, desde que essa formação seja ofertada para professores regentes e profissionais da Educação Especial ao mesmo tempo, construindo assim um nivelamento formativo e compreensões integradas do mesmo processo educacional.

Da mesma forma a equipe gestora precisa está mais próxima da equipe docente, motivando e buscando juntos caminhos, sendo ativa no processo de conhecer o trabalho inclusivo, bem como apoiar e incentivar as práticas inclusivas que devem ser vivenciadas por todos os profissionais da escola.

Compreende-se assim, que o sucesso da educação especial inclusiva depende fundamentalmente de um ambiente acessível e inclusivo, profissionais com formação inicial e continuada adequadas, competentes e comprometidos capazes de vivenciar um currículo flexível e ativo, que possibilite um processo de desenvolvimento escolar independente das condições dos alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre nº 347/2023**. Disponível em: Resolução Nº 347-2023 - Educação Especial - Revoga a Resolução Nº 277-2017 (1). pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Brasília/DF: Subsecretaria de Edições Técnicas do Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 21 mar. 2025.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In **Nova Escola**, maio, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.11. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2006. (p.387-395).

VIZIN, M. (Org.). **Políticas públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

CAPÍTULO 28

OS PCNs DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Limária Araújo Mouta; Universidade Estadual do Ceará (UECE)

limaria.araujo@aluno.uece.br

Lia Machado Fiuza Fialho; Universidade Estadual do Ceará (UECE)

lia.fialho@uece.br

Aurinete Alves Nogueira; Universidade Estadual do Ceará (UECE)

aurineteanogueira@gmail.com

Práticas Educativas Memória e Oralidade (PEMO)

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)

A pesquisa histórica, a história ensinada na academia e o ensino de história na escola básica possuem tempos e modos de produção e transmissão bastante singulares e próprios, portanto, distintos. Entretanto, não decorre dessa afirmação um elogio à cisão entre a pesquisa e o ensino ou entre a escola e a universidade. Ao contrário, o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode bem permitir uma comunicação mais fecunda entre elas (Pereira; Seffner, 2008, p.114).

A epígrafe acima, de Pereira e Seffner (2008) introduz a reflexão sobre as diferenças entre a história na universidade e a história na educação básica. Apesar de se referir em seu texto ao ensino de história dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, pedimos licença para ampliar a reflexão para o ensino da disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, ter uma disciplina na graduação bem estruturada e específica para o ensino de história para crianças e que favoreça o melhor desenvolvimento dos pedagogos nesta área é de suma importância para propiciar os métodos e procedimentos necessários para construção das noções temporais.

A disciplina de História e Geografia I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, ministrada pela Professora Doutora Lia Machado Fiuza Fialho tem como objetivo "favorecer a aquisição de uma base teórico-metodológica que assegure ao professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental os fundamentos necessários para nortear a sua prática docente nas áreas de História e Geografia". Com esse foco temos

então a garantia mínima de uma disciplina que auxilie os estudantes de pedagogia nos procedimentos didático-metodológicos no ensino da História e da Geografia para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Assim como concepções e orientações para o ensino da História e da Geografia no referencial curricular e nas diretrizes curriculares.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de estágio supervisionado na disciplina de História e Geografia I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na graduação em pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. O conteúdo abordado foram os PCNs de História e as metodologias utilizadas foram a dinâmica do objeto, exposição dialógica do conteúdo e a análise de material didático. O Estágio Supervisionado II faz parte do currículo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará para a obtenção do título de Doutor. A referida disciplina teve início no dia 22 de outubro de 2024, sendo finalizada no dia 18 de fevereiro de 2025, tendo um total de 4 créditos e 68 horas-aula.

Acreditamos que analisar nossas práticas e experiências docentes são de suma importância para uma maior compreensão do fazer pedagógico. Segundo Evandro Ghedin, “[...] a experiência de estágio na formação de professores representa uma primeira aproximação do professor com seu campo de atuação profissional”. Ele salienta ainda que “[...] o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional” (Ghedin, 2007, p.57). Interessante perceber através disso a realidade enfrentada pelo professor universitário na condução da formação dos pedagogos em todas as áreas do conhecimento, mais especificamente na disciplina de Ensino de História.

Depois de alguns meses acompanhando e observando as aulas da disciplina de História e Geografia I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos foi proposto que ministrássemos uma aula sobre a temática dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História nos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano.

Os PCNs nascem na década de 1990 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. A DCN são definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que ajudam escolas brasileiras na organização, desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas. Já os PCNs são um documento elaborado pelo MEC de referência para a elaboração de currículos escolares e de aporte para a elaboração de proposta no âmbito estadual e municipal com o intuito de garantir uma educação básica de qualidade para todos os estudantes. Portanto, “[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional[...].” (Brasil, 1997, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) têm como objetivo que os alunos: Identifiquem e reflitam sobre diferentes aspectos da realidade; Compreendam a relação entre sociedade e natureza; Construam noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo; Relacionem o ensino de História com a produção da identidade; Abordem questões sobre o caráter e identidade nacional. Os PCN organizam os conteúdos de História por eixos temáticos: História local e do cotidiano (1º ciclo) (Brasil, 1997). Nosso objetivo de aula era compor a base teórico metodológica para a formação mais abrangente possível dos futuros professores.

Como a aula teria um espaço significativo de tempo, o período de 4 horas/aula, pensamos em iniciar pela Dinâmica do Objeto. Nesta, foi solicitado na aula anterior que os estudantes trouxessem um objeto de importância na sua vida para a aula seguinte. Nosso objetivo através dessa dinâmica era abordar alguns conceitos muito caros ao ensino de história, sendo eles: história, sujeito histórico, fontes históricas.

No dia 21 de janeiro de 2025, dia da experiência que analisaremos neste trabalho, iniciamos pedindo aos estudantes que falassem que objeto trouxeram e qual a importância deles em sua vida. Muitos trouxeram objetos da infância, assim como fotografias, artigos religiosos, livros e etc. Com estes, vinham muitas memórias, emocionadas muitas vezes, pois lembravam afetos às vezes perdidos ao longo do tempo.

A partir das memórias dos objetos abordamos o conceito de história de Marc Block (2001, p. 56) que diz que “[...] a história é ciência do homem no tempo”. Ou seja, tudo que o homem tocou desde sua origem aos dias atuais é objeto de estudo da história. Sendo assim, os objetos trazidos pelos estudantes são fontes históricas, o que torna cada um deles sujeito da história. A Dinâmica do Objeto torna evidente e concreto estes conceitos para os estudantes o que é imprescindível para futuros professores de história de qualquer etapa do conhecimento.

Posteriormente fizemos uma exposição dialógica sobre o conceito de PCNs, assim como sua abordagem geral na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste momento foi evidenciado como é importante nessa etapa de conhecimento a noção de identidade, sociedade e pertencimento a grupos sociais. A partir disso, insere-se os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na História Local e do cotidiano. Com esse conteúdo desenvolve-se o estudo das populações indígenas que habitaram ou habitam as localidades de moradia das crianças.

Aqui tocamos em um assunto de extrema importância para a educação brasileira, a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que estabelece obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. As leis preveem que seja ensinado em todas as áreas do conhecimento

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Abordar esta temática desde a formação inicial dos professores é de suma importância, pois muda-se a forma de tratamento dado à temática desde as séries iniciais do ensino fundamental, fazendo com que desde muito cedo os estudantes desenvolvam uma consciência histórica (Rüsen, 2001) sobre um assunto tão caro à história e a sociedade brasileira.

Como última atividade desta aula propomos uma análise de livros didáticos de história. Escolhemos coleções de período diferentes para que os estudantes conseguissem fazer uma análise de como o livro didático de história se modificou da década de 1980 aos dias atuais. Isso porque, segundo Silva (2014, p. 314):

as finalidades do ensino de história sofreram no decorrer das últimas décadas diferentes transformações que interferiram e interferem na produção do livro didático, principalmente em virtude da legislação vigente, o que requer compromisso do docente e da comunidade escolar perante a formação do aluno percebendo o processo de escolha do livro didático como algo que precede o ensino.

O livro didático de história se modificou porque o ensino da história mudou, sendo que este mudou porque a história mudou como ciência. É importante então que os estudantes de pedagogia possam perceber esse processo de mudança, a mudança de uma História Tradicional para a História Nova (Burke, 1992). Vejamos no **Quadro 1** as coleções escolhidas:

Quadro 1 – Coleções escolhidas para análise de livros didáticos de História

| TÍTULO | AUTOR(A) | ANO |
|--|-----------------------|------|
| Sistema Integrado de Educação Formando Cidadão: História 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. | Maria Clara Medeiros | 2022 |
| Saber Mais: História, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. | Obra coletiva | 2020 |
| Brincando com História e Geografia, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. | Joanina Souza | 2012 |
| Aprender e Criar: História 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. | Maria Rocha Rodrigues | 2011 |
| Porta Aberta: História e Geografia, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. | Mirna Lima | 2009 |
| Estudos Sociais: educação e o desenvolvimento do senso crítico. | Rosemary Faria Assad | 1989 |

Fonte: Produzido pelas autoras (2025).

As obras foram escolhidas a partir da biblioteca de uma instituição particular, a Escola Infância Feliz, localizada no bairro da Serrinha em Fortaleza. Inicialmente, tentamos ir em bibliotecas das escolas públicas da prefeitura de Fortaleza, porém as instituições se encontravam em período de férias escolares, impossibilitando nosso acesso. Como podemos perceber no quadro acima temos duas obras da terceira década do século XXI, duas da segunda, uma da primeira e mais uma no ano de 1989, quando as disciplinas

de História e Geografia eram geminadas em uma só, os Estudos Sociais. Acreditamos que essa multiplicidade de períodos históricos nas produções das obras didáticas ajudaram os estudantes a melhor entender processos de mudança da História e, portanto, do ensino de história.

Desta forma, dividimos a turma em seis equipes e pedimos que analisassem os livros nos seguintes quesitos: Qual tipo de história é ensinada? Do que falam os capítulos dos livros da coleção analisada? Como são tratadas as questões étnico-raciais? Demos um tempo de quarenta minutos e posteriormente passamos à apresentação da coleção assim como ao debate.

Após a análise, cada equipe apresentou sua coleção respondendo criticamente as perguntas base realizadas no início da atividade. Sobre a primeira e a segunda pergunta, os estudantes que analisaram os livros das coleções da terceira década do século XXI, a *Saber Mais* e a *Formando o Cidadão*, disseram que nestas obras a história ensinada é mais voltada para a História Nova, já que possui uma análise mais crítica dos fatos históricos e traz uma maior diversidade de fontes.

Já nas obras da primeira e segunda década do século XXI - *Brincando com a História e Geografia*; *Aprender e Criar*; e *Porta Aberta* - as estudantes perceberam que ainda havia uma mistura da História dita tradicional com a História Nova, pois apesar dos textos serem um pouco mais críticos eles ainda se baseiam muito nas datas comemorativas e traziam também as duas disciplinas, História e Geografia, na mesma obra.

Já na obra sobre os *Estudos Sociais: educação e o desenvolvimento do senso crítico*, os estudantes viram que apesar do título dizer que vai trabalhar educação e senso crítico, ele foca apenas nas datas comemorativas, como dia do índio, Dia do Soldado, Independência do Brasil, Proclamação da República, dentre outras. O livro traz uma visão tradicional dos fatos históricos, com datas e nomes de “heróis”, sem fazer críticas mais profundas ao processo histórico de cada fato.

Figura 1 - Imagens das estudantes do curso de pedagogia da UECE fazendo a atividade de análise do livro didático de História



Fonte: Produzido pelas autoras (2025).

Apesar dos Estudos Sociais serem uma disciplina advinda dos ideais da Escola Nova, pois acreditava-se que precisava ter uma integração entre o conhecimento teórico e as experiências sociais, no Brasil, por nosso contexto político de Ditadura Cívico militar no pós-1964, tudo mudou.

Entretanto, o contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica. De proposta inovadora, oriunda de um contexto reformista e aliado ao movimento escolanovista, os Estudos Sociais se transformaram no grande vilão da escola brasileira nos anos 1970 e 1980. O momento era de luta contra o regime militar e os Estudos Sociais eram considerados como um de seus mecanismos de sustentação (Santos; Nascimento, 2015, p. 176).

Com a Ditadura Cívico Militar de 1964, os Estudos Sociais se tornaram uma disciplina com o objetivo de esvaziar qualquer possibilidade de consciência histórica para os alunos, já que conhecimento é algo subversivo e que poderia gerar revoltas e resistência por parte da população.

A disciplina a qual fizemos o estágio pode ser um direcionamento para despertar uma consciência crítico-reflexiva sobre o ensino da história e geografia. Cabe a cada estudante complementar as suas leituras e se empenhar para ter uma prática voltada a uma pedagogia que promova a emancipação e a autonomia dos alunos.

Após se graduarem, os estudantes de pedagogia que vivenciaram as atividades aqui relatadas estarão nas salas de aula de escolas públicas ou privadas protagonizando cada um à sua maneira o ensino de história e geografia. Esperamos, por conseguinte, que as atividades a qual propusemos durante as aulas do estágio gerem reflexão e alicercem práticas reflexivas em suas futuras atuações docentes. Que a disciplina a qual participamos conjuntamente, mesmo com o obstáculo do tempo insuficiente para um melhor aprofundamento, desperte em cada aluno a concepção de um ensino reflexivo que priorize o aluno como um ser cheio de possibilidades de novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

ASSAD, Rosemary Faria. **Estudos Sociais: educação e o desenvolvimento do senso crítico**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.

BLOCK, Mark. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 159 p.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, 354 p.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

GHEDIN, Evandro. **A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo**. Ponta Grossa: Olhar de professor, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.

LIMA, Mirna. **Porta Aberta:** História e Geografia, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2009.

MEDEIROS, Maria Clara. **Sistema Integrado de Educação Formando Cidadão:** História 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. 5 ed. Recife, PE: Editora Construir, 2022.

OBRA COLETIVA. **Saber Mais:** História, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes em sala de aula. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

RODRIGUES, Maria Rocha. **Aprender e Criar:** História 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. 2 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2011.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade. **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/download/32771/17714/132898>. Acesso em: 10 de março de 2025.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O livro didático de história no cotidiano escolar.** Curitiba, Appris, 2014, 336p.

SOUZA, Joanina. **Brincando com História e Geografia**, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano: ensino fundamental. 3 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

CAPÍTULO 29

CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E APROXIMAÇÕES COM A POLITECNIA, OMNILATERALIDADE E POLIVALÊNCIA

Márcio Bernardes de Carvalho; Universidade Federal do Tocantins - UFT
marcio.carvalho78@uft.edu.br
Grupo de estudos e pesquisa Práxis - Histedbr

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho dialoga com a formação de pedagogos/as os conceitos de politecnia, omnilateralidade e o termo polivalência no contexto de contradições do capitalismo no Brasil atualmente. O principal questionamento desta produção é: qual é o contexto de formação de pedagogos/as no Brasil e como aproximar essa formação dos interesses da classe trabalhadora?

O conjunto do trabalho foi produzido com pesquisa bibliográfica de pesquisadores da área, bem como de análise estatística com dados fornecidos por instituições oficiais.

A teoria adotada é o materialismo histórico e a perspectiva pedagógica é a Pedagogia Histórico-Crítica. O método de investigação foi reunir um conjunto de produções científicas que expressassem as características da estrutura educacional brasileira bem como apresentassem dados que pudessem indicar tendências e regularidades do processo atual de organização desta estrutura.

O método de exposição foi realizado com a apresentação crítica de conceitos, termos e dados estatísticos que determinam a educação brasileira e por consequência as instituições formadoras de pedagogos/as. A abordagem é qualitativa. Serão utilizadas as categorias totalidade, contradição e luta de classes para historicização e análise da realidade concreta, tentando identificar a essência das contradições.

CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL

Este trabalho tem por objetivos verificar aproximações entre a formação em pedagogia e os conceitos de politecnia e omnilateralidade na educação superior brasileira e as contradições e determinações do modo de produção capitalista e a formação humana da classe trabalhadora no período atual (2025) e como foi determinado por fatos passados.

Entendemos que a história da educação brasileira é marcada por contradições e pela hegemonia do pensamento colonial, em um primeiro momento, e pelo capitalismo no momento atual. Mesmo com avanços nos direitos da classe trabalhadora ao longo de séculos de lutas, ainda vivemos em um cenário onde a perspectiva progressista de educação para a classe trabalhadora ainda é minoritária. Sendo assim, é necessário garantir ao leitor a definição de termos e conceitos na perspectiva da classe trabalhadora para iniciarmos a apresentação e após a análise.

O nosso ponto de partida é afirmar a defesa da pedagogia como ciência da educação conforme anuncia Saviani (2009, p. 69)

Ciência da educação: conhecimento metódico e sistematizado da realidade educacional, obtido por meio de investigação e confirmado pela observação, raciocínio e experimentação intensiva. Tal conceituação, contudo, traduz um projeto ainda não realizado. Daí por que em vez de se falar em ciência da educação será mais correto dizer ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação etc.).

Ou mesmo incorporando a afirmação de Pimenta (2006, p. 53-54):

A Ciência da Educação (Pedagogia) será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a ela (a Pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformadora.

Para os autores acima, é necessário que a Pedagogia como conceito, ciência, curso e profissão esteja baseada em uma teoria crítica que busca a emancipação e libertação da classe trabalhadora.

O ponto de partida se justifica pela emergência de se pautar na academia e na sociedade uma atualização da "curvatura da vara" (Saviani,

2009) que consiga enfrentar as consequências da mercantilização da Educação Básica e Superior³⁵ que foi agravada pelos Governos Temer (MDB, 2016-2018) e Bolsonaro (PL, 2019-2022) pela expansão descontrolada de curso privados de Educação à Distância – EaD³⁶, pandemia de Covid 19, enfraquecimento do movimento sindical brasileiro, homologação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019, 01/2020 e recentemente a Resolução CNE/CP n. 04/2024.

Quadro 1 – Quantitativo de Instituições de Ensino – Matrículas e Vagas – 1995, 2023 e 2024

| Ano | 1995 ³⁷ | | | | 2024 ³⁸ | | | |
|-------------------|------------------------|----------|----------------------------|-----------|------------------------|----------|------------|------------|
| | Instituições de Ensino | | Matrícula (Ensino Regular) | | Instituições de Ensino | | Matrícula | |
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| Educação Básica | 200.893 | 21.893 | 4.366.859 | 1.328.375 | 136.844 | 42.442 | 37.571.090 | 9.517.832 |
| Total | 222.355 | | 5.749.234 | | 179.286 | | 44.088.922 | |
| Ano | 1995 ³⁹ | | | | 2023 ⁴⁰ | | | |
| | Instituições de Ensino | | Matrícula | | Instituições de Ensino | | Vagas | |
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| Educação Superior | 210 | 684 | 700.540 | 1.059.163 | 316 | 2.264 | 1.005.094 | 23.681.606 |
| Total | 894 | | 1.795.703 | | 2.580 | | 24.686.700 | |

Fonte: Brasil (1995, 2023, 2024).

Ao analisarmos o quadro acima é possível constatar: a) Recuo do quantitativo de instituições públicas de educação básica de (200 mil para 136 mil); b) Ampliação das instituições privadas de educação básica (de 21 mil para 42 mil); c) Ampliação das matrículas públicas na Educação Básica (de 4 milhões para 37 milhões); d) Ampliação das matrículas nas instituições privadas

³⁵ Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil, 14ª edição (Instituto Semesp, 2024), em 1980 o Brasil possuía 200 instituições de educação superior públicas e 682 de privadas, em 2022 foram registradas 312 instituições de educação superior públicas e 2.283 privadas.

³⁶ Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil, 14ª edição (Instituto Semesp, 2024), entre os cursos com maior número de concluintes nos últimos 5 anos (2018-2022), a Pedagogia se encontra na terceira posição entre cursos presenciais com 218.218 concluintes, enquanto no formato Educação à Distância – EaD, figura em primeiro lugar com 481.754 concluintes.

³⁷ Dados obtidos da Sinopse da Educação Básica, INEP, MEC, 1995.

³⁸ Dados obtidos da Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP, MEC, 2024.

³⁹ Dados obtidos do Relatório de Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998, INEP, MEC.

⁴⁰ Dados obtidos do Resumo Técnico do Censo Educação Superior, INEP, MEC, 2023.

(de 1,3 milhão para 9,5 milhões); e) Ampliação tímida⁴¹ das instituições públicas de educação superior (de 210 para 316); f) Ampliação substancial das instituições privadas de educação superior (de 684 para 2.264); g) Ampliação das matrículas e vagas nas instituições de educação superior públicas (de 700 mil para mais 1 milhão); e h) Ampliação substancial de matrículas e vagas nas instituições de educação superior privadas (um pouco mais de 1 milhão para 23 milhões).

Este cenário é produzido dentro das contradições do capitalismo tardio, dependente e submisso aos interesses internacionais, que caracteriza o modo de produção da vida material no Brasil. Sabemos também, conforme Saviani (2014, p. 40) afirma, que “[...] em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”.

Nas últimas décadas uma série de fatos impedem o avanço de uma cultura de organização educacional em nosso país. A partir de 1964 (Ditadura Militar apoiada pela classe dominante local e internacional), a imposição dos governos ditatoriais para a educação é de retorno à pedagogia tradicional por uma vertente e em outra, o avanço do tecnicismo como teoria e prática pedagógica hegemônica. Após 1985, com a redemocratização, temos a aprovação de uma nova Constituição (1988), que representa ainda uma certa conciliação com os interesses da classe dominante, mas é um avanço extraordinário na garantia de diversos direitos da classe trabalhadora, em comparação com a situação anterior.

Após 1988, temos em 1996 a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394), que representou um avanço às leis impostas pela ditadura, mas não representou um avanço substancial na organização da educação brasileira por seu caráter minimalista (Saviani, 2016).

Os governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002) consolidam uma tendência de adoção do neoliberalismo com base para a construção de políticas públicas e definição de orçamento. Os dois

⁴¹ Quando comparada ao crescimento das privadas.

primeiros governos Lula (PT, 2003-2011) e Dilma (PT, 2011-2016) não podem ser considerados uma ruptura com as situações anteriores, mas sim um reformismo progressista de avanços importantes, porém, limitados a conciliação com os interesses da burguesia local e internacional.

Neste cenário, temos o crescimento e consolidação de uma perspectiva de formação de professores (incluindo de pedagogos/as) hegemonicamente de prática aligeirada, fragmentada, com forte apelo tecnicista com tendência ao relativismo pós-moderno.

Mas e as teorias e práticas vinculadas aos interesses da classe trabalhadora? Na totalidade de 5.570 municípios brasileiros, 26 estados e mais o Distrito Federal, das 316 instituições públicas de educação superior, 2.264 instituições privadas de educação superior, 136.844 instituições públicas de educação básica e 42.442 instituições privadas de educação básica, as teorias e práticas, planejadas e executadas intencionalmente para a emancipação da classe trabalhadora, visando a produção científica e apreensão dos melhores conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, se tornam minoritárias e por vezes centro de resistência ao pensamento majoritário determinado pelo modo de produção da vida material capitalista no Brasil.

No caso da Pedagogia, diferentes de outras formações como Geografia, Sociologia, Serviço Social, Psicologia entre outras que possuem uma organização de categoria que funciona como um tipo agente fiscalizador e promotor da produção científica, normativa e política da categoria, a Pedagogia não encontra mais nas diversas associações existentes (Anped, Anfope, Anpae, Abe, Cnte, Fineduca, entre outras) um local dedicado especificamente a organização da classe trabalhadora diplomada em Pedagogia como categoria como ciência, profissão e curso de formação de professores. Todas as associações acima citadas cumprem tarefas pontuais e descoordenadas que tendem a pensar e refletir a Pedagogia, mas não para organizar diuturnamente a categoria e pensar nos seus direitos laborais e na sua formação inicial e continuada.

Em um contexto de contraditório de hegemonia de formação aligeirada e fragmentada, existe uma tendência de formação que nublem a

categoria luta de classes para uma formação que reforcem a polissemia dos termos de forma acrítica (relativismo).

Não se nega a possibilidade de termos múltiplas formas de compreensão de termos, porém, quando se retira a possibilidade de compreensão de termos a partir de uma perspectiva teórica que defenda os interesses dos trabalhadores, ou seja, que compreenda que os termos também estão em disputa na luta de classes, acabe-se por optar pela ideologia dominante.

Segundo o Dicionário Aulete (2011, p. 1082), *polivalência* pode ser considerada como “qualidade ou característica do que é polivalente” e por consequência *polivalente* pode ser definido como “quem tem muitas utilidades (ferramenta polivalente); que tem muitas habilidades (artista polivalente); ou que inclui deferentes atividades”.

Saviani (1989, p. 17) assim define politecnicia:

A noção de politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (grifo do autor).

Para Pistrak, assim é definida a estrutura da escola politécnica:

[...] primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo
[...] segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção [...] terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados (Pistrak, 2015, p. 21).

O Dicionário da Educação Profissional em Saúde da Fiocruz apresenta o conceito de *omnilateralidade* como a superação da unilateralidade da formação que a burguesia impõe a classe trabalhadora. Segundo este dicionário (Fiocruz, s/a, s/p),

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior,

natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

Os conceitos apresentados não se materializam não irão se materializar na realidade brasileira sem a decisão política e a construção prática dos trabalhadores na sua implementação. Neste sentido é necessário reafirmar, na pesquisa científica e na ação concreta dos trabalhadores organizados a importância das categorias totalidade, contradição e luta de classes.

É possível que burocraticamente tenhamos no Brasil diversos cursos de Pedagogia (ou até mesmo escolas) que inserem em seus Plano Pedagógicos de Curso/Projeto Político-Pedagógico termos ou conceitos alinhados com os interesses da classe trabalhadora, porém, no dia a dia suas práticas são determinadas pela precarização geral do ensino (Saviani, 2016). Da mesma forma é possível termos em diversos cursos de Pedagogia (ou escolas) Plano Pedagógicos de Curso/Projeto Político-Pedagógico que burocraticamente possuam termos e conceitos genéricos e com práticas alinhadas aos interesses da classe trabalhadora. Sabemos que é necessário na luta política dentro da educação brasileira que a classe trabalhadora construa caminhos para a devida formalização das suas propostas políticas e pedagógicas, porém, como pesquisadores, entendemos que isso não deve ser encarado como algo absoluto, que depende também, das condições objetivas e subjetivas de luta do contexto ao qual se está inserido.

Mas então qual é o termo mais adequado a formação de Pedagogos/as no Brasil? Polivalência? Politecnicidade? Omnilateralidade?

É possível que nas contradições do modo de produção da vida material no Brasil seja necessário investir esforços na defesa da politecnicidade como referencial de projeto político pedagógico identificado com os interesses da classe trabalhadora. Justifica-se tal questão pela qualidade e quantidade de produções científicas experiências nacionais e internacionais que envolvem tal conceito. É certo que este trabalho não pretende resolver tal questão, mas sim aproximar-se de possibilidades que ajudem a reconhecer o contexto em que estamos inseridos e possibilidades de atuação.

A polivalência é um termo que não alcançou (mas pode alcançar) o caráter de conceito na perspectiva da classe trabalhadora. A restrição de

muito autores ao termo advém de sua ligação histórica com a legislação imposta pela ditadura militar no Brasil.

A omnilateralidade possui uma diversidade de produções científicas que tratam do assunto, pode convergir nas reflexões e práticas que envolvem o conceito de politecnia, mas também pode se tornar um ponto de divergência interno dentro do campo progressista.

Sabendo que a prática será o ato decisório de incorporação ou não dos conceitos acima expostos, cabe aos pesquisadores/professores e cientistas comprometidos com a perspectiva de emancipação da classe trabalhadora retomar os debates educacionais para que a intencionalidade seja a da formação humana baseada em teorias e práticas também comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora e sua formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível verificar que o crescimento desordenado da estrutura educacional brasileira cria necessidades de formação profissional que estão sendo disputas pelos setores empresariais e pelo que que denominei aqui de campo progressista, que é uma generalização para setores, organizados ou não, que tem proximidade com as causas e defendem os direitos da classe trabalhadora.

Sendo assim, torna-se prioritário a mobilização e organização dos trabalhadores para uma atualização da “curvatura da vara” (Saviani, 2009), que consiga compreender, denunciar e agir para mudança do contexto atual.

A crítica aos termos e conceitos que darão norte a formação de pedagogos/as no Brasil deve ter como categoria central a luta de classes para evitar generalizações e reduções que servem aos interesses da classe dominante.

É preciso avançar para além da escolha burocrática de termos e conceitos, é necessário produzir cientificamente para criar ambientes para que a luta política favoreça os interesses da classe trabalhadora, com teoria e práticas intencionalmente construídas para este fim.

O exercício científico de aproximação de conceitos para formação de pedagogos/as que defendam os interesses da classe trabalhadora é fundamental para que se tome uma posição política frente as disputas da luta de classes.

O movimento de defesa dos interesses da classe trabalhadora precisa unir e organizar os proletários, evitando desgastes e tensões divisionistas que desarticulam os trabalhadores em disputas intestinais, de ego ou meramente sobre diferenças na forma de luta (aparência).

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Ministério da Educação – MEC. **Censo Escolar: Sinopse da Educação Básica 1995**. Brasília, DF: MEC, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 de abril 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Ministério da Educação – MEC. **Evolução do Ensino Superior Graduação 1980-1998**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em 27 de abril 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Ministério da Educação – MEC. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 27 de abril 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Ministério da Educação – MEC. **Resumo Técnico do Censo Educação Superior 2023**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em 27 de abril 2025.

INSTITUTO SEMESP, Instituto do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 14ª edição, São Paulo: MK Estatística, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA,

Selma Garrido (coordenação). **Pedagogia Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Caros de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de Politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Pós-doutora em Educação FE/UNICAMP, com Estágio Pós-doutoral na Faculdade de Filosofia y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Atualmente é pesquisadora produtividade do CNPq e Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, onde exerce atividades de pesquisa e de docência na graduação e na Pós-graduação em Educação. É Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA. É vice coordenadora do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação da ANPED (FORPRED) (2023- atual). É Editora Científica da Revista Exitus. Membro do conselho editorial nacional das Revistas Debate em educação; Educação Formação. Desde 2010 é Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR/UFOPA. É Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022; 2023-2025-2027). CV: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>.

Adrielle Nara Serra Bezerra é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA. Possui Mestrado em Recursos Naturais da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Amazônia (PPGRNA) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2013). É Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão da Universidade Federal do Oeste do Pará e Bolsista de Extensão (CNPq) no âmbito do CEACAM/UFOPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/2056403454786965>

Elenise Pinto de Arruda é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Oeste do Pará. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Possui Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Especialização em Violência doméstica contra criança e adolescente pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, servidora pública federal no cargo de Pedagoga na Universidade Federal do Oeste do Pará e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil) da UFOPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/1699980372053932>.

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa é doutora em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Especialização em Gestão

Educacional e Metodologia de Ensino de Ciências Humanas pela USP/EDUCON. Atualmente é docente do curso de Pedagogia do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), atua como Especialista em Educação na Secretaria de Educação do Estado do Pará, é membro atuante do grupo de Pesquisa HISTEDBR/UFOPA e PEMO/UECE. CV: <http://lattes.cnpq.br/7256646406736257>.

Francinara Silva Ferreira é doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2025). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2016). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2014). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2013). Graduada em Pedagogia pela Uninter (2024). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/3680227989599566>.

Adriano Araquem Baia Menezes é licenciado em Matemática e Licenciado em Física pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Especialista em Estatística Aplicada, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA. É pesquisador no campo da Matemática, Física e Estatística Educacional, com ênfase no campo das Políticas Públicas Educacionais. Servidor público municipal em Santarém - PA, atuando como Professor de Matemática. CV: <http://lattes.cnpq.br/9657222519371852>.

Ana Patrícia Queiroz Nobre é mestranda em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora - Secretaria de Educação do Município. Atua em salas de alfabetização (1 e 2 ano do Ensino fundamental, desde 2010). Foi escolhida Supervisora do PIBID, na EM Thomaz Pompeu Sobrinho, com estudantes da graduação em Pedagogia de 01/10/2022 a 31/03/2024 nas turmas de 1 ano do Ensino fundamental. Tem um capítulo no livro "Formação de Professores - Trajetórias e Perspectivas", no qual aborda a repercussão do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na formação e prática do professor alfabetizador, publicado em 2013 pela editora UECE. CV: <http://lattes.cnpq.br/4381123601764703>.

Andressa Rafaella Cruz de Moraes cursa graduação em Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA). Integrante do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM/UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4660875829062560>.

Anselmo Alencar Colares é Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA) e do Doutorado em Educação na Amazônia

(PGEDA/UFOPA); Supervisor de pós-doutorado; Orientador de Doutorado, Mestrado, e Iniciação Científica. Pós doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Graduação em Pedagogia e Especialização em Ensino Superior pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista produtividade em pesquisa CNPq. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão. Desenvolve as análises histórico educacionais à luz do materialismo histórico-dialético (MHD) e da pedagogia histórico crítica (PHC). CV: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>.

Aurea Peniche Martins é Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Curso de Licenciatura em Computação. Vinculada ao pós-doutorado na UNIFAP. Doutora em Educação (PPGED/UFPA), linha de Políticas Públicas Educacionais (2018). Mestre em Educação pelo PPGED/UFPA (2012). Especialização em Gestão Escolar-2008 (UNAMA-EGPA). Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (2002). Possui experiência como professora, na educação infantil, no ensino fundamental (séries iniciais, finais e EJA) nas redes municipal e estadual de ensino. Já atuou como Gestora de escola, como coordenadora pedagógica e como docente no nível superior nas modalidades presencial e à distância (UFPA e UEPA). Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Alto Guamá. CV: <http://lattes.cnpq.br/2038422398552119>.

Aurinete Nogueira é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- PPGE/UECE. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade 7 de Setembro (UNI7). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará -UFC. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA- UFC) e do Grupo de Estudo e Pesquisa - Práticas Educativas Memórias e Oralidades -PEMO- UECE. Professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. CV: <http://lattes.cnpq.br/1214994729048734>.

Beatriz Moura Mendes é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade do Estado do Pará na linha de pesquisa "Saberes Culturais e Educação na Amazônia". Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM/UFPA) e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7405500998501911>.

Brenda Cristina Ferreira Gomes é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Educação (PPGE/UFMA). Graduada em Pedagogia (UFMA). Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais (GEPGPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4585456758858587>.

Bruna Cibelle de Andrade Abreu é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão; Mestra em Educação (PPGE-UFMA); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; graduada em Pedagogia pela UFMA. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís e da Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Políticas e Gestão Educacional (GPEPGE/UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2913209246032632>.

Camila Alves dos Santos é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0092768657302229>.

Cinthia Mota Medeiros da Silva é mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Docente da Educação Básica pela Secretária Municipal de Educação de Belém do Pará (SEMEC/BELÉM). Membro do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) vinculado ao HISTEDBR. CV: <http://lattes.cnpq.br/2389123407555312>.

Danilo Garcia da Silva é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Vinculado ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação - LÊTECE -, do Instituto de Educação da UFMT. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância - GEPLOLEI. Atualmente é professor no Departamento de Letras do Instituto de Linguagens da UFMT. Atua como Professor de Francês nos cursos de graduação em Letras/Francês e em Cursos de Extensão do Instituto de Linguagens da referida universidade. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (PPGE-IE/UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/9975642706035825>.

Davison Hugo Rocha-Alves é Professor adjunto da faculdade de ciências da educação, do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Professor integrante do Mestrado Profissional em Ensino de História do polo Xinguara pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFHISTÓRIA/ UNIFESSPA). Doutor pela Universidade Federal do Pará (Ufpa) pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia - PPHIST (2022). Graduado em Pedagogia (2021) Mestre em História Social (2016) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Graduado em História Licenciatura e

Bacharelado (2013) pela Universidade Federal do Pará (Ufpa). Vice-Líder do grupo de pesquisa do CNPq Formação de Professores e Práticas Educativas. Vice-Líder do grupo de pesquisa do CNPq Governos militares na Amazônia entre memórias e a História cadastrado pela UFPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/5061473789702377>.

Denilson Diniz Pereira é Pós-Doutor em Educação pelo PPGE/UFOPA, Doutor em Educação pela PUCMINAS, com área de concentração em Educação Escolar e Profissão Docente. Graduado em Pedagogia, Filosofia, Ciências Naturais e Biologia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas - UFAM/DMT/FACED. Pesquisador na área de Educação, com ênfase em: Formação de Professores, Educação Infantil, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Ambiental e Educação em Espaços Não Escolares. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FACED/UFAM e Educomunicação e Linguagens na Amazônia - PPGEL-Amazônia/ICSEZ/UFAM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3069772994964210>.

Dória Karenina Castro de Almeida é Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Formação de Formadores e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Tenho interesse pelas áreas de biografia de mulheres educadoras e Pedagogia Histórico-Crítica. CV: <http://lattes.cnpq.br/1414461790952928>.

Edilan de Sant Ana Quaresma é graduado em Estatística pela Universidade Federal do Pará (1993), Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pará (1995), Especialista em Estatística pela Universidade Federal do Pará (1997), Mestre em Estatística pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), Doutor em Ciências com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ-USP (2014). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará e membro dos grupos de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR/UFOPA", "Economia, Desenvolvimento, Criminalidade, Estado, Políticas Públicas e Geotecnologias", e "Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação de Professores - GEFOP, da Universidade Federal do Pará" junto ao CNPq. É Coordenador estadual da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE. CV: <http://lattes.cnpq.br/6254159795883440>.

Edilson da Costa Albarado é Doutor em Educação no PPGED/UFPA. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM. Especialista em Educação Ambiental Urbana ESAB. Graduado em Pedagogia UFAM. Professor substituto na Universidade do Estado do Amazona /UEA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia /GEPERUAZ/UFPA, do Grupo de Estudos, Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas/ CANOA e do Grupo História,

Sociedade e Educação no Brasil /HISTEDBR/UFOPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/4984362527208200>.

Eliane Gracy Lemos Gomes é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Mestre em Educação pelo (PPGE/Ufopa). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FINON, 2012) e em Gestão Escolar (UFOPA, 2012). Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2007) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas De Vitória (2010). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil "HISTEDBR/Ufopa. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). CV: <http://lattes.cnpq.br/7881687250742995>.

Fabício Wickey da Silva Garcia é Doutor em Ciência da Computação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGCC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), com Mestrado na mesma instituição, na área de Engenharia de Software e foco em Qualidade de Software. Bacharel em Sistemas de Informação pela UFPA. Atualmente, sou professor adjunto na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Capitão Poço, e subcoordenador do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação. CV: <http://lattes.cnpq.br/3146466793441475>.

Francinalda Machado Stascxak é doutoranda e Mestre em Educação pelo PPGE/UECE. Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora da Rede Municipal de Fortaleza. CV: <http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>.

Francisca do Nascimento Pereira Filha é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná/Ufpr (2022), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre/Ufac (2017), na Linha de Política e Gestão Educacional. Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Acre (2014) e Pós-Graduação em Metodologia da Educação no Ensino Superior/ Uniter (2012). Licenciada em Pedagogia (2008) e graduação em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia (2006) pela Ufac. Faz parte do quadro permanente como professora do Magistério Superior com Dedicção Exclusiva (Ufac). Atualmente, é professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/PPGE. Atual Coordenadora do Curso de Pedagogia em Licenciatura em Pedagogia Campus Rio Branco (Biênio 2025 -2027). CV: <http://lattes.cnpq.br/5179390414267767>.

Francisca Hislyya Bandeira Cavalcante é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE; Mestre e Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - PEMO/UECE; Professora da Rede

Pública Estadual do Ceará - SEDUC/CE; Orientadora da Célula de Formação, Programas e Projetos - CEFOP/SEFOR. CV: <http://lattes.cnpq.br/0265994674269274>.

Francisca Luzia Araujo de Souza é mestra em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, e em Alfabetização e letramento pela Unopar. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Ananguera. Tecnóloga em Processos gerenciais pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - PEMO/UECE. CV: <http://lattes.cnpq.br/2784157156578477>.

Gabriela Soeiro Maia é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Pedagogia (UFMA). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais (GEPGPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/5616964136785883>.

Helen Cris Rocha Cunha é Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Foi bolsista pela FAPEAM no Projeto de iniciação científica -PAIC, integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônica /CANOA. CV: <http://lattes.cnpq.br/5200333938730385>.

Jamilly Oliveira dos Santos é licenciada em Computação Pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em estudos antrópicos da Amazônia (PPGEAA) na Universidade Federal do Pará (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9669648828099341>.

Jefferson de Oliveira Soares é Pedagogo licenciado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Professor colaborador do Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil (GEPHC/UNIRIO). Atualmente, é Mestrando Bolsista CAPES/ PROEX pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/ UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8392783212067224>.

Jessi Emilly Lopes Mamede cursa Licenciatura em graduação em pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA, Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/6365964345868373>.

José Ribamar Lima Silva possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1999), em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011) e Bacharel em Direito pela Faculdade Florence.

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007) e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2022). Professor de filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Pinheiro. CV: <http://lattes.cnpq.br/2888180287763592>.

Josiana Alves de Andrade Ferreira é graduada em Letras (2015) e Pedagogia (2024) pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE); pós-graduada em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (2022) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0325627398512616>.

Karla Nazareth Corrêa de Almeida é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Possui graduação em Pedagogia pela União das Escolas Superiores do Pará. Atualmente é Professora Associada IV da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Líder do Grupo de Estudos em Educação no Pará na Primeira República (GEPRE/ICED). CV: <http://lattes.cnpq.br/8757283952118598>.

Kauê Ribeiro da Silva cursa Licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA, Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/9455717620510039>.

Leandro Sartori Gonçalves é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pedagogo formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Realizou seu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Atualmente, é professor adjunto nível 4 na UERJ, onde também chefia o Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais (DGSE) e atua como coordenador adjunto e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ). Além de suas atividades docentes, desempenha funções editoriais. Atualmente, é Procientista na UERJ. CV: <http://lattes.cnpq.br/6020882116183008>.

Lia Machado Fiuza Fialho é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE (orientadora de pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Pesquisadora Produtividade em Pesquisa CNPQ 2. Vice-coordenadora do PPGE/UECE (2025-atual). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidad de Cádiz - Espanha; doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor); graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE. Editora-chefe

da Revista Educação Formação do PPGE/UECE e da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE). Vice-diretora da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC, 2020-2024) e primeira secretária (2024-2026). Pesquisadora sênior Citnova/SME (2023-2025). Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). Membro do grupo de pesquisa A educação de mulheres ao longo dos séculos XIX e XX e pesquisadora no projeto com mesma nomenclatura, também financiado pelo CNPQ. CV: <http://lattes.cnpq.br/4614894191113114>.

Lidiane da Silva Pereira é doutoranda em Educação pelo PPGE/UECE, da linha Didática, formação e trabalho docente. Núcleo: História e memória da formação de professores. Mestra em Educação pelo PPGE/UECE, membro do Grupo de Estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), especialista em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (2014), graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2017) e graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (2008). CV: <http://lattes.cnpq.br/7446890215062262>.

Limária Araújo Mouta é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Mestra em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora da rede estadual de educação do Ceará. CV: <http://lattes.cnpq.br/6035071300013937>.

Lucas de Vasconcelos Soares é docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com lotação no Campus de Óbidos. Vice-diretor do Campus Regional de Óbidos. Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Regional de Óbidos. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Ufopa. Mestre em Educação pelo PPGE/Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/Ufopa. CV: <http://lattes.cnpq.br/7538516067447773>.

Luciana Alves Coelho Nogueira é Pedagoga, professora e Advogada, inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Maranhão. Licenciada em Pedagogia pela UFMA. Bacharela em Direito. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Ciências Criminais. Mestra em Educação pela UFMA. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Membro da Comissão da Jovem Advocacia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais (GEPGPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4753485065406180>.

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento, da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGSND/UFOPA). Minhas formações

acadêmicas também incluem: Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA, 2022-2024); Graduação em Licenciatura em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Luterana do Brasil (2014-2017); Graduação em Licenciatura em Informática Educacional, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2018-2022); Graduação em Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro Universitário Internacional (2023-2024), bem como diversas especializações. Sou membro de grupos de pesquisa, incluindo o NEPECGIM - Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Espaço e Currículo de Geografia e Imagem e Multiculturalismo e do Grupo de Pesquisa PRÁXIS UFOPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/3045019972599409>.

Luciene Maria da Silva é Doutoranda e Mestra em Educação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA/PPGE). Especialista educacional concursada na Rede Municipal. Atuou como Diretora de ensino da Área Urbana e Rural da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná-PA. É articuladora da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Atua como Apoio Técnico Teórico (ATT) no Programa Mentoria de diretores Escolares (MEC/UFOPA). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8178-2651>
CV: <http://lattes.cnpq.br/3098192308330715>.

Marcio Bernardes de Carvalho é Professor de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Miracema. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Possui graduação em História - Faculdades Integradas Espírita e Pedagogia - UNINTER. Autor dos livros Fragmentação no Ensino Médio brasileiro: e as três ilusões da Educação, Trabalho e Sociabilidades (em parceria com a Dra. Carla Andréia Alves da Silva Marcelino - Editora Intersaberes) e Políticas Públicas e Legislação Educacional (Editora Fael). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, pesquisador da área do Ensino Médio, Juventude e Trabalho. CV: <http://lattes.cnpq.br/4355607040379100>.

Marcos Ferreira Pereira possui graduação em Licenciatura em Informática Educacional pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2024). CV: <http://lattes.cnpq.br/3461157289049577>.

Maria Aparecida Alves da Costa é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Vice-líder dos grupos de Pesquisa: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE) e Formação Docente, Justiça Social e Interdisciplinaridade (FORPROFIS/IFCE). Pós-doutora, mestra e doutora em Educação pelo PPGE/UECE, na área de concentração em Formação de Professores. CV: <http://lattes.cnpq.br/3305904539863361>.

Maria Aparecida de Souza Vangiler possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2010). É mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (2017), especialista em autismo e terapia ocupacional (2022), AEE e psicopedagogia (2025). Professora da Educação básica, atuou na direção escolar por 13 anos e na coordenação pedagógica. CV: <http://lattes.cnpq.br/4086653056258130>.

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos é docente do ensino superior, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFAM, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência na área de Educação com atuação principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, História da Educação, prática pedagógica e diversidade cultural. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA) e do Grupo de Estudos e líder do Grupo de Pesquisas em Educação do Campo e Territorialistas Amazônicas (CANOA/UFAM). Cv: <http://lattes.cnpq.br/8874787175007937>.

Maria José Pires Barros Cardozo é Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA). Graduada em Serviço Social (UFMA). É professora Titular do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais (GEPGPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/8700709425629023>.

Mark Clark Assen de Carvalho é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutor pelo Programa de Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), é professor titular do Centro de Educação, Letras e Artes e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac) e do Doutorado em Rede/Educanorte. CV: <http://lattes.cnpq.br/0736995836464424>.

Marta Macêdo Matos de Araújo é Doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2025). Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003) com especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2005). Atualmente exerce a função de Diretora de Extensão e Pesquisa do Campus de Tucuruí - UFPA. Desenvolve estudos na área da História da Educação, Política Educacional, Gestão e Planejamento Educacional. Membro do Grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisas em Memória e

Mirian Souza da Silva é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/Doutorado em Rede, (Educante/Polo Rio Branco) e professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Ufac). CV: <http://lattes.cnpq.br/1592876368164691>

Paôla Fortunato Cardoso é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/Doutorado em Rede, (Educante/Polo Belém) e professora na Universidade Federal do Acre (Ufac). CV: <http://lattes.cnpq.br/2011589359822971>.

Paula Andréa de Oliveira Dantas é professora de Língua de Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Mestre em Educação pelo PPGE/UECE. Membro do Grupo de Estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Especialista em Gestão da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2003). Desde 2008 atua como Gestora Escolar de Escolas da Rede Estadual do Ceará no Município de Fortaleza, estando desde 2017 Diretora Escola da EEFM Santa Luzia (SEFOR 2). CV: <http://lattes.cnpq.br/619926823681651>.

Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno é Professor Titular da Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Desenvolve estudos na área da História da Educação, Política Educacional, Gestão e Planejamento Educacional. Atualmente coordena o Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6324178073896482>.

Rafael Fonseca de Castro é Doutor, Mestre e Especialista em Educação (UFPel). Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM) e Pós-Doutor em Educação (Unipampa). É professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. CV: <http://lattes.cnpq.br/8727450794536784>.

Rafael Gonçalves de Oliveira possui Graduação em Ciências Sociais (licenciatura plena em Sociologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília - 2011); graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (IChS/UFMT, Cuiabá - 2018); mestrado em História pelo PPG em História na Universidade Federal de Mato Grosso (PPGHIS/UFMT, Cuiabá - 2019); graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (IE/UFMT, Cuiabá - 2023); atualmente,

cursando doutorado pelo PPG em Educação (PPGE/IE/UFMT, Cuiabá), membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece) e professor de Sociologia na rede pública estadual de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/1681636139467283>.

Railana Silva dos Santos cursa Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA, Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/9272612237738588>.

Roberta Lúcia Santos de Oliveira Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014), sendo atualmente doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como professora da educação básica na Prefeitura Municipal de Maracanaú, onde exerce a função de Chefe do Setor de Estatística Educacional, vinculada à Secretaria de Educação. Integra o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memória e Oralidade, desenvolvendo estudos sobre a biografia de mulheres educadoras. CV: <http://lattes.cnpq.br/2134360559112136>.

Rosimara Carvalho de Souza Mendonça possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2005) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2013). Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA), em nível de Mestrado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), e do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI), ambos da Universidade Federal do Oeste do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/7107876613673785>.

Rosimeire Costa de Andrade Cruz é Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Pós-doutorado Sênior do CNPq. Possui graduação em Pedagogia (1998), mestrado (2002) e doutorado em Educação (2007) pela UFC e Pós-doutorado (2024) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Atualmente, faz outro Estágio Pós-doutoral também na UFOPA. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), ambos cadastrados no Diretório de Grupos de pesquisas do CNPq. Coordenadora do grupo de estudo Educação para as relações étnicos raciais na Educação Infantil. (GEREREI). Líder do grupo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico Raciais na Educação Infantil GEPEAFRO - UFC. CV: <http://lattes.cnpq.br/2741101989777106>.

Rosimeri da Silva Pereira é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICAMP). Graduada em Pedagogia (2000) e Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMS) Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento

de Fundamentos da Educação vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (UNIRIO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8283270585036276>.

Santana Caroline Azevedo Lopes cursa Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Campus Óbidos. Membro voluntária do Projeto de Extensão Diversidade, Inclusão, Educação e Memória na Amazônia Obidense.

Sebastiana Gama dos Santos é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC-AC). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC-AC), Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, possui o cargo de professora Efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes (SEE-AC). Atua na função de Chefe da Divisão de Formação do Centro de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC-AC). CV: <http://lattes.cnpq.br/5211931031231677>.

Smile de Souza Golobovante é Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007); especialista em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará Campus Ananindeua (2018); mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPEB/UFPA (2020); e doutor em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA/UFPA (2025). É membro do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), desenvolvendo pesquisas nas áreas de História, História da Educação, Ensino de História e Educação Básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/6765334988717356>.

Suellen Roberta Santos Silva é discente de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "Histórias, Sociedade, Educação no Brasil" (HISTEDBR UFOPA). Desenvolveu atividades de pesquisa como bolsista de Iniciação científica, nos períodos de 2023-2024 e 2024-2025, com término em setembro de 2025. Integra a comissão da secretaria do grupo HISTEDBR/UFOPA. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5270567971134551>.

Tania Suely Azevedo Brasileiro é pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, 2008/2009), com Estágio Pós Doutoral junto a Catedra Vygotsky da Faculdade de Psicologia da Universidad de La Havana - Cuba (2009). Doutorado em Educação - Universidad Rovira i Virgili/Espanha (2002) - revalidado na Faculdade de Educação da USP, Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1992) e Mestrado em Tecnologia Educacional - Universidad Rovira i Virgili (2001). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (1997), Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (1996), Graduada em Educação Física, Recreação e Jogos pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (1978),

Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes (2004). Atualmente é Professora Titular da UFOPA, lotada no Instituto de Ciências da Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>.

Viviane Grzechota Selzler possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Graduação em Pedagogia pela Uninter. Possui graduação em Geografia pela FAVENI. Possui graduação em Arte pela FAVENI. Graduanda em História pela Faveni. Atualmente é professora da Rede Municipal de Rio Brilhante/MS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPR e Especialização em Educação Infantil pela Unioeste. Mestra em Educação pela UNIOESTE. Doutoranda em Educação na UFMS. CV: <http://lattes.cnpq.br/6879845295252383>.

Whisney Luiz Pereira Messias é formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Para-UFPA, Especialista em Gestão Escolar, Educação Contemporânea com ênfase em Meio Ambiente, Atendimento Educacional Especializado e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção -UAA, atuando como professor no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino e Técnico Educacional na rede de ensino do município de Almeirim-PA. Atualmente é Coordenador Geral do Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará- SINTEPP/Regional Oeste. CV: <http://lattes.cnpq.br/5584323667119260>.

