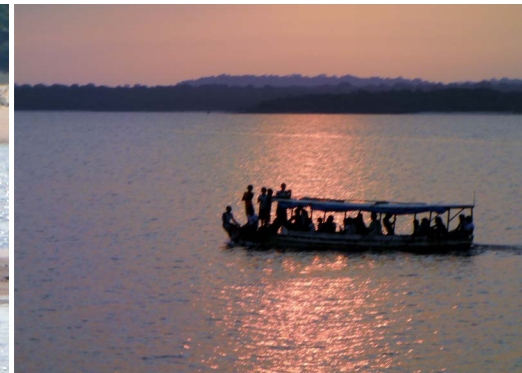
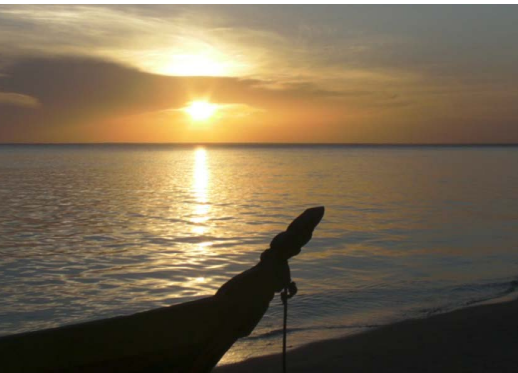


Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Luiz Percival Leme Britto
Orgs.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: contextos formativos





UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel – UNIR
Prof. Dr. Claudio Nunes Pinto – UESB
Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey - UNICAMP
Profa Dra Estela Miranda – UNC, Córdoba Argentina
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi – UNICAMP
Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar
Profa Dra Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Profa Dra. Olívia Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Luiz Percival Leme Britto
Orgs.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
NA AMAZÔNIA:
contextos formativos

1ª edição

Santarém-PA, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

© Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Luiz Percival Leme Britto (Organizadores) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Imagens capa
Luiz Percival Leme Britto

Projeto Gráfico e Diagramação
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Pesquisas em educação na Amazônia: contextos formativos [recurso eletrônico] / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Luiz Percival Leme Britto (organizadores). – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-993583-8-8

1. Educação na Amazônia, BR. 2. Ensino remoto emergencial. 3. Identidade étnico-racial. 4. Formação de docente. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Britto, Luiz Percival Leme.

CDU 37(811.3)

P474

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA e Biblioteca Central.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Sumário

Prefácio	7
Paulino Orso	
Parte I - Estudos em Educação	11
1. Do isolamento da educação à educação no isolamento: lições do e-learning para o ensino remoto emergencial	12
Gilson Cruz Junior	
2. Grupo de ensino e aprendizagem em ciências exatas e naturais: articulações com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará	22
Glauco Cohen Pantoja	
3. Professora no quilombo, professora do quilombo: trabalho docente e identidade étnico-racial	32
Alan Augusto Ribeiro Joilson Santos Patricia Santos	
4. Nexos entre o movimento escola sem partido e a crise da democracia brasileira: o que os estudos apontam?	46
André Dionei Fonseca Vitor Hugo Rinaldini Guidotti	
5. Educação, racismo e antirracismo: as relações étnico-raciais no contexto político e educacional brasileiro	58
Karolina Carvalho do Amarante Gilberto César Lopes Rodrigues	
6. A música profana de cunho erótico e sensual e as reações da ordem vigente	71
Anthymio Wanzeller Figueira Neto Mario Adonis Silva Doriedson Alves de Almeida	
7. Análise envoltória de dados como ferramenta em processos de avaliação institucional	79
Roberto Elison Souza Maia Edilan de Sant'Ana Quaresma	

Parte II - Pesquisas derivadas de dissertações concluídas na área da educação	90
8. As motivações políticas que culminaram na criação das escolas confessionais no baixo Amazonas no início do século XX	91
Raimundo Jorge da Cruz Couto Anselmo Alencar Colares	
9. Concepções da economia da educação sobre a relação entre escolaridade e ocupação profissional	103
Igor Montiel Martins Cunha Hergos Ritor Fróes de Couto	
10. A implantação da Educação em tempo integral em Santarém, PA (2015 – 2018)	114
Talline Luara Moreira Melo Oliveira Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
11. Gestão do ensino na saúde: formação inicial na relação interinstitucional universidade – hospital de ensino	126
Claudiléia Pereira Galvão Buchi Tânia Suely Azevedo Brasileiro	
12. Saberes, formação e profissionalização docente	138
Ana Camila Garcia Sena Souza Iani Dias Lauer Leite	
13. Tecnologias na Educação Superior: o uso da TIC em dois cursos de graduação em Itaituba/PA	150
Ana Paula Maffezzolli José Ricardo e Souza Mafra	

Prefácio

Paulino Orso¹

É com imensa alegria que recebo o convite da professora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e do professor Luiz Percival Leme Britto para prefaciar esta obra que reúne produção de docentes, alunos e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa.

Trata-se de uma obra rica e diversificada, reunindo, em torno de 13 capítulos, 26 autores, que se ocupam de um conjunto de questões abrangentes, candentes e multifacetadas, como é próprio dos programas de pós-graduação e de suas pesquisas, seja em função da necessidade de estudo e investigação, seja em decorrência das condições e interesses dos pesquisadores.

O leque temático abarca desde lições do e-learning para o ensino remoto emergencial à relação de um grupo de pesquisa com a pós-graduação, passando pelo movimento escola “sem” partido, a educação em tempo integral, as escolas confessionais, as relações étnico-raciais, o trabalho docente, a identidade étnico-racial, os processos de avaliação institucional, a gestão do ensino em saúde, a formação e profissionalização docente, a relação entre escolaridade e ocupação profissional, o uso de tecnologias na educação superior e a relação entre música profana e moral social.

Por meio desta obra, os autores estendem o resultado de suas pesquisas e reflexões para além dos muros da universidade, atingindo os mais diferentes públicos e espaços socioeducativos e, desse modo, articulam o tripé em que se ancora a universidade – ensino, pesquisa e extensão. Assim, o livro não só destaca uma das funções primordiais da universidade, que é a socialização do conhecimento científico produzido coletivamente, como estimula a realização de novas investigações, ampliando, conseqüentemente, o conhecimento já produzido e possibilitando o enfrentamento dos problemas com os quais continuamente nos deparamos.

O conjunto dos temas tratados expressa parte das questões com as quais a sociedade se debate e que nos intrigam, nos angustiam e, até mesmo, nos atormentam e que, por isso mesmo, precisamos enfrentar adequadamente. Ainda assim, sabemos que são fenômenos que não têm vida independente, porque são resultado

¹ Doutor em educação (UNICAMP). Professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Líder do grupo de pesquisa HISTEDOPR. E-mail: paulinoorso@uol.com.br

de algo maior e, caso queiramos superá-los efetivamente, não basta enfrentar suas manifestações e aparências, havemos de ir além e inquerir suas razões profundas. A partir do que se mostra, havemos de buscar o que se esconde, sua raiz, sua essência na base material, no modo de produção e reprodução da vida social, que se expressa em diferentes aspectos, problemas, relações e manifestações.

Isso revela que, a despeito de considerar a importância das experiências e vivências cotidianas, reconhecendo os saberes esparsos e fragmentados que os alunos adquirem ao longo de sua existência, à escola cabe uma função específica e diferente da dos demais espaços sociais e educativos. Cabe-lhe partir desses conhecimentos e, por meio do trabalho educativo, possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado e mais desenvolvido, de modo que, ao invés de pura e simplesmente se adaptarem às condições existentes, os alunos se insiram na sociedade como agentes transformadores de si e do mundo, para se desenvolverem plenamente e se emanciparem humanamente.

Porém, se, por um lado, o papel desempenhado pela universidade e a diversidade de temas e objetos de estudos, como elencados nesta obra, revelam a importância da escola, do ensino superior, dos programas de pós-graduação e da pesquisa, por outro, trazem à luz os criminosos ataques desfechados pelo governo golpista de Michel Temer e pelo que o seguiu – o autoritário, grosseiro e mentecapto governo de Jair Bolsonaro –, que disparou e continua dando azo a uma cruzada contra a educação e a escola pública, comprometendo a realização da pesquisa, a produção e preservação dos conhecimentos sistematizados, as possibilidades de pensar e construir projetos de desenvolvimento social e humano e, até mesmo, os sonhos da presente e das futuras gerações.

Diante dessa triste realidade, é imperativo reconhecer que, em parte, a responsabilidade não é só desses (des)governos, é também nossa, dos educadores. Afinal, muitas vezes, resumimos nossa preocupação estritamente ao interior da escola, ao ensino, à prática pedagógica, acreditando que “basta fazer bem feito o trabalho na sala de aula”. E, com isso, não só descuidamos o que ocorria e ocorre à nossa volta, o que envolve a escola, suas determinações mais amplas, as variáveis que interferem no processo educativo, como desconsideramos as consequências e implicações do trabalho que fazemos. Dessa forma, acabamos relegando as decisões sobre a manutenção da escola, sua forma de funcionamento e até mesmo as questões didático-pedagógicas; entregamos o rumo da escola a políticos, economistas e empresários, em geral, pouco afeitos à educação, com preocupações limitadas à preservação e à defesa de privilégios, interesses e lucros.

Assim, apesar de todo o esforço e trabalho dos docentes, os resultados ficam comprometidos por fatores que não passam pela escola, definidos e determinados à distância. Conseqüentemente, nossos descasos e descuidos, acabam por se voltar contra nós mesmos.

Para evitar tais equívocos e suas perniciosas consequências, amparados em Álvaro Vieira Pinto (1979), diríamos que uma das principais exigências é a necessidade da formação da consciência filosófica do pesquisador e do educador. Em sua obra “Ciência e existência”, o autor chama a atenção para três posturas ou posições problemáticas que os educadores precisam superar.

Uma é a que supervaloriza a prática, as habilidades, as competências, os hábitos, a experiência adquirida no cotidiano, o que se aprendeu com a vida, em detrimento da reflexão teórica, e que considera a preocupação com a teoria um desperdício de tempo, coisa para quem não nada a fazer.

Outra, contrária a essa, é a que supervaloriza a teoria em detrimento da prática. Os que assumem tal perspectiva não são dados a testar na prática aquilo que pensam, a verificar a verdade material das concepções e da lógica de raciocínio que constroem e ou defendem. Aferram-se a determinadas ideias e elaboram malarismos intelectuais, projetando um mundo imagético e transformam-nas numa espécie de dogma e de verdade absoluta, como se tivessem vida própria.

A terceira posição é a que considera desnecessário, desprezível e injustificável todo esforço para construir uma teoria da pesquisa e – acrescentamos – da educação e do trabalho docente, como se isso fosse coisa de filósofo, de “numes, malucos e desocupados”.

Como resultado da adoção de qualquer uma destas posturas, tem-se um trabalho despreocupado, feito de qualquer jeito e de qualquer modo, desconsiderando-se as implicações e consequências sociais. Em sintonia com a concepção de mundo positivista, essas posturas não colocam em questão o modo de produção existente e sua consequente forma de funcionamento.

Isso não significa que suas consequências deixarão de se manifestar. Ao contrário, de acordo com Charles Beard, citado por Adam Schaff (1978, p. 68), se expulsarmos do espírito,

[...] ostensivamente, pela porta principal a grande filosofia, os preconceitos tacanhos de classe e do meio entram então pela porta dos fundos, estendendo seu domínio, semiconscientemente talvez, ao pensamento do historiador.

Para evitar isso, considerando as três posturas elencadas ingênuas e insuficientes, Vieira Pinto defende a necessidade da formação da consciência filosófica do historiador e – estenderíamos –, o mesmo vale para o cientista e para o educador.

Vieira Pinto afirma que,

[...] qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as [...] finalidades culturais

que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos [...] não podem ficar à parte do campo de interesse do pesquisador, que precisa conhecer a natureza de seu trabalho, porque, [...] este é o constitutivo de sua própria realidade individual. (PINTO, 1979, p. 03)

Como vivemos numa sociedade de classes, cuja neutralidade é impossível, caso compreendamos a totalidade social, caso compreendamos a nossa identidade de classe e reconheçamos fazer parte da classe trabalhadora, ao realizarmos nosso trabalho, e empenhemos todas as nossas energias para não perpetuar as relações de produção existentes, não reproduzir a nossa própria condição em detrimento da nossa própria classe, buscando um trabalho pedagógico que se revele como práxis transformadora.

Referências

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
SHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.

Parte I

Estudos em Educação

1. Do isolamento da educação à educação no isolamento: lições do *e-learning* para o ensino remoto emergencial¹

Gilson Cruz Junior²

Introdução

O ano de 2020 entra para a história como o período em que uma implacável ameaça viral interrompeu por completo o curso normal das vidas de povos de todo o planeta. Em meio à crise sanitária gerada pela pandemia de COVID-19, organizações e entidades competentes foram categóricas quanto à necessidade de medidas enérgicas para frear a escalada de contágio e mortes prevista por pesquisadores e especialistas. Entre as principais orientações feitas por agências especializadas, como a Organização Mundial da Saúde, o isolamento social destacou-se como uma das principais estratégias para a redução dos índices de disseminação do vírus e, por consequência, da diminuição dos riscos de colapso dos sistemas de saúde.

Uma vez assumido como protocolo obrigatório em países de todo o mundo, o distanciamento social gerou impactos problemáticos que, em boa medida, resultam da inevitável paralização de atividades apontadas como potenciais focos de aglomeração, a exemplo daquelas realizadas por estabelecimentos comerciais, espaços de lazer e serviços públicos.

Entre os setores que tiveram seu funcionamento severamente restringido, encontra-se o educacional. Diante da necessidade de minimizar a ameaça de transmissão do vírus em sala de aula, escolas e universidades adotaram medidas extremas de prevenção, como a suspensão total das aulas e demais atividades presenciais de ensino. Outras instituições educacionais recorreram a saídas mais brandas para garantir o cumprimento de cronogramas de trabalho e calendários letivos, como as aulas on-line. Com isso, estabeleceu-se um cenário marcado pela incansável busca e construção de respostas urgentes capazes de (re)orientar ações concretas e, ao mesmo tempo, tranquilizar docentes, gestores e demais profissionais do campo educacional.

¹ Este capítulo é desdobramento de um dos módulos do curso de capacitação oferecido aos docentes da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa sobre a temática “Reconfiguração das práticas pedagógicas para a cultura digital”.

² Doutor em educação (UFSC); professor do Instituto de Ciências da Educação e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa.

Em meio a essa apreensão, uma expressão adquiriu nítido destaque no discurso público: a “educação remota”. O objetivo deste ensaio é justamente refletir sobre a referida ideia em diálogo com o conhecimento produzido no campo da educação digital, visando apresentar contribuições para a organização de projetos pedagógicos desenvolvidos em circunstâncias de isolamento social. Nesse sentido, defendo a hipótese de que aquilo que vem sendo chamado de “educação remota” não consiste numa solução pronta e definitiva para o desafio da educação no contexto da pandemia. Pelo contrário, trata-se de um “problema” derivado dessa conjuntura, isto é, de uma questão a ser resolvida. Ao demarcar sua problematicidade, pretendo demonstrar o quanto a “educação remota” representa mais a expressão e materialização de uma demanda não atendida por completo do que um modelo pedagógico coeso e estabelecido. Em vista disso, também é intenção deste trabalho esboçar recomendações e advertências que possam subsidiar a construção de uma proposta – ainda que preliminar – de ensino remoto emergencial.

Considerações sobre a “educação remota”

Do ponto de vista acadêmico, a educação remota pode ser considerada um conceito cercado de incertezas. Numa busca informal em bases de dados agregando periódicos de diferentes áreas do conhecimento - **especificamente, Scielo e Google acadêmico** -, notou-se que os trabalhos científicos contendo as palavras-chave “educação remota” e “ensino remoto” têm presença tímida e dispersa no âmbito da produção científica, ao menos em comparação com conceitos vizinhos e já estabelecidos no debate sobre a educação digital, como “educação a distância” (EAD) e “ensino híbrido³”.

Por outro lado, as fronteiras entre todas essas ideias podem ser menos evidentes do que parecem. Parte significativa dos trabalhos que se apoiam na noção de educação remota atribuiu-lhe funções e significados semelhantes aos da EAD. Por vezes, tais relatos se distinguem menos por seus aspectos didático-pedagógicos e mais por fatores circunstanciais, isto é, aos lugares onde os processos de ensino-aprendizagem acontecem. Nesse caso, a educação remota é frequentemente associada a propostas de formação em contextos predominantemente não escolares, como hospitais, prisões ou em regiões afetadas por guerras e desastres naturais – como terremotos e tsunamis. Tais indícios sugerem que a educação remota, em alguma medida, está associada a práticas pedagógicas

³ “As propostas de ensino híbrido têm se popularizado como um dos modelos favoritos para oferta de cursos ao lado de opções totalmente online. Anteriormente definido pelas proporções de cursos presenciais versus online, o ensino híbrido é caracterizado pela integração das soluções digitais mais adequadas para alcançar os objetivos de aprendizagem de um curso. Plataformas de aprendizagem digital ricas em mídia, material didático personalizado ou adaptável e ferramentas de webconferência capazes de conectar alunos para atividades síncronas a distância estão se tornando soluções comuns em projetos de ensino híbrido”. (ALEXANDER et al., 2019, p. 12, tradução livre)

em situações de excepcionalidade e provisoriedade – traços inteiramente compatíveis com cenário estabelecido pela COVID-19.

Neste ponto, é preciso reconhecer que, por força (e pressão) das demandas formativas impostas pela pandemia, volume significativo de pesquisas sobre o tema se encontra em processo de desenvolvimento e publicação. Logo, espera-se que nos próximos anos sejam apresentados diferentes relatos e proposições que, em alguma medida, possam ajudar a definir a identidade da educação remota em relação a outras modalidades de ensino existentes. Ainda assim, persiste a dúvida em relação ao porquê de o termo “educação remota” ter assumido o protagonismo do debate sobre a educação no contexto da pandemia, a despeito da existência de outros modelos pedagógicos já estabelecidos que poderiam assumir essa função.

Uma das justificativas para essa situação está ligada à persistente desconfiança em relação a modalidades de ensino mediadas por tecnologias digitais. Um dos principais exemplos é a própria EAD que, a despeito do crescimento excepcional observado ao longo dos anos 2000 em todo o planeta, é considerada por muitos como um tipo inferior de educação. Em certa medida, essa representação resgata o DNA fordista das primeiras experiências de ensino a distância, traço que, com frequência, se materializa na forma de empreendimentos cujo objetivo principal é formar o máximo de alunos no menor tempo e com o mínimo de recursos possível. Evidentemente, isso lhe rendeu inúmeras acusações dentro e fora do campo educacional, dentre as quais sobressai a afirmação de que a EAD tem promovido formas insuspeitas de precarização da educação disfarçadas de inovação.

Em outro viés, a consagração da “educação remota” em relação a conceitos correlatos se deve à força de outro parentesco igualmente relevante – mas nem sempre evidente. Sobre isso, convém pontuar que a ideia em questão ascendeu acompanhada (ou talvez por força) da noção de trabalho remoto. Surgido nos campos da administração e recursos humanos, esse conceito abrange ampla constelação de sinônimos: teletrabalho (*telework/teleworking*), trabalho móvel (*mobile working*), escritório flexível (*flexible office*), trabalho doméstico (*home working*), trabalho a distância. À sua maneira, cada uma dessas expressões designa o conjunto de sistemas de organização laboral mediados por recursos que permitem a realização de tarefas e a prestação de serviços em locais fora das instalações físicas oficiais de empresas e instituições. Entre seus principais tópicos de interesse, o trabalho remoto se dedica a identificar, investigar e implementar estratégias para maximizar a produtividade em contextos de teletrabalho. Assim, não surpreende que, com o agravamento da pandemia de COVID-19, o termo “remoto” tenha se estabelecido como mantra e princípio norteador em diferentes campos de atuação.

Com isso, se entende o porquê da “educação remota” se caracterizar como um território repleto de indefinições. Na condição de conceito transplantado da

administração, suas prioridades naturalmente se direcionam ao pleno cumprimento de funções laborais e ao monitoramento do desempenho de trabalhadores. Sua função social e acadêmica parece menos ligada à proposição de um modelo pedagógico acabado e bem definido do que à meta de assegurar a continuidade de todas as atividades profissionais e educativas – ainda que nem sempre saibamos exatamente como. Diante disso, faz sentido a hipótese de que o ensino remoto emergencial seja uma resposta em processo de construção; um horizonte e fio de esperança em meio a um cenário pandêmico instável e imprevisível.

Rascunhando caminhos...

Para que se afirmem como alternativa viável a instituições e profissionais da docência, é necessário que as propostas de ensino remoto mantenham diálogo permanente com o conhecimento acadêmico-científico produzido acerca de abordagens pedagógicas emergentes, dentre as quais destacam-se as que habitam o domínio do *e-learning*. Também conhecido como “educação eletrônica”, esse termo abrange todos os modelos de ensino mediados por tecnologias de informação e comunicação, tais como a educação aberta (*open education*), a educação híbrida (*blended learning*) e a própria EAD. Essa, em particular, tem se constituído como campo fecundo de pesquisa e intervenção em que se concentra parte significativa das proposições vinculadas a diferentes ramificações do *e-learning* – atualmente também é conhecida como “educação digital”.

Em linhas gerais, a “distância” na EAD consiste na separação temporal e espacial entre aquele que ensina e aquele(s) que aprende(m) (FILATRO, 2017; MATTAR, 2012). Isso significa que, diferentemente do ensino presencial, os processos de ensino-aprendizagem dessa modalidade não se baseiam em atividades realizadas por alunos e professores que compartilham ao mesmo tempo um mesmo espaço físico. A EAD, que ao longo de sua existência já teve as cartas e os televisores como veículos primários, vem transformando ambientes virtuais em salas de aula ocupadas por cada vez mais usuários-estudantes, graças à ascensão da comunicação mediada por computador. Por outro lado, apesar de cumprir funções análogas em relação aos espaços educativos tradicionais, o ciberespaço não representa apenas uma mudança superficial das atividades pedagógicas. Pelo contrário, trata-se de evento paradigmático, que traz implicações profundas para toda a educação, em especial, no que diz respeito à oferta, planejamento, processos de interação, avaliação, bem como aos papéis de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

Não é objetivo deste texto listar por completo tais distinções. Aqui interessa contribuir com o amadurecimento do conceito e das práticas de educação remota, levando em consideração não apenas as especificidades do contexto pandêmico do qual emerge como solução factível, mas também suas possibilidades de diálogo com a produção intelectual no âmbito do *e-learning*. Sendo assim, o que o ensino remoto pode aprender com a EAD?

Com a suspensão das atividades presenciais, muitos professores se viram pressionados a adotar as estratégias ao seu alcance para evitar o comprometimento de anos e semestres letivos. A necessidade de manter as instituições de ensino funcionando em meio às restrições impostas pelas medidas de distanciamento social ajudou a consagrar diversos recursos que, em sua maioria, sequer faziam parte do repertório de ferramentas utilizadas pelos profissionais da educação em seu cotidiano. Um dos exemplos mais emblemáticos é o dos serviços de comunicação por vídeo que, por meio de plataformas como Zoom e Google Meet, auxiliaram no processo de virtualização das salas de aula. Seguramente, a realização de aulas on-line em ambientes de webconferência se tornou a principal tática adotada por escolas e universidades, constituindo-se como uma das mudanças mais significativas observadas no ecossistema da educação formal frente ao quadro de instabilidade gerado pela pandemia de COVID-19.

Por outro lado, mesmo com o aumento de sua popularidade, a “docência por videochamada” enfrenta inúmeros desafios e obstáculos. Além dos problemas ligados à (falta de) conectividade e acesso à internet, aos altos índices de analfabetismo digital de professores e alunos e à fadiga mental gerada pela profusão de *lives*, reuniões e aulas online⁴, existem fragilidades que advêm da transposição precária e apressada de cursos presenciais para ambientes on-line. O ciberespaço trouxe impactos substanciais para os processos de comunicação, instituindo novos modos de sociabilidade e protocolos de interação em rede. No âmbito educacional, um dos principais efeitos dessa conjuntura é a já mencionada ruptura espaço-tempo operada nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto vai de encontro à cultura pedagógica que historicamente sustentou – e ainda sustenta – a educação presencial e que ajudou a legitimar o “evento-aula” como unidade estrutural primária dos projetos pedagógicos. Nesse caso, não se deve perder de vista que as aulas, em sua roupagem tradicional, consistem em acontecimentos inevitavelmente confinados no tempo e no espaço, e que, por consequência, alimentam o imaginário de que há hora e lugar – um “aqui” e “agora” – específicos para aprender. Entretanto, quando uma aula termina, as possibilidades de construção do conhecimento nela presentes também se desfazem. A rigidez e efemeridade impostas por essa condição transitória afetam as aulas realizadas em plataformas de webconferência, tornando-as suscetíveis às mesmas restrições existentes nos processos de ensino-aprendizagem presenciais.

Esse modelo vem sendo desafiado por diversas práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação digital, sobretudo na EAD, modalidade que tem se apropriado de diversas possibilidades técnicas oferecidas pela comunicação digital, pela computação em nuvem e pelos dispositivos móveis, no intuito de pro-

⁴ Mais detalhes em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/videoconferencias-e-excesso-de-chamadas-causam-exaustao-na-pandemia.shtml>

porcionar aos estudantes experiências e percursos formativos ubíquos e maleáveis. Com a possibilidade de tornar onipresentes conteúdos, atividades e orientações, o *e-learning* tem oferecido condições favoráveis para a flexibilização dos regimes de estudo e aprendizagem. No Brasil e em outros países do mundo, parte significativa dos modelos pedagógicos adotados em cursos superiores na modalidade a distância não recorre às aulas como estratégia didática principal. Naturalmente, esse tipo de configuração pode gerar dúvida e apreensão naqueles para quem o ato de ministrar aulas representa o cerne e a finalidade última do professor.

Em contrapartida, na EAD, o docente assume novas funções compatíveis com uma perspectiva de educação sem instrução (direta), tais como: a) a curadoria de conteúdos e materiais didáticos; b) o design instrucional; e c) a tutoria. Além disso, o professor deixa de ser o elo primário – por vezes único – entre os alunos e os objetivos de aprendizagem, passando a cumprir papel centrado no apoio e na mediação pedagógica. Essa visão se baseia na transferência de protagonismo no processo educacional do professor para o aluno, que deixa de ser considerado indivíduo passivo, ascendendo ao status de sujeito de seu próprio conhecimento. Para isso, é indispensável que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia, disciplina e organização, tornando-se proficientes na habilidade de “aprender a aprender”. Almejado na educação presencial, esse perfil é vital nas principais modalidades de ensino on-line. Para isso, os cursos devem ser cuidadosamente planejados e implementados no sentido de propiciar as vivências necessárias ao desenvolvimento dessas competências.

Visando contribuir com a construção de projetos pedagógicos capazes de explorar as principais potencialidades dos ambientes digitais, apresento, a seguir, algumas das “lições” que a EAD pode, humildemente, ensinar à educação remota. Essas recomendações não têm a intenção de encerrar o debate, tampouco de fornecer fórmula milagrosa. Tratam-se apenas de sugestões para auxiliar professores e demais educadores na tarefa de promover a transposição sistemática de cursos presenciais para o ciberespaço.

“Tudo leva mais tempo”

Em comparação à educação presencial, o tempo médio dado aos estudantes na EAD para realização das atividades e tarefas é maior. Essa diferença se justifica pela necessidade de fornecer ao aluno as condições necessárias para que seja capaz de aprender com maior autonomia. É natural que alguém leve mais tempo para entender que “ $2 + 2 = 4$ ” por conta própria do que quando outra pessoa – professor ou especialista – deixa explícita essa relação. Nesse contexto, o professor encarna um papel notadamente tutorial, garantindo à turma o apoio pedagógico e motivacional necessário para que atinjam, pelas próprias forças, os objetivos de aprendizagem. Seu papel principal não envolve a exposição, descrição e explica-

ção integral de conteúdos de ensino – como é padrão na educação presencial –, e sim acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, dirimindo dúvidas e constituindo ambiente fértil à construção de seu próprio conhecimento.

Ao longo do curso, essa dinâmica deve estimular os estudantes a desenvolver formas de autoorganização e competências cognitivas para lidar com o funcionamento da EAD, em especial, sua inclinação autodidata.

“O desapego é uma boa saída”

Ao descobrir que “tudo leva mais tempo” na EAD, é possível antever que um curso na modalidade remota dificilmente será capaz de incorporar o mesmo volume de conteúdo trabalhado numa disciplina presencial. Em muitos casos, isso exige seleção criteriosa dos temas e assuntos abordados, de par com a aplicação de métricas e técnicas de “dosagem” compatíveis com o tipo de aprendizagem preconizada em cursos a distância.

Além disso, esse “desapego” implica alterações na distribuição e no arranjo das disciplinas previstas em cada semestre. Por estarem envolvidos num processo de aprendizagem com intensa carga de trabalho doméstico e tarefas avaliativas, os estudantes da EAD tendem a não obter bom desempenho quando submetidos à realização de muitos componentes curriculares simultâneos. Na educação presencial, é comum que todas as disciplinas previstas para um dado semestre iniciem ao mesmo tempo e operem num regime extensivo. Já na EAD, a oferta semestral de disciplinas frequentemente ocorre num sistema semiextensivo – ou semi-intensivo – de blocos: para permitir a redução da quantidade de disciplinas simultâneas em andamento, aumenta-se a carga horária semanal reservada a cada uma delas e, com isso, seu período total duração é proporcionalmente reduzido – abrindo espaço para o início do bloco seguinte de disciplinas no mesmo semestre letivo. Evidentemente, a implementação desse modo de organização não é decisão individual, e sim resultado do diálogo, da negociação e do consenso entre os docentes em atuação, juntamente com seus gestores, diretores e coordenadores pedagógicos.

“Materiais didáticos são prioridade”

Em situações normais de aula – on-line ou presenciais –, o docente atua como uma espécie de porta-voz dos conteúdos curriculares, um “tradutor” que revela e torna inteligíveis as informações essenciais contidas em materiais de apoio. Por intermédio da instrução direta, o professor exerce a função de elo primário entre o estudante e os objetivos de aprendizagem.

Já na EAD, a centralidade do processo pedagógico se desloca do docente para os conteúdos, as atividades e os materiais didáticos presentes no ambiente virtual de aprendizagem. Em decorrência disso, o processo de planejamento, desenvolvimento e validação de todos esses recursos costuma ocupar parte significativa

da organização do trabalho pedagógico dos cursos on-line (FILATRO; CAITO, 2015). Quando o papel principal do professor não consiste mais em “expor” e “explicar a matéria”, é fundamental que os materiais didáticos estejam em plena conformidade com os níveis de conhecimento e competência de seu público-alvo. No âmbito da educação superior, artigos científicos publicados em periódicos frequentemente assumem papel de suporte nos processos de ensino-aprendizagem de cursos presenciais. Apesar de sua qualidade, rigor e consistência, esses trabalhos têm como função primeira alimentar o diálogo entre pesquisadores pertencentes a uma dada comunidade científica. Nesse caso, a linguagem utilizada por especialistas para interagir entre si nem sempre é a mais adequada para preparar indivíduos que recém ingressaram numa área de conhecimento ou atuação – como é o caso da maior parcela dos estudantes de graduação. Distanciando-se dessa prática, os cursos a distância constantemente investem na criação de materiais didáticos exclusivamente elaborados para cada disciplina, recorrendo a uma linguagem acessível, exercícios associados a situações reais e carga de conteúdo mais “amigável”.

“Tarefas e atividades são ótimos indicadores de frequência”

Na educação presencial, identificar se um indivíduo compareceu (ou não) ao espaço de aprendizagem não é tarefa problemática, graças à existência de ações protocolares como a “chamada”. Entretanto, por se basearem em projetos pedagógicos que abdicam da utilização de aulas como estratégia didática primária, os cursos a distância não podem se valer da presença física como parâmetro para aferir frequência. Para isso, deslocam seu foco para as interações, tarefas e demais “rastros” deixados pelos estudantes nos ambientes virtuais que sustentam o curso. Um dos exemplos são os fóruns de discussão em que são conduzidos debates e diálogos envolvendo temas específicos da disciplina. Neles, todas as participações são redigidas, publicadas e armazenadas, servindo não apenas como meio de interação entre alunos e professores, mas também como evidências de envolvimento e dedicação individuais ao longo do percurso formativo.

Mesmo trabalhando em regime remoto, muitos professores permanecem presos às normas, aos compromissos e às demandas administrativas do ensino presencial, como aquelas que dizem respeito à checagem de presença – que, por sua vez, passam não fazer sentido em projetos pedagógicos que não se sustentam na aula como situação didática preponderante. Sendo assim, é fundamental que o professor defina e esclareça aos estudantes os tipos de ação e atividades a levar em conta no tocante ao preenchimento de critérios frequência, tendo em vista garantir a transparência necessária para que os discentes organizem sua própria agenda de compromissos na instituição.

“Defina regras claras de comunicação”

Em contraste com os cronogramas de trabalho presentes em disciplinas presenciais e que costumam organizar-se em função de aulas com hora e dia marcados, os cursos na EAD são planejados de acordo com unidades estruturais mais

flexíveis, constituindo-se por períodos dilatados de trabalho durante os quais os estudantes podem administrar, à sua maneira, a carga horária de dedicação reservada à realização de atividades e tarefas que, por sua vez, devem ser concluídas nos prazos estipulados. Dito de outra forma, ao invés de realizar as atividades durante uma aula que acontece às quartas-feiras entre oito horas da manhã e meio-dia, o estudante utilizará as mesmas quatro horas antes reservadas à referida aula para “dar conta” de um conjunto de afazeres (leituras, exercícios, trabalhos coletivos, avaliações e etc.) no intervalo de uma semana.

Além de dar mais liberdade ao estudante no tocante à preparação de sua rotina de estudos, essa dinâmica impõe ao professor alguns desafios pertinentes ao atendimento das turmas. Antes realizado predominantemente nos momentos de aula, esse acompanhamento deve ser cuidadosamente negociado, definido e amplamente divulgado. Trata-se de demanda fundamental tanto para evitar que as turmas se sintam desamparadas, quanto para não dar a elas a impressão de que o professor se encontra num regime de disponibilidade irrestrita e incondicional.

Uma das maneiras de prevenir esse tipo de problema é a definição de regras claras de comunicação, levando em consideração as formas síncronas e assíncronas de interação disponibilizadas nos ambientes virtuais da disciplina. Quais serão os meios oficiais utilizados para interação entre professor e alunos (e-mail, grupos de *Whatsapp*, serviço de mensagens integrado à sala virtual da disciplina)? Qual é o prazo para que o professor responda às mensagens enviadas pela turma? Será feito “plantão” para o atendimento em tempo real dos estudantes? Quando? Refletir sobre essas (e outras questões) tende a reduzir as chances de ruído no processo atendimento das turmas, além de auxiliá-las em seu processo de auto-organização, minimizando também a ocorrência de “dúvidas de última hora”.

“Colaboração como resposta ao isolamento”

Em geral, as aulas – presenciais ou por videoconferência – não são apenas situações didáticas em que professores conduzem atividades de ensino com a intenção de atingir objetivos de aprendizagem. São também circunstâncias de integração e sociabilidade entre estudantes e, como tais, cumprem papéis importantes no plano motivacional (PALOFF; PRATT, 2015). Em cursos a distância não lastreados no “evento-aula”, existem cuidados adicionais no intuito de diminuir riscos psicoemocionais e cognitivos envolvidos na redução ou ausência de ocasiões de contato entre colegas. Para isso, os projetos pedagógicos concebidos no seio de modalidades educacionais remotas e on-line dão grande importância às atividades coletivas que envolvem cooperação, diálogo, negociação, debate, resolução colaborativa de problemas, entre outras disposições similares.

Palavras finais

Os impactos gerados pela pandemia de COVID-19 no campo da educação serão objeto de debate e reflexão pelos próximos anos. Em longo prazo, a forçosa (e necessária) suspensão de aulas em parte significativa das instituições de ensino já aponta um prejuízo **imensurável** na formação de gerações de profissionais, jovens e cidadãos. No curto prazo, essa situação impõe a necessidade de definir estratégias com efeito imediato no sentido de possibilitar a retomada segura, gradual e pedagogicamente qualificada das atividades educativas. Trata-se de um cenário complexo e caótico, em que interesses e projetos de sociedade distintos se atritam sob o pano de fundo das escolas e universidades.

Se encarada como ideia inacabada e, portanto, em construção, a educação remota representa um terreno aberto tanto a contribuições quanto a disputas de interesse. Cenários de crise costumam ser prenes em tecnologias “milagrosas” e soluções supostamente derradeiras, em sua maioria, oferecidas por agentes, empresas de tecnologia e organizações transnacionais que nem sempre têm objetivos e valores inteiramente compatíveis com aqueles defendidos pelas instituições e profissionais da educação.

Diante disso, é fundamental admitir que nenhuma das recomendações apresentadas tem a intenção de se apresentar como a fórmula definitiva para superar os dilemas atualmente impostos à educação. A operacionalização de tais orientações não depende apenas de sua publicação e socialização; é igualmente fundamental que os professores tenham condições adequadas para se adaptar às novas demandas pedagógicas e administrativas decorrentes do imperativo do distanciamento social, participando ativamente da construção de soluções e ações de enfrentamento à pandemia no âmbito da educação, em parceria com gestores, pesquisadores, estudantes e demais representantes das comunidades atendidas por escolas e universidades.

Referências

ALEXANDER, Bryan et al. **Educause horizon report: 2019 higher education edition**. Loiusville, CO: EDUCAUSE, 2019.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea; CAITO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em EAD**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PALOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line**. Porto Alegre: Penso, 2015.

2. Grupo de ensino e aprendizagem em ciências exatas e naturais: articulações com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará¹

Glauco Cohen Pantoja²

Introdução e histórico

O Grupo de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais – GEAE iniciou suas atividades em novembro do ano de 2016, sob a antiga alcunha de Grupo de Ensino e Aprendizagem Significativa em Exatas. O coletivo era composto por alunos do Mestrado Profissional em Ensino de Física – MNPEF e de graduação, em especial da Licenciatura Integrada em Matemática e Física – LIMF, do Programa de Ciências Exatas da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. Essa reunião de acadêmicos estava sob minha orientação no desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica, de conclusão de curso e de mestrado. As pesquisas envolviam Aprendizagem Significativa de alguma forma; por isso, o nome supracitado.

Inicialmente, o grupo foi pensado para ser ambiente de discussão das investigações em andamento, mas, à época, os participantes do coletivo haviam estudado muito pouco sobre a temática central das investigações e optamos por reuniões para debater textos-base relevantes aos estudos dos orientandos que integravam o GEAE. Alguns poucos trabalhos desviavam da temática, mas pela opção de manter subjetividade de cada estudante-pesquisador, o grupo começou a ampliar as oportunidades de estudo.

Ao longo do tempo, o GEAE atravessou diversas fases, algumas caracterizadas por pouca assiduidade dos participantes. Todavia, quase sempre oferecia ao menos uma ou duas bolsas de iniciação científica da Ufopa, o que ajudava a ter recursos humanos que continuassem trilhando caminhos de pesquisa no campo do Ensino. Já no primeiro ano do grupo, um trabalho de iniciação científica caracterizou relações de gênero em uma disciplina de Matemática e Física em

¹ Agradeço ao professor Fábio Rogério Rodrigues dos Santos e à professora Angélica Francisca Araújo, ambos do Instituto de Ciências da Educação da UFOPA, pela leitura crítica do manuscrito e sugestões para melhora da escrita desse trabalho.

² Doutor em Ensino de Física (UFRGS); docente do Programa de Ciências Exatas da Ufopa, do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física e do Mestrado em Educação. É líder do Grupo de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais.

uma perspectiva pós-estruturalista (CANTAL; PANTOJA, 2019) e outro, não publicado, se ocupou de investigar os conhecimentos implícitos em estudantes de uma disciplina de eletromagnetismo.

Essa aparente cisão levou à criação de duas linhas no GEAE, uma em aprendizagem significativa em Física e Matemática e outra em estudos de gênero no ensino de Ciências Exatas. Em 2017, após a submissão de dois projetos de iniciação científica, um em cada linha, resolvemos ampliar a segunda para incluir como temática central o conceito de autoeficácia (BANDURA, 2006). Assim, ela passou a chamar-se “Autoeficácia, Gênero e Raça em Ensino de Ciências Exatas”. Nesse mesmo período, foi criado um terceiro campo de investigação, intitulado “Interdisciplinaridade no Ensino de Física e Matemática”, de meu interesse, que visava construir um referencial teórico-metodológico para oferecer soluções aos problemas de integração existentes no PPC do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física. Posteriormente, esse campo foi incorporado pela primeira linha.

Com a entrada de estudantes e professores de Biologia e Química, ao longo do tempo, e com a inserção do líder do GEAE no grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON)³ e no Laboratório de Ensino de Habilidades Sociais (LEHS)⁴, a identidade desse coletivo foi se transformando, de forma a abarcar temáticas mais amplas e assumir o nome com o qual é introduzido neste texto. No ano de 2020, ficaram definidas como linhas de pesquisa: a) “Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais”; b) “Sociocognição, Afetividade e Identidade em Ensino de Ciências Exatas”; c) “Formação de Professores de Ciências Exatas e Naturais”. As duas primeiras linhas são lideradas por mim e a última pela profa. Dra. Angélica Francisca de Araújo (PCE-ICED-Ufopa).

Este trabalho tem como objetivo descrever como cada um dos campos investigativos do grupo se estrutura e se articula com a segunda linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa, bem como indicar alguns dos resultados e das problemáticas abordadas em trabalhos relacionados às pesquisas que venho desenvolvendo. Essas pesquisas, publicadas, aceitas ou submetidas a revistas e congressos, servem para exemplificar o tipo de produção que desenvolvemos e demonstram porque são relevantes e estratégicas para a linha de “Conhecimento e Formação na Educação Escolar” do PPGE-Ufopa.

Na seção 2, descrevemos a primeira linha do GEAE – “Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais”; na seção 3, caracterizamos a segunda linha do grupo – “Sociocognição, Afetividade e Identidade no Ensino de Ciências Exatas e Naturais”; na seção 4, apresentamos as conclusões e perspectivas futuras.

³ Por contribuição em projeto financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPQ).

⁴ Em virtude de orientar trabalhos em Habilidades Sociais e cursa em uma segunda graduação em Psicologia.

Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais

O domínio de pesquisa relativo à linha “Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais” tem como interesse principal analisar como processos de ensino (variável independente⁵) de conteúdos específicos impactam na aprendizagem (variável dependente) de estudantes de Ciências Exatas e Naturais. Com respeito ao ensino, metodologias e abordagens tais como as ilhas interdisciplinares de racionalidade, o ensino por investigação, a modelagem matemática, o uso de História e Filosofia da Ciência e as unidades de ensino potencialmente significativas têm sido elencadas como as principais investigadas. Com respeito à aprendizagem, aspectos cognitivos têm sido enfocados e estudados com apoio da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e da Teoria dos Campos Conceituais (TCC).

A TCC admite que o conhecimento se distribui em campos conceituais cujo domínio requer tempo e esforço do aprendiz. Para Vergnaud (2009), um campo conceitual é um conjunto de situações, invariantes operatórios, representações, operações de pensamento provavelmente interligados durante o processo de aquisição. Essas estruturas se originam da ideia de que os problemas (situações) compõem a força motriz do desenvolvimento conceitual, o que implica que compreender um conceito envolve usá-lo em situações em que é útil e significativo. Uma situação dá sentido a vários conceitos e um conceito se aplica em várias situações. Portanto, junto com o significado e com a representação do conceito, Vergnaud considera seu aspecto referencial, que se associa às situações (VERGNAUD, 2012).

De acordo com a Teoria dos Campos Conceituais, é importante distinguir entre duas formas de conhecimento, diferentes, mas inter-relacionadas e intrincadas nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, a saber, a forma operatória da cognição, implícita na ação, muitas vezes subverbal e até inconsciente, e a forma predicativa, explícita, verbalizada e consciente. A TCC se ocupa de estudar ambos os modos cognitivos, mas enfatiza o operatório (VERGNAUD, 2009).

Já a TAS trata de explicar como os processos de aprendizagem dão origem a significados expressos verbalmente pelos sujeitos. Admite que todo conhecimento prévio do sujeito é construído em processos de aprendizagem e seu conteúdo é um produto fenomenológico dos últimos. Tais processos são realizados por meio da interação entre ideias prévias relevantes do aprendiz e ideias novas de maneira não-arbitrárias e não-literais (AUSUBEL, 2000). O modo de compreensão da teoria permite analisar como o conhecimento verbal do sujeito está estruturado e como ele aprende esse conhecimento por recepção. Aqui a ideia de referência está associada à relação entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível que resiste à assimilação (VERGNAUD, 2007). Essa teoria explica, portanto, a construção do conhecimento de forma distinta da TCC.

⁵ As denominações *variável dependente* e *variável independente* são tomadas de Gil (2006).

Os métodos que usualmente utilizamos para analisar o conhecimento predicativo, i. e., verbal, e o conhecimento operatório, i. e., aquele implícito na ação, envolvem análise de conteúdo, análise textual discursiva. Futuramente, utilizaremos a metodologia de *report aloud* (TREVISAN et al., 2019). Tais metodologias permitem expressar tanto produtos implícitos enativos quanto os explícitos (verbalizados) dos estudantes dos processos de aprendizagem que desenvolvem. Obviamente, cada estudo tem suas adaptações metodológicas para adequar-se ao referencial teórico em questão.

Foram desenvolvidas investigações sobre construção dos conjuntos de situações de referência que dão sentido aos conceitos de campo eletrostático (PANTOJA; MOREIRA, 2019a) e de indução eletromagnética (PANTOJA, 2021). Nesses trabalhos, a Teoria dos Campos Conceituais foi utilizada como referencial teórico de análise epistemológica da maneira pela qual são construídas as situações em subcampos conceituais do eletromagnetismo. Foi feita uma classificação primária, com base nas operações de pensamento necessárias para resolver determinado tipo de situação e, disso, foram construídas quatro classes de situações⁶. Posteriormente, foi realizada uma classificação secundária, fundamentada nos parâmetros das situações – objetos que as constituem, variáveis físicas de interesse e incógnitas associadas ao problema em questão –, da qual resultaram quatro subclasses de situações para cada uma das classes anteriormente produzidas.

A conceituação e o conhecimento operatório em eletromagnetismo ainda são pouco analisados em estudos nas áreas de ensino e de educação. A construção dessa estrutura de referência pode oferecer um norte para a construção e planejamento de situações que deem sentido a certas rupturas entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico. Por exemplo, o significado do conceito de carga elétrica está fortemente associado ao de fluido nas concepções dos estudantes, tanto do Ensino Médio como do Ensino Superior (FURIÓ; GUI-SASOLA, 1998). Portanto, entender a carga elétrica de maneira mais compatível com a forma pela qual os cientistas a compreendem envolve ruptura entre a noção de carga como fluido, sustentada por muitos estudantes, e adoção da ideia de carga elétrica como propriedade da matéria, tal como endossada pelos físicos.

Nesse sentido, esses resultados permitem a análise mais bem-sucedida da construção de conhecimento operatório que os estudantes realizam durante o processo de aprendizagem de novos conteúdos. A partir desse referencial, é possível analisar que modos de conceituação (PANTOJA; MOREIRA, 2019b) os alunos constroem à medida que se deparam com novas situações. Sem esse quadro de referência, torna-se impossível descrever de forma exitosa a interação entre os modos de conceituação e as situações, aspecto central na teoria dos Campos Conceituais.

⁶ As quatro classes primárias de situações envolvem: a) descrição das interações eletromagnéticas; b) representação simbólica do campo eletromagnético; c) representação analógica do campo eletromagnético; d) cálculo de campos eletromagnéticos (PANTOJA, 2021; PANTOJA; MOREIRA, 2019).

Outra linha de trabalho é a análise da conceituação dos estudantes em Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), unidades didáticas planejadas para prover condições de ocorrência de aprendizagem significativa. A partir da Teoria dos Campos Conceituais, é possível analisar como se desenvolvem conhecimento operatório e predicativo durante uma UEPS, tal como em Pantoja e Moreira (2020), para o conceito de campo elétrico, e, em Pantoja e Moreira, (2019b), para o de campo magnético. A partir da Teoria da Aprendizagem Significativa, analisamos como os estudantes explicitavam concepções e estudávamos o quão semelhantes ou distintas eram dos conhecimentos cientificamente aceitos para determinado nível de ensino, como fizeram Macedo, Pantoja e Moreira (2020) com o conceito de Modelo Atômico.

Uma meta da linha é desenvolver mais trabalhos de análise da conceituação de estudantes em sequências didáticas fundamentadas em Modelagem Matemática, em Ensino por Investigação, nas Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade, no uso de História e Filosofia das Ciências e na Experimentação. Estudos indicam que o uso desses métodos traz resultados positivos, no que tange ao desenvolvimento de conhecimento verbalizado, mas no que se refere ao conhecimento operatório, os estudos são insuficientes e, às vezes, escassos. Também temos o interesse imediato em construir um referencial teórico articulando conceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud para construir o conceito de Aprendizagem Significativa Operatória.

A relevância do campo de Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais para o PPGE advém de duas grandes fontes principais, a saber, a existência de um ambiente no programa de pesquisa em Ensino de Ciências, dentro do campo de formação e conhecimento na educação escolar, e do estudo da relação entre processos cognitivos e processos didáticos nessa mesma área. Essa linha está de acordo com o estudo de processos educacionais sistemáticos e intencionais que investem no desenvolver de faculdades psíquicas humanas superiores e das habilidades operacionais correspondentes, tal como indicado nos objetivos da linha de pesquisa (PPGE, 2021).

O estudo das relações entre os processos de intervenção didática planejada em Ciências e Matemática e os resultados de aprendizagem que decorrem de processos cognitivos, além de estarem dentro do escopo da segunda linha de pesquisa do PPGE, são importantes de ser desenvolvidos no tangente às epistemologias e ontologias específicas dos campos científicos, bem como de suas intersecções orientadas a projetos, a exemplo do Ensino interdisciplinar de Matemática e Física. O espaço para um grupo que desenvolva trabalhos no campo específico das Ciências provê oportunidade para maior alcance do próprio PPGE com respeito à interação desse programa com a graduação. No entanto, outros processos psicológicos têm relevância no processo educacional e é a eles que dedicamos uma parte de nossas pesquisas.

Sociocognição, afetividade e identidade no ensino de Ciências Exatas e Naturais

Essa linha tem como variáveis independentes processos de Ensino diferenciados, assim como a primeira. No entanto, outras variáveis dependentes são analisadas pelas pesquisas nesse campo, tais como a autoeficácia e as habilidades sociais (ancoradas sob o rótulo sociocognição) e aspectos afetivos e identitários, concernentes a gênero, raça, classe e sexualidade, bem como às relações sociais que as atravessam, constituem, transformam e são transformadas pelos indivíduos. A ideia central desta linha é relacionar esses aspectos socioculturais e afetivos que perpassam o ambiente educacional e cuja compreensão enriquece a descrição dos processos educativos.

A autoeficácia pode ser entendida como o grau no qual um sujeito acredita ser capaz de realizar determinada ação relativamente específica, tal como aprender física, jogar futebol, tocar um instrumento (BANDURA, 2006). Ela depende fundamentalmente dos conjuntos de: realizações pessoais do sujeito, aquilo que fez com êxito ou fracasso; experiências vicárias, aquelas experiências dos outros que são processadas como nossas, como parâmetro de comparação e modelo; persuasão verbal, o quanto de incentivo ou desestímulo o sujeito percebe ter recebido; estados fisiológicos e emocionais, que são os estados experienciados pelo sujeito no momento da realização da tarefa. As fontes de autoeficácia foram apresentadas em ordem decrescente de influência no atual julgamento do indivíduo; as realizações pessoais são as mais influentes na constituição das crenças de autoeficácia e os estados físicos e emocionais são as menos influentes.

As habilidades sociais são grupos de comportamentos e rótulos cognitivos complexos que são desenvolvidos e recrutados pelo indivíduo em sociedade. Podem ser entendidas como um conjunto de desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de situação interpessoal, o que inclui variáveis culturais que contribuam para a competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Existem diversos estudos e um grande interesse por essa temática de pesquisa e resultados relevantes para a pesquisa em Educação, em especial os que tomam os indicadores de Habilidades Sociais como preditores de desempenho acadêmico (CASALI-ROBALINHO et al., 2015) e de envolvimento em problemas escolares (NAZAR et al., 2020).

Envolvemos, em uma segunda perspectiva, os estudos de gênero, raça, classe e sexualidade que se desenrolam nas perspectivas das relações de poder, olhadas do ponto de vista foucaultiano e do conceito de identidade. No que tange à ideia de identidade de gênero, em especial, na qual começamos nossas pesquisas, usamos inicialmente a noção de Scott (1994). No entanto, seria salutar a introdução de visões mais específicas do conceito, tais como a de Stuart Hall (2006), que coloca a constituição da identidade como um conjunto de características dinâmicas que atravessam os sujeitos, ou mesmo a sócio-histórica, que admite a

identidade como produto e processo das relações sociais historicamente contingentes e existentes. O principal cuidado é deixar que essas distintas posições teóricas convivam dentro do grupo, sem misturá-las, de forma a permitir o debate e a produção de novas perguntas de pesquisa.

Inicialmente, a linha tinha como orientação de pesquisa o estudo de relações de poder decorrentes das diferenças de gênero e dos significados atribuído a essa categoria identitária nas aulas de Física, tal como analisada por Cantal e Pantoja (2019). Nesse trabalho, foi possível perceber que as mulheres de uma turma da licenciatura integrada em Matemática e Física usavam formas de resistência ao discurso sexista que visa atribuir características biologizantes e fixas aos sexos.

Nessa análise, entendemos essas formas de resistência como contra-poderes estabelecidos no jogo social. O exemplo do padrão de moça organizada, isto é, a atribuição de uma característica fixa ao sexo feminino⁷, não era compreendida por essas mulheres de forma negativa, mas como forma de negociar sua inclusão no curso, quando usavam de poder de escolha quanto às possibilidades que se desenvolviam dessa característica como, por exemplo, quando afirmavam que poderiam não emprestar suas notas de aulas aos homens que não tomavam notas em classe.

Uma das perguntas de pesquisa nos levou a questionar a evidência de que mulheres do curso de licenciatura em Matemática e Física teriam bastante resiliência, obtida em Cantal e Pantoja (2019). Isso nos levou a analisar o quão diferente poderiam ser as crenças que os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino sustentam sobre a capacidade de realização de tarefas em Física e, para desenvolver tal análise, nos fundamentamos na teoria Sociocognitiva de Bandura (2006), que coloca o conceito de autoeficácia como construto psicológico associado ao julgamento dos sujeitos sobre sua própria competência. Imaginamos que essa variável poderia estar ligada a possíveis diferenças na escolha profissional por cursos de ciências exatas, com respeito ao gênero (RAMOS; CAMURÇA; PANTOJA, 2020).

Para desenvolver esse estudo, revalidamos um instrumento para mensuração da autoeficácia, o *Sources of Self-Efficacy in Science Courses* (FENCL; SCHEEL, 2004), com tradução para o português, o que levou a um alto coeficiente de confiabilidade ($\alpha = 0.94$). Após a realização de testes de normalidade, constatou-se que os 170 estudantes seguiam distribuição normal e que havia diferença de média na autoeficácia em Física, no que tange ao gênero (em favor de homens). Tais diferenças associavam-se a duas fontes distintas de autoeficácia: a experiência vicária e as experiências físicas e estados emocionais. Nesse estudo, pudemos confirmar a hipótese de que as mulheres de Ciências Exatas têm autoeficácia média em Física estatisticamente maior que as de Ciências Humanas, o que pode estar

⁷ Discurso frequente nas ciências exatas é o das moças organizadas e dos rapazes inteligentes (CANTAL; PANTOJA, 2019). Esse modo discursivo é danoso, pois além de partir de conhecimento sem fundamentação científica, coloca as Ciências Exatas como não adequada às mulheres.

associado a maior resiliência média das mulheres que cursam ciências exatas em comparação com as das matriculadas em cursos de ciências humanas (RAMOS; CAMURÇA; PANTOJA, 2020).

Fizemos, em Jesus e Pantoja (2020), construção teórica sobre as Habilidades Sociais (HS) e iniciamos um processo de aplicação desse construto psicológico, que consiste em competências complexas associadas à adaptação social, no campo do Ensino de Ciências. Esse estudo permitiu dividir a aplicação do conceito de Habilidades Sociais, tanto para a análise de condutas apresentadas pelos estudantes e pelos professores durante o processo didático, como na formação desses últimos. O trabalho no campo das Habilidades Sociais guarda relação com o Laboratório de Ensino de Habilidades Sociais (LEHS), liderado pela professora Irani Lauer Lelis, docente do PPGE.

A linha 2 do GEAE contribui com o PPGE através do estudo de processos afetivos, identitários e sociocognitivos, o que não só provê novas e salutares perguntas de pesquisa ao programa, como permite estudos no campo das Ciências Exatas e Naturais e a implementação de estudos de variáveis importantes para a compreensão mais adequada dos processos educacionais na educação escolar.

Em suma, ademais de conduzirmos as investigações respectivas a variáveis psicológicas de interesse didático, tais como as sociocognitivas, afetivas e de identidade, fazemo-lo no contexto da sala de aula de Ciências Exatas e Naturais, o que confere aspecto específico de estudo no ensino ou, mais particularmente, na didática, de maneira a prover contribuições para o Programa de Pós-graduação em Educação. Há, ainda, a perspectiva de relação entre as duas linhas, para que se proveja compreensão completa do processo educacional. Pesquisa nesse sentido segue em curso.

Conclusões e perspectivas

Neste texto, apresentei as filiações entre as atividades desenvolvidas pelo GEAE da UFOPA e a linha de investigação de formação e conhecimento na Educação Escolar, do PPGE. Ademais, descrevi os resultados de trabalhos já desenvolvidos e em curso para exemplificar o papel estratégico na pesquisa dentro desse programa de pós-graduação.

A primeira linha do GEAE – “Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas e Naturais” – investiga como distintos processos de ensino impactam em produtos de aprendizagem e utiliza-se da Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (2000), e da Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud (2009). Esse campo investigativo oferece lugar no PPGE para a pesquisa em Ensino de Ciências e de Matemática. Ademais, visa reunir a didática e a psicologia no estudo dos processos de ensino e de aprendizagem. Essas contribuições são muito importantes, pois proveem novas perguntas de pesquisa, qualitativamente distintas das que já são trazidas por outros pesquisadores do programa.

A segunda linha do GEAE – “Sociocognição, Afetividade e Identidade em Ensino de Ciências Exatas e Naturais”, estuda como processos de ensino têm impacto em outras variáveis psicológicas de interesse educacional, tal como as habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999), a identidade (SCOTT, 1994; HALL, 2006), a autoeficácia (BANDURA, 2006) e a afetividade. Essa linha provê maior possibilidade de completude do estudo dos processos educacionais, incluindo fatores que não são meramente cognitivos na discussão, além de contribuir com a produção de novos problemas de pesquisa que podem, inclusive, ser alinhavados com os propostos na linha 1.

Um dos objetivos do GEAE consonante com o do PPGE é construir trabalhos que relacionem as duas principais linhas. Essas produções visam ser, também, aplicadas à formação de professores, o que seria de interesse do programa e da própria Ufopa. Como entendemos que perguntas são motores da produção do conhecimento, finalizamos esse capítulo com um questionamento: é possível descrever de maneira multifacetada os efeitos de variáveis socioculturais, afetivas e cognitivas nos processos de ensino e aprendizagem? Cremos que sim, porém ainda estamos no caminho da construção de um referencial teórico-metodológico integrado para essa análise.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **Acquisition and Retention of Knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2000.
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on psychological science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006
- CANTAL, A. C.; PANTOJA, G. C. Mulheres no curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física da Universidade Federal do Oeste do Pará: mapeando trajetórias sob a perspectiva de gênero. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 15, jan./jun. 2019.
- CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 321-330, 2015.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.9, n.2, 287-309, 1999.
- FURIÓ, C.; GUIASOLA, J. Dificultades de aprendizaje de los conceptos de carga y de campo eléctrico en estudiantes de bachillerato y universidad. **Ensenanza de las Ciencias**, v.16, n.1, p. 131-146, 1998.
- FENCL, H.; SCHEEL, K. Engaging Students: An Examination of the Effects of Teaching Strategies on Self-Efficacy and Course Climate in a Nonmajors Physics Course, **Journal of College Science Teaching**, v. 35, n.1, p.20, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

JESUS, G. N.; PANTOJA, G. C. Habilidades sociais e processos de ensino aprendizagem: aspectos teóricos. Submetido ao **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 2020.

MACEDO, M.; PANTOJA, G. C.; MOREIRA, M. A. Modelos atômicos no ensino médio: uma unidade de ensino potencialmente significativa com ênfase em uma **descrição epistemológica**. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 2, p. 235-258, 2020.

PANTOJA, G. C. Campos Conceituais e Indução Eletromagnética: classificação de problemas em Eletrodinâmica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências** (no prelo), 2021.

PANTOJA, G. C.; MOREIRA, M. A. Classificação de problemas em eletrostática: uma análise epistemológica rumo à construção de um campo conceitual para o conceito de campo eletrostático. **Latin American Journal of Physics Education**, v. 13, n.4, p. 4304, 2019a.

PANTOJA, G. C.; MOREIRA, M. A. Investigando a implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre o conceito de Campo Magnético em disciplinas de Física Geral. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**. v. 14, n.2, p. 1-16, 2019b.

PANTOJA, G. C.; MOREIRA, M. A. Conceitualização do conceito de campo elétrico de estudantes de Ensino Superior em Unidades de Ensino Potencialmente Significativas sobre eletrostática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. v. 42, e-20200288, 2020.

RAMOS, I.; CAMURÇA, A.; PANTOJA, G. C. Estudando a autoeficácia em física de acadêmicos de uma Universidade da Amazônia em dois recortes: gênero e raça. Submetido à revista **Cadernos de Pesquisa**, 2021.

SCOTT, J. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press, 1989.

VERGNAUD, G. ¿En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 2, p. 28, 2007.

VERGNAUD, G. The Theory of Conceptual Fields. **Human Development**, v. 52, n.1, p. 83-94.5 – 302, 2009.

VERGNAUD, G. Forme opératoire et forme predicative de la connaissance. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n.2, p. 287 – 304, 2012.

3. Professora no quilombo, professora do quilombo: trabalho docente e identidade étnico-racial

Alan Augusto Ribeiro¹

Joilson Santos²

Patricia Santos³

Introdução

Existe uma trajetória de pesquisa acadêmica desenvolvida ao longo do século XX sobre quilombos no Brasil que apresenta duas vertentes interpretativas. A primeira consiste em uma abordagem *culturalista*, marcada por uma concepção de minoria étnica territorial que apresenta as comunidades quilombolas como agentes coletivos de resistência cultural. Nesta abordagem, proeminente entre estudos da primeira metade do século XX, “escravos teriam fugido e se organizado para resistir culturalmente ao processo de opressão”, de maneira que “seria apenas nos quilombos que os africanos e seus descendentes poderiam preservar suas identidades étnicas” (GOMES, 2015). A segunda vertente, denominada de *materialista*, apresenta os quilombos como grupos de resistência à escravidão e oposição à opressão racial através da ocupação histórica de um espaço geográfico, construindo uma territorialização anti-hegemônica (GOMES, 2015).

Tais abordagens implicam perspectivas analíticas que produzem um lugar de “marginalização” da existência dos quilombos, apresentando-os como “mundos isolados, ora de resistência cultural, ora de luta contra o escravismo” (GOMES, 2015: 73), cujas vivências socioculturais são lidas a partir deste lugar. Essa “vivência marginal” atribuída aos quilombos se relaciona com uma ideia corrente de ameaça às grandes fazendas e à tranquilidade das cidades e do mundo escravista, sobretudo nos séculos XVIII e XIX. Sugerir que os quilombos sejam um *lugar de vivência marginal* implica negligenciar alianças políticas, conexões socioculturais e negociações

¹ Doutor em Educação (USP). Professor do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED-UFOPA) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-Ufopa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Raça, Educação e Etnicidades na Amazônia (GEREA). Email: alan.ribeiro@ufopa.edu.br.

² Professor quilombola da rede pública de ensino da cidade de Santarém-Pará.

³ Professora quilombola da rede pública de ensino da cidade de Santarém-Pará.

mercantis com a sociedade escravista externa. Vale, portanto, pensar historicamente os quilombos em um *lugar de vivência autônoma* dentro deste quadro de trocas e negociações que, desta maneira, permitia “algum tipo de proteção contra os ataques externos [sendo] capazes de barganhar com os que viviam na localidade” (FREIRE; AMANTINO, 2013, p. 39). A existência de comunidades quilombolas era vista como incentivo para outras fugas e insurreições, permitindo que outros grupos sociais recorressem aos quilombos em busca de proteção. Talvez seja para um certo *lugar polivalente dos quilombos* que devemos olhar ao discutir a formação social das comunidades quilombolas a partir deste conjunto de estudos.

Fazem parte desta perspectiva interpretativa que apresenta diferentes trajetórias históricas das comunidades tradicionais: o estudo de Clóvis Moura, sobre a formação, organização e articulação de uma prática da “quilombagem” no Brasil como resistência ao escravismo, que envolvia banditismo, sublevações locais, trabalho cooperativo e econômico e, até mesmo, uma “articulação internacional da quilombagem” (MOURA, 1993); as pesquisas de Alfredo Wagner de Almeida sobre quilombolos no Maranhão (ALMEIDA, 2002; 2012); os estudos de Hebe Mattos sobre memória, políticas de reparação e patrimônio cultural entre comunidades quilombolas (MATTOS, 2006); e, para o contexto da região Oeste do Pará, as pesquisas de Assumpção Amaral (2008) e de Eurípedes Funes (2009) sobre a formação social heterogênea das memória coletiva entre as comunidades quilombolas desta região.

Hebe Mattos assinala que, ao serem reconhecidos como sujeitos políticos coletivos, indivíduos de comunidades quilombolas podem ser vistos dentro de um longo processo histórico de metamorfose social que envolve associações tensas entre identidade negra e memória do cativo, reminiscência familiar e tradição cultural, estigmas raciais e expressões festivas e folclóricas (MATTOS, 2006). Para Assumpção Amaral, os grupos “redefinidos como comunidades remanescentes de quilombo” incluem nos seus processos de organização como coletividade a reivindicação por uma identificação étnico-racial a partir da cidadania e da autoconsciência de possuir um território e uma prática de gestão participativa, bem como a forte preocupação com a floresta amazônica como expressão de uma forma de sobrevivência através dos recursos naturais, animais, vegetais e minerais. Esses elementos são fundamentais aos comunitários e expressam uma forma particular de lidar com a terra e o meio ambiente (AMARAL, 2008, p. 188).

Na luta pela própria existência, os quilombolas do oeste do Pará reinventaram múltiplas formas de lidar com as condições existentes, resultando em formas heterogêneas de responder a tais condições, ao mesmo tempo em que as próprias concepções sobre o modo de lidar com o contexto socioambiental apresentou formas não homogêneas. Uma vez que a posse comunitária, o tipo de utilização e a finalidade do território distanciam as comunidades quilombolas dos posseiros, “aos quilombolas como indivíduos cabe o direito de explo-

rá-las segundo as normas e os costumes do grupo”, mantendo certo equilíbrio entre “a posse coletiva e democrática da terra e uso individual como um esteio valorativo do grupo” (AMARAL, 2008, p. 188).

Se, a partir desta abordagem materialista, o reconhecimento legal do território historicamente ocupado aparece como aspecto reivindicatório central das comunidades quilombolas do oeste do Pará, devemos conceber esta demanda como elemento diretamente ligado, sob abordagem culturalista, à valorização de práticas culturais que compreendem elementos cosmológicos, míticos, “folclóricos” e conhecimentos tradicionais. Esses conhecimentos tradicionais se expressam de formas plurais e devem ser registrados em cartografias sociais que são “refeitas em conformidade com o tempo histórico em que os territórios estão situados”.⁴ É neste ponto que se insere a discussão sobre a existência de uma “institucionalização” desses aspectos socioculturais e históricos em debates sobre a escolarização nesses territórios quilombolas – provavelmente serviço público presente na maior parte dos territórios. A educação escolar quilombola, conforme o estabelecido pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica⁵ instituída em 2012, *deve(ria) ter* como referências teórico-práticas um conjunto de saberes tradicionais que compreendem tais experiências históricas registradas e aquelas narradas pelos sujeitos das comunidades, bem como a valorização de suas práticas socioculturais nos locais de origem.

Na educação escolar quilombola, tais saberes *deve(riam) se* tornar parte de um espaço socioeducativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho coletivo e individual e a luta pelo direito à terra e ao território e à diferença cultural. Vale registrar que a lei 10.639/2003 oficializou o registro da temática “identidade quilombola” como parte dos conteúdos a serem abordados na educação básica. Esta lei partiu de um debate público que criticou diretamente a historiografia oficial, que, durante anos, permitiu que se representasse a história das populações negras, suas culturas e práticas religiosas como inferiores ou relegadas a um estatuto epistemológico de segunda categoria. A lei também explicitou uma realidade gritante na sociedade brasileira: a presença e a participação política ativa de negros nas lutas contra o preconceito racial no espaço urbano e no mundo rural.

As diretrizes da educação escolar quilombola estabelecem que o ensino ministrado nas escolas quilombolas deve se informar pela memória coletiva da comunidade, pelas especificidades linguísticas remanescentes, pelos marcos civilizatórios e práticas culturais, pelas tecnologias e formas de produção do trabalho, pelos acervos e repertórios orais, festejos, usos do espaço e tradições culturais, pelos demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades

⁴ Resolução n.8, 20/11/2012, CNE/CEB 8/2012. DOU, Brasília, 21/12/2012, Seção 1, p. 25.

⁵ Resolução n.8, 20/11/2012, CNE/CEB 8/2012. DOU, Brasília, 21/12/2012, Seção 1, p. 26.

quilombolas de todo o país e, em especial, pela territorialidade como referencialidade identitária. Pensar a educação escolar quilombola, é, portanto, mobilizar para dentro dos espaços escolares os processos socioculturais de uso do território, compor territórios curriculares que não tornem a escola quilombola somente uma referência geográfica.

Professoras no quilombo, professoras do quilombo: política e pedagogia

Se a educação escolar quilombola tem sido concebida a partir da articulação de diferentes processos de construção de etnicidades e memórias históricas nas narrativas dos sujeitos pertencentes ao mundo comunitário, faz-se necessário construir debates sobre a implementação dessa modalidade de ensino também a partir do que os professores destas escolas estão fazendo e como estão fazendo suas *pedagogias*, as quais tomam como ponto de partida elementos referentes às realidades sociais e necessidades culturais, políticas e materiais das diferentes comunidades quilombolas, com suas peculiaridades e especificidades (NUNES, 2016, p. 166).

Algumas discussões conceituais sobre uma pedagogia escolar quilombola tem considerado as narrativas dos sujeitos das comunidades como referências necessárias para elaborar conteúdos para uma educação quilombola. Essas discussões têm chamado atenção tanto para um “espaço escolar que reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas” (CARRIL, 2017, p. 551), o que envolve proposições de um currículo aberto, flexível e interdisciplinar. Também têm argumentado pela mobilização de “aspectos globais do sistema de ensino (...), aspectos gerais das próprias comunidades quilombolas e especificidades de cada uma, ou pelo menos de cada região” (SILVA, 2011, p. 11) na composição desse currículo, que deve partir dos próprios sujeitos da escola. Um estudo sobre essa modalidade de ensino deve, portanto, partir das narrativas feitas por aquelas que atuam na escolarização dentro das comunidades. As professoras/es e gestoras/es são o ponto de partida para discussões crescentes sobre as contradições do trabalho docente e sobre o lugar social destinado às/aos professoras/es na vida dos territórios quilombolas

Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, em uma perspectiva de sobrevivência. É nesse sentido que a vida cotidiana que se vê ameaçada pode ser o ponto de partida para um projeto de educação quilombola que revele e supere as representações e práticas que separam os sujeitos de suas culturas, racionalizando os usos do espaço (CARRIL, 2017: 556)

Tais orientações, entretanto, devem ser confrontadas com análises de como as práticas de educação nas comunidades quilombolas decorrem de um currículo escolar quilombola que reconheça a identidade e a cultura quilombola tal

como se apresenta concretamente, percebendo quais elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares a partir de um mínimo de concordância e diálogo com essas comunidades. É necessário perceber como estão organizadas as escolas que atendem crianças, jovens e adultos residentes nesses territórios quilombolas, observando o cotidiano das comunidades, bem como as práticas pedagógicas dos professores e administradores dos estabelecimentos de ensino. Por isso, criar um espaço de discussão dentro da universidade no qual professores, pesquisadores e administração do ensino público local troquem e analisem experiências de ensino em funcionamento, discutam conceitos e práticas pedagógicas e proponham ações para o aperfeiçoamento do ensino e das condições de ensino nas escolas dentro dos territórios quilombolas é parte fundamental do processo de construção de uma identificação de como a educação escolar quilombola é realizada cotidianamente.

As práticas pedagógicas dos professoras/es de uma escola quilombola em Santarém, PA com turmas de primeira à nona série do Ensino Fundamental, cuja missão educacional apresenta-se no projeto político pedagógico como “busca de uma educação racial igualitária, respeitando e fortalecendo as raízes negras em suas diversidades culturais”, são o objeto de análise deste artigo. A partir de registros etnográficos, discussões grupais e relatos individuais obtidos em três oficinas temáticas realizadas com as professoras da Escola de Ensino Fundamental São Pedro⁶, localizada na comunidade quilombola do Bom Jardim, no município de Santarém, trazemos apontamentos, discussões e ideias elaboradas pelas professoras sobre três aspectos ligados ao que se denomina *pedagogia escolar quilombola*, a saber:

- I) Como refletem sobre suas próprias práticas pedagógicas dentro da escola;
- II) O que pensam sobre o processo de escolarização realizado em uma escola concebida ora como “escola quilombola”, ora como “escola no quilombo”; e
- III) Como definem conceitualmente Educação Escolar Quilombola.

Das sete professoras participantes das oficinas, apenas duas são nascidas e residentes na comunidade⁷. Essa origem, logo na primeira oficina temática, apareceu indiretamente nos relatos da maior parte das professoras. Se para todos os

⁶ As oficinas temáticas foram realizadas nos meses de outubro de 2018, maio e agosto de 2019 e o conteúdo das discussões foi registrado com consentimento das participantes. Estivemos na escola pelo menos uma vez por mês, nos anos de 2017, 2018 e 2019, em todos os meses letivos, isto é, março até junho e agosto até dezembro.

⁷ Identificamos as sete professoras como professoras quilombolas A e B e professoras não-quilombolas C, D, E, F e G. Todos os profissionais que participaram das oficinas temáticas nas séries do ensino fundamental e em turmas de ensino infantil. As duas professoras quilombolas são graduadas em Pedagogia e duas professoras não-quilombolas C e D em História e Geografia, todas pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no sistema modular de ensino do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR). As outras três professoras E, F e G não-quilombolas são graduadas em faculdades particulares, em Pedagogia, Matemática e Letras.

professores o processo de aprendizagem ocorre na escola e na “vida do dia-a-dia da comunidade”, são os dois professores negros quilombolas que farão a defesa pela mudança de horário de modo a permitir o acesso às aulas pelos alunos que trabalham com suas famílias em certos períodos do ano. O depoimento abaixo, da professora quilombola B, é consequência dessa adaptação da instituição a uma realidade vista pelos docentes como “em constante mudança”. São essas duas professoras quilombolas que, constantemente, são apontadas pelas colegas como as docentes que fazem a escola “autêntica”, tidas como as que “melhor compreendem” a dinâmica social da comunidade. O trecho de depoimento abaixo aponta essa melhor compreensão da realidade vivida na comunidade, especialmente, experienciada no trabalho docente realizado na instituição:

Quando chega no período no cultivo do açaí, de colheita de frutas da época, da colheita de legumes que plantam aqui [na comunidade], que inclusive enviam para merenda aqui [na escola], muitos alunos precisam ajudar suas famílias, o que faz com que eles não venham pra escola, entendeu? E antes, até a escola dava falta para essas crianças, mas depois percebemos que a escola aqui [na comunidade] precisa se adaptar a essa situação, né? Que é uma realidade daqui que os alunos não podem receber falta por estarem no trabalho com a família, e aí eles a gente permite que eles venham no outro turno, para assistir aula, no turno da tarde, faz atividades de casa (Professora quilombola A)

Para as professoras não-quilombolas, a “valorização e respeito da identidade negra e quilombola” (professora não-quilombola C), o “ensinar a família a fazer com que o aluno respeite e aceite sua própria identidade de quilombola” (professora não-quilombola E) e o “resgate dos antepassados para a compreensão da cultura negra” (professora não-quilombola D) são os principais desafios político-pedagógicos para a construção da docência em uma escola quilombola na comunidade. Para os professores quilombolas, por sua vez, são questões administrativas que envolvem a não consulta às comunidades sobre o ingresso de professores não-quilombolas, a inexistência de uma política de formação contínua de professores, a pouca merenda escolar enviada pela prefeitura e a inexistência de estrutura predial adequada à realidade dos estudantes quilombolas que frequentam a escola que aparecem como os principais desafios político-pedagógicos que precisam ser enfrentados pela instituição.

Para todas as professoras, a escola é uma “instituição aberta a comunidade”, “aberta as lideranças da comunidade” e flexível às demandas trazidas pelos familiares dos alunos. Esta participação da comunidade na escola ocorre em vários aspectos da vida escolar, desde os debates sobre temas escolares, como ensino de literatura, ensino de ciências, ensino de educação física, organização da semana da pátria, da feira de ciências, até o planejamento docente. Todavia, ressaltaram que sempre há um tema recorrente: o da regularização fundiária das

comunidades quilombolas. Todas as professoras consideram que o tema é fundamental para os quilombos da região. Entretanto, assinalam que em espaços de discussão (como reuniões com responsáveis de alunos, representantes do governo municipal e de outros órgãos públicos) nas quais o debate deveria focar em discussões sobre contratação de professores para a escolar, ampliação predial, materiais didáticos, reajuste salarial, etc., algumas discussões dentro da comunidade retomam questões sobre regularização fundiária de outras comunidades em detrimento das demandas específicas da escola.

Para as professoras quilombolas, para tentar tensionar o ensino de um conteúdo do currículo oficial que ainda obedece hegemonicamente uma norma e uma lógica epistemológica dominante (NUNES, 2016, p. 169), a escola precisa ensinar a própria história da comunidade. Para a professora B, este ensino é trazido para a escola nos materiais didáticos produzidos pela/os professoras/es, pela participação das lideranças, pelos sábios, benzedeiros e curandeiros da comunidade e da região. Porém, é necessário produzir pesquisas nas universidades que tragam outras bases de saberes e de conhecimentos que possam se transformar em outros conteúdos. Para a professora quilombola B, “a cultura da comunidade é a lembrança, é uma memória que alguns velhos têm na comunidade, entende? Imagina que se essas pessoas morrem? Tem um pedaço de história que perde”. Autonomia curricular, autogestão pedagógica e participação política em conselhos educacionais locais e em outras instâncias decisórias são apresentadas como indispensáveis para a existência de uma *escola cidadã quilombola*, na qual a criança é o ator fundamental e imprescindível que precisa ser central no projeto político-pedagógico feito a partir de saberes populares, base do conhecimento escolar (GALVÃO, 2016). Esses elementos apareceram nos relatos da professora quilombola A.

Quando professoras não-quilombolas responderam à pergunta: *quais são os temas mais importantes para discutir em sala de aula em uma escola quilombola?* Termos como “diversidade”, “valorização da identidade dos alunos como quilombolas”, “respeito aos mais velhos”, “solidariedade”, “igualdade” e “amor” foram as que apareceram nas respostas. Para a professora não-quilombola D, a escola deve ter como foco a discussão social:

O amor próprio entre os alunos, as crianças, os adolescentes né? A questão de saber a própria cultura, de saber as próprias origens, a questão da autovalorização como negro, a origem negra tem que ter um acolhimento na escola, tem que ter um acompanhamento pedagógico do professor junto com a família, tem que ter um trabalho com a memória, as fontes, para que a criança entenda a própria história dela. (Professora não-quilombola D)

Para as professoras não-quilombolas F e G, é a prática escolar cotidiana que faz com que o profissional apreenda a *cultura local*. Para elas, aquele autocuida-

do entre os alunos decorreria da valorização o respeito recíproco, da valorização desta *cultura local*, o que pode evitar a ocorrência de constantes práticas ofensivas, como apelidos e xingamentos raciais, entre os próprios estudantes negros e quilombolas da escola. Para estas duas professoras, o ensino do que nomeiam como “cultura local” (incluindo ensinamentos sobre identidade racial, história da ocupação do território, práticas religiosas) é visto como um “caminho pedagógico” de contraposição às práticas de ofensa racial entre os estudantes.

A professora não-quilombola G percebe uma ideia de “superioridade cultural” atribuída às pessoas do espaço urbano – porque teriam acesso à tecnologia, presente em falas de alguns alunos da escola que precisa ser modificada. Para essa professora, a mudança na autoestima dos estudantes decorre diretamente da ação de positividade de identidades, de valorização da cultura quilombola e da identidade negra durante o trabalho pedagógico na escola. Vistas como categorias sinonímicas pela professora não-quilombola G, a “cultura quilombola” e a “identidade negra” podem ser, por assim dizer, ensinadas na escola, pois a escola é um lugar para também ensinar “cultura”.

Escolarizar com cultura, escolarizar a cultura

Para a professora não-quilombola G, recém-chegada à escola em 2018, ano em que realizamos a primeira oficina temática, suas reflexões sobre a relação entre cultura e escola a partir do contexto de relações existentes na comunidade apontam uma cultura de solidariedade forte entre os comunitários em eventos festivos e de lazer, em atividades de mutirão agrícolas (colheitas e pescas) e em discussões políticas sobre regularização fundiária e uma solidariedade fraca para ações que envolvam a educação escolar. Para ela, a pouca relação entre escola e comunidade decorre dessa “cultura das pessoas”, que precisa ser modificada, assim como precisa ser modificada a “superioridade” atribuída às pessoas da cidade pelos próprios estudantes da escola. Para a professora, se, por um lado, os estudantes adolescentes e algumas crianças da escola são ensinados a respeitar as tradições religiosas, mitos e alguns rituais da comunidade, por outro, a “identidade dos meninos e das meninas não é assumida, entende? É por isso que tem que ser trabalhado isso na escola”. Ela faz menção positiva a certo cooperativismo informal na comunidade, sobretudo nos mutirões de roçado, na limpeza de terrenos, nas reformas e construções de residências e eventos festivos.

Para a professora não-quilombola E, em certas situações, esses trabalhos coletivos afastam os estudantes da escola por alguns dias, algo que, em alguns casos, traz dificuldades para o cumprimento das atividades curriculares, resultando em dificuldades de aprendizagem e em reprovações. Neste aspecto, a professora se posiciona de modo distinto da professora quilombola A, que, por sua vez, parece a favor de uma adaptação da cronologia escolar, dos métodos de avaliação e

das metodologias de ensino às crianças e adolescentes que precisam se ausentar da instituição em certos períodos do ano letivo para ajudar familiares, parentes e outros comunitários em colheitas, plantios, pescas e trabalhos coletivos. Embora a escola ofereça essa flexibilidade curricular aos estudantes que precisam se ausentar dela em função de demandas extraescolares, o relato da professora não-quilombola E talvez indique que o cumprimento desta orientação de flexibilização não é seguida efetivamente por todos os profissionais da escola.

Vale destacar que é a professora não-quilombola C quem fez observações acerca do que considera como elementos específicos dessa *cultura quilombola*. A professora, em seu registro escrito, desenhou um quadro que responderia à pergunta: *o que tem na escola quilombola e o que não tem?* O quadro 1 apresenta alguns elementos que enumera relativos à comportamentos sociais coletivos e individuais, valores morais e pedagógicos que seriam importantes na a definição de uma *escola quilombola*.

Quadro A: caracterização de educação quilombola para as professoras/os

O que define uma educação quilombola?	O que não define uma educação quilombola?
<ul style="list-style-type: none"> # preconceito; resgate cultural # aprendem a identidade, a diversidade e respeito com os idosos da comunidade # só é quilombola quem é preto, para os alunos # conhecem as estórias dos mais velhos # festejos (festas cristãs e sincréticas) # solidariedade comunitária #Respeito aos lugares sagrados da comunidade # Compreensão entre professor e aluno; # interdisciplinaridade; 	<ul style="list-style-type: none"> # respeito pessoal # não aceitam sua cultura # apelidos e xingamentos sobre a cor da pele # alguns alunos não tem respeito com o professor # alguns alunos não querem se assumir como negros #pouca participação dos pais nos eventos da escola # melhor estrutura para o trabalho do professor # mais apoio da comunidade para a escola

Fonte: pesquisa de campo, março-junho/agosto-dezembro, 2017/2018/2019

As observações da professora não-quilombola C decorrem, por um lado, da percepção de que a escola tem uma “natureza comunitária”, expressa no tipo de circulação espacial dos estudantes nas dependências da instituição. É comum ver crianças e adolescentes visitando o estabelecimento em horários distintos dos horários letivos, conversando funcionárias da escola, brincando com outros alunos ou circulando na área usada como espaço de lazer. Por outro lado, as mesmas observações permitem apontar uma concepção ambivalente da professora sobre educação quilombola. Embora os estudantes “conhecem a história dos mais velhos”,

“respeitam os lugares sagrados” e “compreendem o professor”, não se oferece, todavia, “apoio ao trabalho dos professores”, não há “participação da comunidade nos eventos escolares” e não se verifica o que se define como “aceitação da própria cultura” por parte dos estudantes. A ambivalência, ao que parece, é um termo adequado para apontar a maneira pela qual a professora não-quilombola C concebe algumas contradições e desafios que enfrenta, ao lado dos colegas de trabalho, na escola e na comunidade.

As professoras da escola declararam, fora das discussões internas nas oficinas temáticas, que, se, por um lado, a “educação quilombola” tem uma lei que ampara e obriga sua aplicação no currículo escolar, por outro, é realizada de maneira prática por poucos professores. Especificamente, os professores sugerem existir um conjunto de atividades escolares, práticas de construção de conteúdos sobre a realidade local e iniciativas ocasionais para confecção de materiais didáticos que prescindem de certa pedagogia pouco amparada em um *corpus* articulado de diretrizes teóricas que orientem conceitualmente o trabalho prático.

Entre os professores quilombolas, registramos comentários que apontaram visão anacrônica entre professores da rede de ensino. Em alguns fóruns e espaços de formação docente, sobretudo em reuniões realizadas em períodos de planejamento escolar nas primeiras semanas do ano letivo, muitos professores revelaram total desconhecimento da lei 10.639 e manifestaram ideias e concepções ultrapassadas sobre comunidades quilombolas e comunidades negras rurais que revelam visão distorcida e estigmatizante ainda atrelada ao século XVIII e XIX, como se fossem comunidades isoladas e atrasadas materialmente.

Embora todos os professores da escola concordem que, em uma *escola quilombola*, a educação tradicional que se preocupa somente com o conhecimento formal e ocidental deva dar espaço às variadas manifestações culturais existentes nos quilombos, sua história local e eventos cotidianos, essa mesma *escola quilombola* deve incluir no currículo temas, debates e conteúdos que localizem as comunidades quilombolas nos processos históricos do racismo, que explicitem como o preconceito racial é parte da formação cultural das comunidades. Para explicar aos estudantes por que são tratados de maneira diferente quando estão no espaço urbano, as/os professoras/es parecem sugerir que a escola precisa falar sobre como se construiu, no Brasil, a ideia persistente de inferioridade racial. Ao fazer essa conexão narrativa, outras/os professoras/es da rede pública de ensino poderiam entender as razões pelas quais “o negro foi tido como uma raça inferior, na qual não tinha nem alma e muito menos educação” (professora quilombola A).

A professora quilombola B, por sua vez, estende suas considerações críticas para todo o sistema de ensino nacional:

A educação como um todo, se tu for observar, sempre foi pensada para o branco e não para o negro. Nesse sentido, é comum que os professores, quando chegam na comunidade [quilombola], terem esse pré-julgamento de discriminação entre negros como se fosse coisa criada pelo negro, devido às informações distorcidas e a cultura negativa criada pelo sistema de ensino brasileiro. Como alguns professores não têm uma visão mais aberta ou mais crítica, conseguem ver apenas isso, não percebem que o sistema foi pensado justamente para que isso aconteça. Quem quer ser negro se negro é inferior? (Professora quilombola B)

Em algumas conversas informais com professoras e gestores da escola, surgiram comentários sobre o esforço cotidiano dos professores não-quilombolas alocados em escolas quilombolas / escolas nos quilombos para realizar trabalho simultâneo de desnaturalização de ideias, valores e visões de mundo apreendidas no mundo urbano e de familiarização com o “mundo dos quilombolas”, o que demandaria aprendizagem, pesquisa e compreensão da história contada pelos integrantes da comunidade, da compreensão das vivências culturais e do desenvolvimento de diferentes estratégias para conceber o processo de aprendizagem como

um exercício ‘incentivador’, levando os educandos a usar seu conhecimento no enfrentamento dos desafios propostos na sociedade. Eles contribuirão de fato para a implementação de uma política educacional voltada para tal população quilombola. (Professora não-quilombola E)

Uma vez que o reconhecimento de que a sociedade brasileira e, especificamente, a sociedade local é “como o todo muito preconceituosa e coloca nos meios de comunicações uma única identidade que a gente aprende, foi preciso eu trabalhar aqui pra perceber melhor isso” (Professora quilombola C). Um dos temas da semana de planejamento da escola, em 2018, envolveu a discussão sobre juventude e identidade negra. Conversando sobre os resultados desta discussão no trabalho em sala de aula e tanto a professora quilombola B como a professora não-quilombola D afirmaram que passaram a dar atenção a como os adolescentes da comunidade vivenciam o processo de reconhecimento identitário de integrantes da comunidade “mais com base na cor da pessoa”, o que, para elas, não ocorre com os processos de identificação realizados pelos pais e avós. Para as professoras, os jovens da comunidade, com acesso a discursos de racialização “explícitos”, presentes nas mídias sociais e em outros espaços de debates políticos, na participação em movimentos sociais locais e em eventos artísticos e culturais no espaço urbano, tendem a conceber que a racialização “com base na cor da pessoa” é o que mais importa para definir quem é negro, o que, por sua vez, é o critério fundamental para atribuir quem é quilombola.

O que eu vejo aqui é que apenas pessoas de pele negras são quilombolas, não levam, eles não levam mesmo em consideração o processo histórico de branqueamento da sociedade como estratégia de ter uma única

raça na qual seria a raça branca, então tem pessoas que não tem pele negra que não são quilombolas para eles, mas são pra pais e avôs deles, entende? (Professora não-quilombola D)

Quando conversava com professores e direção da escola, era comum surgir, sobretudo ao final do dia letivo, relatos que classificavam a atuação docente na escola como um “grande desafio cotidiano”, destacando, como argumento, o número insuficiente de professores quilombolas com formação superior para atuar em seus quilombos de origem ou em comunidades próximas. Outro ponto de tensão era a exigência de formação contínua das professoras. Pedidos espontâneos de cursos de atualização em suas respectivas áreas de atuação, solicitações de apoios para ingresso em cursos de pós-graduação e, através deles, produzir pesquisas sobre as comunidades também apareciam em conversas informais após a realização das oficinas temáticas. Solicitavam, ainda, que a gestão escolar fosse realizada pelos próprios sujeitos das comunidades quilombolas, talvez uma gestão compartilhada entre lideranças, professoras quilombolas e secretaria de educação municipal.

Um tema sobre o qual alguns professores falavam era o da “autoestima do negro” entre os “educandos”. Voltando ao quadro desenhado pela professora não-quilombola C (e outros professores), vemos que um dos elementos que registra como um ponto de tensão na escola, entre os estudantes, é, literalmente, que “alguns alunos não querem se assumir como negros”. Vimos que o tema da identidade, mais especificamente, o da “valorização da identidade negra e quilombola”, reaparece como problema individual (“alguns alunos”), como tema de debate político (participação em movimentos políticos no espaço urbano) e como aspecto sociopsicológico (autoestima) em diferentes relatos entre as docentes da escola. Expressões como “valorização de sua representação social enquanto quilombola”, “comprometimento dos estudantes com a sua historicidade” e “fortalecimento da identidade do ser quilombola” eram recorrentes nas oficinas temáticas e em conversas informais.

A polivalência política do termo “quilombo” em pesquisas e estudos acadêmicos clássicos e contemporâneos faz eco e tem lugar vívido na polissemia coloquial presente nas maneiras pelas quais professoras concebem suas práticas docentes e, ao mesmo tempo (talvez espontaneamente), uma ideia do que seria uma *pedagogia escolar quilombola*. Há uma notável diferença nas maneiras pelas quais se exprime este trabalho docente entre professoras quilombolas e professoras não-quilombolas e, sobretudo, nas maneiras pelas quais se posicionam diante da condução administrativa, financeira e pedagógica da educação quilombola na escola.

Considerações finais

A partir da síntese de pesquisas sobre história da ocupação territorial, das dinâmicas políticas da formação cultural e dos processos de territorialização entre comunidades quilombolas, indicamos que alguns desdobramentos práticos destes temas estão presentes nas reflexões sobre as práticas pedagógicas dentro da es-

cola, realizadas pelas professoras que atuam em uma escola quilombola na Amazônia brasileira, na região Oeste do Pará. Esses desdobramentos influenciam modalidades discursivas sobre como ocorre a escolarização concebidas, de maneira variável, a partir de ideias e ideais, também variáveis, sobre “escola quilombola” e, ao mesmo tempo, sobre “escola no quilombo”. Tais desdobramentos delineiam narrativas e relatos para definir pedagogicamente o que cada docente concebe como “quilombo” em sua prática profissional.

Destacamos três pontos de consonância ou dissonância entre dois grupos de relatos para indicar diferentes posicionamentos pedagógicos das professoras quilombolas em comparação com as professoras não-quilombolas. Três dimensões foram indicadas para mediar estes distintos posicionamentos.

A primeira se refere às maneiras pelas quais a experiência comunitária é trazida para a prática docente, *medindo* nas conversas formais e informais entre os agentes da escola quem tem mais ou menos conhecimento da cultura do quilombo, quem mais ou menos conhece o que é quilombo e quem mais ou menos consegue regular o que é pedagogicamente importante na prática escolar no quilombo.

A segunda se define pelas concepções que as professoras sugerem ser as mais adequadas sobre uma certa *pedagogia escolar quilombola* que, embora necessite ser conceitualmente melhor elaborada, envolve valores e finalidades distintos quando se consideram as ideias e opiniões pessoais entre os dois micro-grupos de professoras.

A terceira dimensão envolve os diferentes lugares ocupados pelas discussões sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima nas práticas docentes das professoras.

Embora sejam tidos como fundamentais ao debate na escola, a relevância de cada um dos três temas parece ter peso diferente quando se considera o quê e como as crianças e adolescentes na escola devem ser ensinados, atribuindo, por assim dizer, ordens de relevância pedagógica e política de certo modo opostas aos debates sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner. **Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento**. São Luís: Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN-MA e Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “protecionismo”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 64, pp. 63-71, jan./abr, 2012.

AMARAL, Assunção J. P. Remanescentes das comunidades dos quilombos no interior da Amazônia – conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, 2008, ano 22, v. 1, n. 30, pp. 180-206.

CARRIL, Lourdes. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, pp. 539-564, abr.-jun./2017.

FREIRE, Jonis; AMANTINO, Marcia. Ser homem, ser escravo. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (org.) **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2013, p.15-48.

FUNES, Eurípedes. **“Nasci nas matas nunca tive senhor”**: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. Tese [doutorado em História], FFLCH, USP. São Paulo, 1995.

FUNES, Eurípedes. Mocambos: natureza, cultura e memória. **Revista de História Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p 146-153, Maio/Agosto, 2009.

GALVÃO, Mariana. Por uma escola cidadã quilombola. In: SOUZA, Edileuza; NUNES, Georgina; MELO, Willivane. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação escolar quilombola**. Pelotas. Editora UFPeL, 2016.

GOMES, Flávio. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das Comunidades de Quilombos: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 104-111, dez.-fev. 2006

NUNES, Georgina. Cartografias do sul do país e pedagogias para uma educação escolar quilombola. In: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina; MELO, Willivane. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação escolar quilombola**. Pelotas, Editora UFPeL, 2016, pp 159-177.

SILVA, Givânia. Currículo Escolar: identidade e Educação Quilombola. **Cadernos ANPAE**, Recife, v. 11, p. 1-14, 2011.

4. Nexos entre o movimento escola sem partido e a crise da democracia brasileira: o que os estudos apontam?

André Dionei Fonseca¹
Vitor Hugo Rinaldini Guidotti²

Introdução

A democracia liberal brasileira, abalada por manifestações políticas que ganharam notoriedade na última década, apresenta sinais de colapso. Considerada exemplar, em termos de garantias de direitos fundamentais à dignidade humana, a Constituição Federal de 1988 parece não mais fazer valer seus pressupostos, quando nos deparamos com ações do Legislativo, do Executivo, do Judiciário e com impunes ofensivas antidemocráticas orquestradas por grupos reacionários e fascistas.

Nesse imbróglio característico do cenário sociopolítico brasileiro, o Movimento Escola sem Partido (Mesp) se destaca por sua penetração na sociedade e sua influência nas políticas educacionais. Criado em 2004, mas com forte inserção social a partir de 2015, essa associação tem como propósito, segundo sua *home page*, combater o que define como “doutrinação ideológica”, que ocorre em todos os níveis de ensino no Brasil, em especial nas escolas e nas universidades públicas. Para o Mesp, há nas escolas brasileiras “militantes travestidos de professores”, que, a partir de uma “suposta” leitura crítica da realidade, estariam se aproveitando da audiência cativa dos alunos para impregnar-lhes sua própria visão de mundo.

O ponto fundamental para compreender esse movimento é que a noção de “doutrinação ideológica” está diretamente vinculada a um amplo arcabouço de temas que contestam as estruturas de poder estabelecidas na sociedade. Para o Mesp, é inaceitável que assuntos tais como gênero, sexualidade, abordagens críticas ao capitalismo, questões que conflitam com a religião e a moralidade cristã, entre outros, sejam tratados nas escolas. Ainda que mais estudos sejam necessários à devida compreensão desse tipo sinistro de agremiação, não será nosso objetivo, neste texto, (re)visitar o caudal de disparates no qual se firmam as excêntricas ideias do Mesp.

¹ Doutor em História Social (FFLCH/USP). Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-Ufopa). E-mail: andre.dionei@ufms.br.

² Mestre em Sociologia (UFGD); doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: vitor_guidotti@live.com.

Felizmente, contamos com um conjunto excepcional de estudos que já desmontou e desnudou as esdrúxulas e falaciosas argumentações panfletárias desse movimento (FRIGOTTO; PENNA; QUEIROZ, 2018).

O objetivo deste trabalho é analisar o nexo entre o Mesp e a crise da democracia liberal brasileira, a partir de um balanço de pesquisas que se dedicaram a estudá-lo. Considerando suas propostas, formas de atuação e penetração social, partimos da hipótese de que a visibilidade alcançada pelo Mesp está intimamente relacionada com a crise da democracia, visto que apresenta claros indícios de uma visão de mundo antidemocrática.

Para apresentar os resultados da pesquisa, este texto se divide em duas partes. Na primeira, discutimos brevemente a crise da democracia liberal no mundo e no Brasil e, na segunda, descrevemos o percurso metodológico para cotejamento dos dados e análise dos resultados.

Democracia liberal em crise: do mundo ao Brasil

Em seu livro *Ruptura: a crise da democracia liberal*, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2018) defende a ideia de que os países pelo mundo demonstram sinais de deterioração da democracia. É importante destacar, de antemão, que, ao demonstrar o enfraquecimento das democracias liberais, Castells (2018) não deixa de reconhecer as flagrantes limitações intrínsecas a esse modelo, no qual a participação da sociedade fica restrita, no mais das vezes, ao direito de escolha de seus governantes, muito longe de uma concepção plena de democracia, que deveria levar em conta a democratização de aspectos outros da vida social, como a distribuição da riqueza produzida pelo povo e seu maior poder decisório na formulação e na consecução de políticas públicas.

Na realidade, o problema está em que até mesmo esse modelo liberal de democracia tão restritivo encontra-se ameaçado por vozes que defendem o retorno de formas autoritárias de governo, que se acreditava superadas. Castells (2018) adverte que esse modelo de democracia liberal, que já apresentava incongruências, parece mais próximo de sua ruína. Isso pode ser observado a partir da crise das democracias mundo afora, que se aprofunda cada vez mais diante das frustradas tentativas de responder — quando respondem — às múltiplas tensões que vivenciamos: o eminente problema do aquecimento global; as crises econômicas; o terrorismo; o medo e a privação da liberdade em nome da segurança; as ameaças de conflitos e as guerras que atingiriam todo o globo; o patriarcalismo e a violência de gênero, entre outras.

Para Castells (2018), a crise da democracia liberal incide negativamente na credibilidade das instituições, já que deslegitima a representação política que marca a relação entre governantes e governados. O autor menciona as experiências

observadas nos últimos anos, como protestos que contestam essa ideia de representatividade e sugerem novas formas de organização política que ultrapassam os limites da democracia liberal. O ponto importante é que não são apenas manifestações que visam ao aprimoramento do sistema democrático, com o intuito de superar os problemas específicos desse modelo de organização política e social, mas o recrudescimento de movimentos que querem o retorno de práticas autoritárias e preconceituosas gerenciadas por um Estado de feição fascista. Tais ocorrências podem ser visualizadas, em diferentes proporções nos Estados Unidos, Hungria, Chile, Bolívia e Brasil, por exemplo. Ainda que Castells (2018) apresente experiências progressistas de contestação,³ são as iniciativas opostas, aquelas que consideram o passado sombrio como o único futuro possível, que chamam a atenção quando visualizamos as crises das democracias pelo mundo. Resguardadas as especificidades, a abordagem de Castells (2018) da crise que os Estados Unidos vivenciam é emblemática para compreendermos outros casos assemelhados, como o Brasil.

Vejamos um pouco mais da situação brasileira.

A partir das jornadas de junho de 2013, houve o esforço concentrado no sentido de reunir vozes, antes isoladas, em torno de grupos que compartilhavam ideias de direita e extrema direita mais ou menos comuns. Daí surgem as primeiras propostas de intervenção no debate público que se mostravam flagrantemente inconstitucionais.

Após breve e limitada experiência de maior participação democrática, a sociedade brasileira passou a vivenciar uma escalada de iniciativas antidemocráticas, atreladas a um ideário conservador e reacionário, alimentado por uma retórica histriônica de intolerância – gritos de pessoas que, embebidas pelo ódio ao diferente, dispostas a solapar as garantias constitucionais de proteção à dignidade humana (MIGUEL, 2019).

Como aponta Miguel (2019), o Brasil dos últimos anos experimentou a reemergência ofensiva de grupos de direita, cujo corolário foi o golpe parlamentar ocorrido em 2016 e a eleição de Jair Messias Bolsonaro. Com isso, mergulhamos em um mar de retrocessos nas mais diversas áreas sociais, com especial destaque às reformas trabalhista e da previdência, que acutilaram amplos setores da sociedade, suprimindo direitos conquistados até mesmo antes da Constituição de 1988.

Tantos retrocessos foram acompanhados do fortalecimento de discursos públicos em favor das hierarquias sociais, vistas como reflexos de uma ordem superior, definida por Deus ou pelo mercado, que não pode ser desafiada, [ao passo que] “formas ultrajantes de racismo, sexismo e homofobia voltaram a ser verbalizadas sem constrangimentos por agentes no centro da política brasileira”. (MIGUEL, 2019, p. 11)

³ Castells trata com bastante atenção de um caso da Espanha, o movimento que ficou conhecido como 15-M e que foi uma ampla mobilização social em resposta às consequências da crise de 2008. Desse “movimento surgiram os debates que expuseram com força em toda a sociedade os valores de dignidade, de igualdade de gênero, de tolerância, de paz e, sobretudo, a possibilidade de uma vida diferente, para além da burocracia e do mercado” (CASTELLS, 2018, p. 78).

Para o autor, essas mudanças, que indicam a violação da dignidade humana, atingem o que era considerada uma conquista da década de 1980: o regime democrático liberal.

Isso, é claro, não aconteceu de uma hora para outra. E, para entender tal situação, faz-se necessário analisar com maior ênfase o papel de grupos conservadores e reacionários na política brasileira, que começaram a ganhar certa notoriedade a partir do momento em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o Poder Executivo no país. A direita⁴, com receio das políticas progressistas que o PT promoveria — mesmo que tímidas —, buscou radicalizar o discurso, o que acabou por deslocar o amplo espectro político para seu lado.

Em relação aos grupos diversos, o autor destaca três vertentes mais extremadas e que melhor representam a direita brasileira. A primeira se refere à ideologia libertariana, que “prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que possa parecer” (MIGUEL, 2018, p. 19), sendo o ministro da Economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes, um bom representante desse ideário. A segunda é o fundamentalismo religioso, perspectiva que “se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2018, p. 21), composta por grupos religiosos, sobremaneira católicos e evangélicos, entre os quais se destacam líderes como o pastor Silas Malafaia e o padre Paulo Ricardo. A terceira vertente, por último, é reciclagem do antigo anticomunismo, cujo autodeclarado filósofo Olavo de Carvalho é o maior representante. Carvalho ficou conhecido ao propagar teorias conspiratórias acerca do chamado “bolivarianismo venezuelano”, da “ideologia de gênero” e do “marxismo cultural”, que seriam ideologias inimigas da “civilização ocidental”.

Essas vertentes, que não são estanques, aliam-se a partir da “luta política” na disputa por uma visão de mundo diametralmente oposta à perspectiva de igualdade de gênero, de dignidade humana e de qualquer noção de família que não seja a tradicional (MIGUEL, 2018). Com tal ofensiva, por meio de ampla participação em redes sociais e presença na mídia, esses grupos conseguiram visibilidade na esteira da reemergência do reacionarismo em nosso país.

O resultado é que hoje, no Brasil, o cenário político é dominado por um pensamento que defende a intolerância e tenta criminalizar os partidos e movimentos sociais que contestam a ordem capitalista e heteropatriarcal. Nesse cenário, as instituições que deveriam zelar pela democracia têm tido atuação titubeante em face das investidas reacionárias, pautando suas ações, no mais das vezes, pela publicação de notas de repúdio de pouco efeito prático, isso quando não acabam ignorando ou ratificando as ações antidemocráticas.

⁴ Podemos entender a “direita”, em sua dinamicidade, a partir da “confluência de grupos diversos, cuja união é sobretudo pragmática e motivada pela percepção de um inimigo comum” (MIGUEL, 2018, p. 19).

É nesse sentido que o Mesp apresenta nexos com a crise da democracia brasileira. Seus princípios, sua forma de agir e seus objetivos finais parecem intimamente relacionados com o cenário de crise democrática contemporânea.

O balanço que se apresenta no tópico a seguir ajuda e compreender melhor essa questão.

O Mesp e a crise da democracia brasileira: o que as pesquisas revelam

O objetivo deste trabalho é analisar o nexo entre o Mesp e a crise da democracia liberal brasileira, a partir de um balanço de pesquisas que se dedicaram a estudar o Movimento em questão. A metodologia empregada parte da perspectiva analítica denominada “estado da arte”, “balanço”, “mapeamento” ou “estado do conhecimento”. A fundamentação teórica se ancora nas propostas de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006).

Considerando o tratamento metodológico, propomos uma pequena adequação para atender nossas finalidades. Tendo como objetivo encontrar possíveis nexos entre o Mesp e a crise da democracia brasileira, nosso enfoque será menos a descrição geral e abrangente de todas as características encontradas nos trabalhos e mais uma abordagem de como os autores mobilizam seus argumentos em correlação com o que evidenciamos no Brasil. Essa escolha não abala as premissas do método empregado, apenas o ajusta para fins específicos.

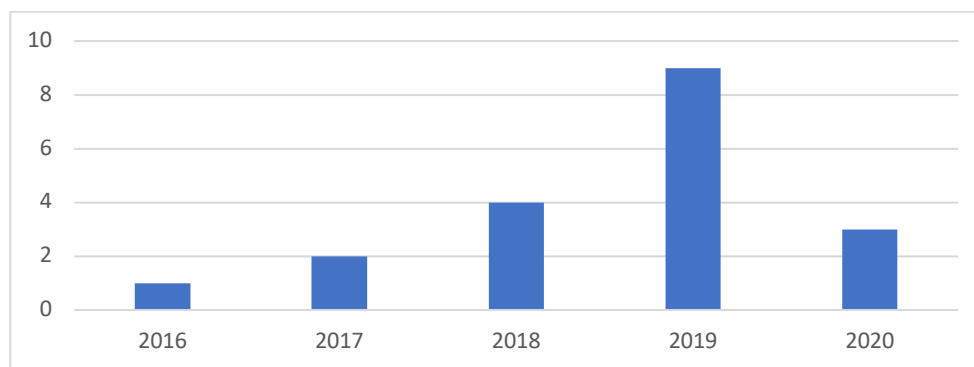
O universo considerado para captação dos trabalhos foi a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), tendo em vista sua importância na socialização de artigos na comunidade acadêmica brasileira. Isso significa considerar, por óbvio que seja, que trabalhos que versam sobre o Mesp não estão indexados nesse portal não foram contemplados. Embora tais trabalhos possam apresentar dados importantes, as pesquisas indexadas na SciELO são selecionadas a partir de revistas com seletiva política editorial.

Passemos à apresentação dos resultados.

A pesquisa foi feita a partir dos seguintes descritores: (i) escola sem partido e (ii) lei da mordaza, como o programa do Mesp é conhecido. Verificada até o dia 5 de janeiro de 2021, a SciELO contava com 21 trabalhos publicados, que retornavam a partir do uso desses descritores no sistema de busca avançada. Desses, 19 se configuraram como artigos, um, como resenha, e um, como entrevista. Consideramos, para nossa análise, apenas os artigos.

A quantidade de artigos por ano de publicação pode estar relacionada com nosso objetivo de encontrar relações entre o Mesp e a crise da democracia.

Gráfico 1 – Publicações sobre o Mesp indexadas na SciELO, por ano de publicação



Fonte: SciELO, 2021. Organizado pelos autores.

Embora a origem do Mesp remonte ao ano 2004, as publicações científicas sobre esse movimento aparecem, na SciELO, pela primeira vez, em 2016, com uma publicação. Nos anos seguintes, o número de trabalhos aumentou: três em 2017, quatro em 2018, nove em 2019 e três em 2020, tendo acréscimo significativo com o passar do tempo. Muitos dos trabalhos afirmam que o Mesp intensificou sua atuação e seu alcance social a partir de 2014, quando começaram os debates em torno do Plano Nacional da Educação (PNE), em que grupos religiosos, conservadores e o Mesp começaram a atuar em defesa da retirada do termo “gênero” do PNE, um claro ataque à urgente discussão sobre gênero nas escolas brasileiras.

Outro ponto que os artigos ressaltam é o golpe de 2016, que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, quando vários parlamentares, ao votar favoravelmente pelo afastamento, justificavam o voto defendendo pautas correlatas à agenda do Mesp, como o combate à chamada “ideologia de gênero”, a defesa da religião cristã e da família tradicional. Nas eleições de 2018, as ideias defendidas pelo Mesp foram sistematicamente apropriadas por muitos candidatos, muitos deles eleitos. É o caso do presidente Jair Messias Bolsonaro.⁵ Até 2018, a maioria dos trabalhos publicados enfatizava o contexto de derrocada da democracia brasileira, e, a partir de 2019, passaram a dar destaque contextual ao mandato de Bolsonaro, muito em razão da convergência das ideias do Mesp com as do Executivo Federal.

Seguindo nosso percurso metodológico, elaboramos algumas categorias em que os artigos podem ser classificados. Ainda que tais categorias não sejam excludentes e muitos artigos abordem temáticas variadas, definimos essa classificação pela ênfase que os textos deram ao Mesp. Assim, não se trata de um dado exato, mas, sim, produzido pela leitura dos trabalhos. Por conta das limitações de espaço,

⁵ Nas eleições de 2018, o Mesp criou um portal vinculado a seu site oficial com apresentação de candidatos que se comprometeram publicamente com a proposta do movimento. Para que os candidatos assumissem esse compromisso, deveriam assinar, escanear e disponibilizar no portal um documento em que se obrigavam a apresentar, no primeiro mês de mandato, um projeto de lei atendendo aos anseios do Mesp. 130 candidatos desejaram assumir publicamente o compromisso com as demandas do Movimento. O site, que não está mais online, podia ser acessado pelo seguinte link: <https://www.programaescolasempartido.org/eleicoes2018>. Acesso em: 31 mar. 2020.

não comentaremos todos os trabalhos e não os incluiremos todos nas referências, mas apresentaremos algumas passagens que demonstram como os autores articulam o Mesp com a crise da democracia brasileira.

Quadro 1 – Publicações sobre o Mesp indexadas na SciELO, por gênero de estudo

Gênero de estudo (categorias)	Trabalhos
Educação, legislação educacional, ensino e currículo	7
Educação, neoliberalismo e (neo)conservadorismos na conjuntura brasileira	4
Sexualidade, gênero e educação	4
Educação, sociedade e combate ao “inimigo”	2
Educação, informação e tecnologia	1
Estado da arte sobre o Mesp	1
Total	19

Fonte: organizado pelos autores, 2021.

Com base nos dados referentes às categorias de estudo, as temáticas que aparecem demonstram íntima relação com os cenários educacional, político, econômico e, até mesmo, tecnológico, entendidos por suas implicações políticas e sociais. A totalidade dos artigos está relacionada com o debate sobre a crise da democracia do Brasil, ainda que alguns autores tratem do assunto indiretamente.

Os sete trabalhos que se enquadram no gênero “educação, legislação educacional, ensino e currículo” trataram dos projetos de lei influenciados pelo Mesp que tramitavam nas casas legislativas, em especial no Congresso Nacional. Além disso, procuraram apresentar os impactos que as propostas do Movimento poderiam causar no currículo educacional brasileiro, além de demonstrar seu projeto de poder ao querer pautar os rumos das políticas educacionais. Daltoe e Ferreira (2019) demonstram preocupação com a ascensão do Mesp, sobretudo pelo risco de suas investidas de cunho claramente antidemocráticas:

É neste cenário que o ESP toma força, não por acaso ao lado de uma série de desmontes que nossa já frágil democracia vem enfrentando: num momento de fortalecimento de discursos reacionários, de criminalização de movimentos sociais, de ataques às leis trabalhistas e ao direito à aposentadoria, entre outros direitos já duramente garantidos pela Constituição de 1988. (DALTOE; FERREIRA, 2019, p. 212).

Embora Neves (2018) deixe claro que as propostas do Mesp já foram consideradas inconstitucionais, vários projetos de lei tramitam pelo país, em diversas instâncias. Além dessa autora, todos os demais que abordaram os projetos de lei deram ênfase a seu caráter inconstitucional, alertando para o atentado à liberdade de cátedra que uma lei com esse conteúdo proporcionaria. Macedo (2017) chama a atenção para o fato de que, para o Mesp, o respeito à constituição não se mostra relevante, pois, embora seus materiais de divulgação recorram a trechos

pinçados da Carta Magna, que aqueles princípios constitucionais chamados axiológicos são solenemente ignorados, uma vez que o Movimento quer o controle do currículo para fazer valer sua visão conservadora e neoliberal, evitando a existência do aspecto político na escola e, portanto, de um ambiente democrático.

De todo modo, ainda que não houvesse lei que estabelecesse o que o movimento preconiza para a educação pública, seus efeitos já são sentidos, pois os objetivos do Mesp passam menos pelo caminho jurídico-institucional e mais pelo controle político e gerencial das escolas brasileiras.

A categoria “educação, neoliberalismo e (neo)conservadorismos na conjuntura brasileira” reúne quatro artigos que abordam como os neoconservadores intervêm na política brasileira, defendendo pautas contrárias aos direitos humanos e às minorias, em defesa da família, da religião e do livre-mercado. Essas são instituições sociais que, para o Mesp, sofrem severos ataques por parte do Estado e de grupos do espectro político progressista e de esquerda. Em resumo, podemos definir o Movimento como adepto do inconsistente jargão “liberal na economia e conservador nos costumes”.

Severo, Gonçalves e Estrada (2019) analisam as redes de difusão do Mesp e demonstram como o Movimento está vinculado a grupos conservadores e reacionários, partidos e políticos de direita. Outro destaque são os estratagemas discursivos usados pelos integrantes do movimento para influenciar a população a partir de mensagens de fácil adesão, mesmo que, para isso, tenham de recorrer às mais absurdas afirmações, que ignoram a verdade factual, na melhor aplicação do que se convencionou chamar, nos últimos anos, de *fake news*.

Já Macedo (2018), no mesmo caminho analítico, aponta que um dos maiores objetivos do Mesp é estabelecer redes de relações com grupos conservadores e neoliberais, no sentido de despolitizar e subordinar a democracia à lógica econômica neoliberal.

Os quatro trabalhos que compõem a categoria “sexualidade, gênero e educação” problematizam como o Mesp opera a partir da disputa dos sentidos que as discussões sobre gênero e sexualidade devem tomar. Há, nesse objetivo, um estreitamento com os grupos com objetivos similares. Como Cesar e Duarte (2017) apontam, a ação de grupos fundamentalistas que defendem a pauta do Mesp influencia o debate sobre gênero e sexualidade, a partir da ideia de “governamentalidade” e do uso do “pânico moral” como forma de “governo”. O interesse é produzir categorias de acusação vazias de sentido e minar as abordagens não “biologizantes” de gênero e sexualidade até que sejam entendidas como inaceitáveis ao currículo escolar. Ramm et al. (2019, p. 187-188) destacam:

O movimento defende que seja resguardado o direito à educação moral aos pais e que todo o conteúdo moral seja circunscrito, caso for ofertado, como disciplina optativa. [...] Além disso, o MESP pressupõe

também uma visão de ciência e de realidade pautadas por uma espécie de neutralidade, que, na prática, reitera as posições de poder constituídas socialmente e, desta forma, dificulta o estabelecimento de normatividades, ou seja, de modificações das práticas a partir do encontro singular com o outro.

Se a proposta do Mesp fosse implementada, nenhuma possibilidade de formação cidadã poderia ser posta em prática. Ora, como discutir racismo, homofobia, laicidade e capitalismo — para ficarmos com alguns exemplos — tendo que levar em conta aquilo que os pais concebem como verdade ou mentira? O que o Mesp pretende nada mais é do que tornar a escola um espaço de ensino técnico, de saberes desconectados da realidade, em favor de um ensino orientado para a conservação da ordem social. Não háveria, nos termos do Mesp, espaço para a educação democrática que tivesse como eixo central a noção de neutralidade.

Na categoria “educação, sociedade e combate ao ‘inimigo’”, aparecem dois artigos. Santos e Cervi (2019) discutem as estratégias do Mesp a partir da noção do “paradigma de D. Quixote”, dito pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esse paradigma permite concluir que “o MESP somente pode se autoafirmar ao criar (e desclassificar) seu próprio inimigo, inventando um projeto heroico de combate às mazelas educacionais” (SANTOS; CERVI, 2019, p. 718). Esse inimigo produzido, é claro, encontra-se no ambiente escolar: são os professores críticos, que desviam o “natural” caminho pedagógico que toda criança deveria percorrer.

Rodrigues e Resende (2020) apontam como o Mesp, com discursos violentos referendados por alguns veículos de imprensa, combate os professores e como essas campanhas são deletérias aos princípios democráticos do país e à educação. Para as autoras, a forma como o Mesp constrói sua ofensiva contra professores e professoras traduz-se em “uma ameaça muito clara de que práticas sociais exercidas na escola plural e democrática passem a ser reprimidas ou condenadas” (RODRIGUES; RESENDE, 2020, p. 176). Com essa ideia de inimigo a ser combatido, o Movimento articulou algum apoio popular no combate às pautas atreladas à formação cidadã e à democracia que comporiam os processos educacionais.

O gênero de estudo “educação, informação e tecnologia” conta com um trabalho (ZUIN; ZUIN, 2016), que reflete sobre os impactos da formação dos indivíduos para a vida em sociedade, em suas múltiplas dimensões, a partir do conceito denominado “internet das coisas”. Os autores tratam muito rapidamente do Mesp, tomando-o como exemplo de movimento voltado a produzir formas de “esquecimento” em uma sociedade tecnologicamente equipada para lembrar quase tudo. Esse esquecimento subjacente à pauta do Mesp, na visão dos autores, tem como fundamento impossibilitar a leitura da sociedade em relação àquilo que já ocorreu, negando as cicatrizes históricas que devem servir de índice de reflexão do presente. Por exemplo: estudar o período do regime militar no Brasil não passa de

perda de tempo — não é à toa que o Mesp apoia que a carga horária de ciências humanas no currículo escolar seja substancialmente reduzida. Não obstante, quando não induz a sociedade ao esquecimento, a partir de uma falsa ideia de neutralidade da educação, o movimento encampa um conjunto de interpretações equivocadas da história, como quando surgiu, no Brasil, a ideia de que o nazismo era um movimento de esquerda.

A última categoria – “estado da arte sobre o Mesp” – conta também com apenas um artigo (ROSSI; Pataro, 2020). Os autores apresentam um balanço de pesquisas sobre o Mesp, semelhante ao objetivo, inclusive com a mesma metodologia. A diferença está em que não afunilaram a análise a partir da relação entre o movimento e a crise democrática. Rossi e Pataro (2020) analisaram alguns trabalhos e os dividiram nas seguintes categorias: “currículo escolar”, “ideologia e neutralidade”, “ideologia de gênero” e “implicações do ESP para docentes e discentes”, além de apontar que as intenções e as formas de atuação do Mesp são atentatórias à normalidade democrática, aos direitos humanos e à formação cidadã crítica.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar um balanço de pesquisas sobre o Mesp e entender como os pesquisadores discutem esse movimento em articulação com a crise da democracia brasileira. Ainda que julguemos ter atingido nosso objetivo, importa destacar que outras leituras sobre os textos podem possibilitar outros achados. Portanto, mais trabalhos com esse intuito são necessários para compreender como a produção acadêmica “encaixa” o Mesp na turbulência democrática que o Brasil vivencia.

O resultado desse estado da arte demonstra que os estudos analisados acabam, direta ou indiretamente, relacionando o Mesp com a situação social e política brasileira. Assim, nossa hipótese inicial mostrou-se correta: existem bons argumentos para reconhecer que o surgimento e a ascensão do Mesp apresentam nexos com a crise da democracia liberal brasileira.

Também é preciso deixar claro que nenhuma das publicações considera que o Mesp tenha proposta pertinente para a educação brasileira. Sem exceções, tais pesquisas procuraram, a partir de sua abordagem e objetivos específicos, demonstrar como a gênese e a atuação desse movimento se traduzem em um contrassenso e retrocesso em termos de políticas públicas educacionais.

Ao contrário do que afirmam os defensores do Mesp, as ciências humanas e sociais produzem conhecimento legítimo, e é com esse conhecimento, inclusive, que os argumentos do movimento são amplamente refutados. Sigamos alertas no combate, cientificamente conduzido, a esse tipo de ideário retrógado, que supúnhamos superado, mas que, como um zumbi, na feliz ilustração elaborada por Paul

Krugman (2020), acaba retornando dos recônditos mais obscuros da história para ameaçar os avanços civilizacionais duramente conquistados.

Referências

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, n. 66, p. 141-155, 2017.

DALTOE, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no Escola sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 209-227, 2019.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PENNA, Fernando A.; QUEIROZ, Felipe (org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: LPP Uerj, 2018.

KRUGMAN, Paul. **Arguing with zombies: economics, politics, and the fight for a better future**. Nova York: W. W. Norton & Company, 2020.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

MIGUEL, Luis F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL, Luis F. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do Enem 2015 e 2017. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 2, p. 731-755, 2018.

RAMM, Laís V.; KROEFF, Renata F. S.; GAVILLON, Póti Q.; BAUM, Carlos. Ética e alteridade: uma política da narratividade para discutir a heteronormatividade na escola. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 173-196, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RODRIGUES, Renata Rena; RESENDE, Viviane de Melo. Mensagem de fim de ano e blitz em escolas: discurso, violência e ameaça no programa Escola Sem Partido no Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, n. 1, p. 159-177, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

ROSSI, Jean P. G.; PATARO, Ricardo F. A “lei da mordança” na literatura científica: um estado da arte sobre o Movimento Escola sem Partido. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

SANTOS, Tiago Ribeiro; CERVI, Gicele Maria. D. Quixote contra os moinhos: um ensaio sobre o Movimento Escola sem Partido. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 105, p. 712-731, 2019.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A rede de difusão do Movimento Escola sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-28, 2019.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 757-773, set. 2016.

5. Educação, racismo e antirracismo: as relações étnico-raciais no contexto político e educacional brasileiro¹

Karolina Carvalho do Amarante²

Gilberto César Lopes Rodrigues³

Introdução

Ainda há pessoas que negam a existência do racismo no Brasil, mesmo em meio os inúmeros casos presenciados ou divulgados de discriminação contra a população negra, indígena, pobre ou homossexual que levaram autores a cunhar o termo “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2018). Em uma população diversa como a do Brasil, majoritariamente negra e indígena⁴, o retrato das desigualdades em termos de acesso a direitos sociais fundamentais a vida em sociedade, revelam, de acordo com estudos realizados pelo IBGE⁵ (2018), que as desigualdades são latentes, afetando a maioria das populações pretas, pardas e indígenas, no que diz respeito ao mercado de trabalho, condições de renda e moradia, representação política e acesso a educação.

Apesar de toda a mobilização dos movimentos sociais na criação de políticas de combate e enfrentamentos das questões étnico-raciais, ainda vivemos em meio a ideologias de branqueamento, que privilegiam as classes mais altas, e principalmente as não negras.

A diversidade cultural brasileira e o cenário econômico são heranças de um passado marcado pelo escravismo, exploração e subjugação das populações negras e indígenas. O discurso colonialista se colocou sempre como modelo de sociedade humana, intelectual e de padrão de beleza a ser seguido. Segundo Gomes (2017, p. 109), “quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto

¹ Ensaio oriundo das discussões da disciplina “Dimensões educacionais transversais para a formação humana” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: karol_mak@yahoo.com.br

³ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Email: gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br

⁴ IBGE educa. Disponível em: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

⁵ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

de dominação ou de diferenciação cultural, pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória". O estabelecimento de estereótipos inferiores e estigmatizantes direcionados aos sujeitos não-brancos, são realidades marcantes nas sociedades onde fenótipos como a cor da pele, feições faciais e o cabelo passam discussões sobre beleza que destacam o ideal de estética branca como superior e inferioriza as estéticas de matrizes étnicas.

Essas discussões atravessam a sociedade como um todo e a educação, especificamente na sua forma escolar, refletem os atos racistas e preconceituosos. Diante disso, temas raciais são necessários nas escolas, a fim de que se incorporem o respeito e a valorização das diferenças culturais, trabalhando com as crianças e jovens negras e não negras a construção de sua identidade social e pertencimento étnico-racial, constituídas como espaços propícios de ação das suas subjetividades, com base em espaços de pluralidade e diferença (BIESTA, 2017).

A partir de pressões políticas ao Estado⁶ pelos movimentos militantes das causas raciais no Brasil, tivemos, em 2003, a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A lei foi alterada em 2008 pela Lei nº 11.645/08, que incorporou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos sistemas de ensino nacional.

Os avanços em políticas educacionais raciais emergiram por meio da reivindicação do movimento negro e da luta pelo reconhecimento e valorização da cultura negra nos currículos escolares (GOMES, 2017). Tais políticas visam à educação justa, igualitária e equitativa, contra qualquer preconceito e discriminação por cor, raça, gênero, etnia, religião ou classe social.

Nesse sentido, refletimos sobre o racismo e seus reflexos na educação, dialogando acerca da importância das lutas antirracistas. A base teórica encontra-se fundamentada nos estudos de Biesta (2017), Guimarães (1995, 1999), Hall (2011), Hasenbalg (2005), Collins (2015), Dadot e Laval (2016) e Gomes (2017). Acerca dos documentos legais, dialogamos com a lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais-DCNERER (BRASIL, 2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e a Lei nº 11.645/08.

O estudo inicia com tópicos que trazem as discussões dos aspectos conceituais que envolvem educação, racismo e antirracismo. Em seguida, refletimos sobre como as questões sobre racismo e relações étnico-raciais são suscitadas no ambiente escolar, e quais os apontamentos para uma reeducação dessas rela-

⁶ Tem-se como premissa, que a análise de políticas públicas educacionais deve compreender as dimensões do conceito de Estado, enquanto construção social, partindo do entendimento que este Estado serve as demandas do capital e, portanto, as reivindicações por uma educação plena e emancipatória, deve superar a lógica do capital, por meio de uma educação crítica e transformadora para a formação humana, para a associação coletiva e "contrainternalização" de suas práticas exploratórias e discriminatórias (MÉSZÁROS, 2005).

ções. Na conclusão abordamos, os desafios para se superar o racismo e promover uma educação antirracista.

Educação, racismo e antirracismo

*Numa sociedade racista, não basta não ser racista,
é preciso ser antirracista – Angela Davis*

O acesso à educação de qualidade é uma das pautas essenciais nas discussões políticas que congregam as maiores demandas da população por direitos sociais, como direito essencial a ser garantido a todos. Infelizmente, a realidade educacional brasileira está muito aquém de proporcionar esse acesso, sobretudo às populações mais vulneráveis. No contexto brasileiro, em que condições básicas para viver, como saneamento básico, água tratada, proteção contra a violência, entre outras demandas de uma vida digna, são negadas e negligenciadas, ter acesso à educação de qualidade é um luxo. Mas não impossibilita que reflitamos sobre a educação que queremos e sobre o desvelamento do papel do racismo institucional nela.

O ensinamento essencial de Angela Davis⁷, que destaca que “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, nos permite inferir que o papel da educação na formação de cultura antirracista é crucial. Como nos ensina Biesta (2017, p. 16)

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana.

Tomando a educação, como instrumento de formação humana, é preciso estar ciente da concepção educacional implicada: se se fundamenta na emancipação ou na “reprodução de desigualdades existentes – involuntariamente ou naqueles casos em que a educação é utilizada para conservar determinadas práticas e tradições também” (BIESTA, 2017, p. 16). Em uma educação crítica e emancipadora, é preciso que nos espaços educacionais seja estimulado “por outros que não são como nós”, reconhecendo que o mundo é lugar de “pluralidade e diferença”.

A questão sobre formação humana está profundamente relacionada a aspectos sociais que tornam certos indivíduos marginalizados, por meio de ideais de-umanos, definindo um padrão de ser humano a partir de certo tipo de humano, de sociedade como espelho, como norma, como padrão que não considera o diferente enquanto ser único e singular (BIESTA, 2017). Por isso, a questão do que é ser humano está profundamente relacionada às questões de classe, gênero,

⁷ Citação expressa no artigo “Precisamos falar sobre branquidade e seu papel na luta antirracista”, publicado pelo Geledes. <https://www.geledes.org.br/precisamos-falar-sobre-branquitude-e-seu-papel-na-luta-antirracista/>

sexualidade e as questões étnico-raciais. Por exemplo, o que pensar de um representante político, que governa o Brasil, enquanto um país marcado pela sua diversidade cultural, e expõe o seguinte discurso: “o índio tá evoluindo, cada vez mais é ser humano igual a nós”⁸.

Tal discurso nos levar a refletir sobre os problemas engendrados pelo humanismo, formulada a partir de uma concepção de humano que coloca alguns no território do que é definido como ser humano e outros fora, sendo estes “outros” os “recém-chegados” negros, índios, LGBT. Segundo Biesta (2017, p. 20), o sentido filosófico do humanismo fundamenta-se na ideia de que “é possível articular a essência ou natureza do ser humano e usar seu conhecimento como fundamento para nossos esforços políticos e educacionais”. Sendo assim, a concepção humanista “propõe uma *norma de humanidade* do que significa ser humano e, com isso, exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma”.

No âmbito da educação, esse ideal de humano “especifica uma norma do que significa ser humano antes da real manifestação de “exemplos” da humanidade” (BIESTA, 2017, p. 22). Especifica o que a criança, o estudante, o recém-chegado deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e o quem desejam ser.

O humanismo só pode pensar a educação, num nível fundamental, como socialização, como processo dos recém-chegados a ordem preexistente da razão moderna. [...] Nisso, é incapaz de captar a unicidade de cada ser individual, pois só consegue pensar em cada recém-chegado como exemplo de uma essência humana que já foi especificada e conhecida de antemão (BIESTA, 2017, p. 23).

A questão racial é um exemplo claro disso, e tem sua manifestação na história pelo período da escravidão, com a imposição do colonialismo, quando se determinou a subordinação e opressão de maneira desumanizadora, com um sistema de internalização de mentalidade a determinas raças, os não-brancos (HASENBALG, 2005), como inferiores aos brancos. A própria justificativa desse sistema, era respaldada como algo natural, científico e racional, fundamentada na ideologia racista.

É importante compreender os conceitos de raça e racismo que foram cunhados por esses marcos históricos (GUIMARÃES, 1999). O conceito de raça opera nas ciências sociais como categoria analítica dos fenômenos da sociedade, construída socialmente e renascida das reivindicações do Movimento Negro (GOMES, 2017). É uma categoria analítica necessária para analisar os problemas de desigualdades raciais, que são marcas do racismo estrutural na sociedade (HASENBALG, 2005).

⁸ Fala do presidente Jair Bolsonaro, nas redes sociais ao anunciar o vice-presidente Hamilton Mourão como chefe do Conselho da Amazônia. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/01/23/indio-ta-evoluindo-cada-vez-mais-e-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro.htm>

Para Guimarães (1999a), falar de raça é ser *racialista*. Portanto, ser antirracista é ser racialista, porque falar de raça reforçaria o racismo na sociedade. Guimarães (1999, 1999a) explica que conceito de raça é imprescindível para a sociedade cindida e, seu uso, é fundamentado como “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios (GUIMARÃES, 1999a, p. 153). Para Collins (2015), os termos raça, classe e gênero (COLLINS, 2015), a apesar da distinção inerentes a cada um, estão imbricados para a compreensão das opressões que foram e são colocadas perante os não-brancos.

A ideia de raça e o conceito de racismo são, portanto, advindos da hierarquização de indivíduos engendrada e naturalizada na sociedade pelas classes dominantes, na crença de superioridade e inferioridade racial que opera no imaginário social, classificando os brancos como superiores e negros inferiores (GOMES, 2017), justificando o racismo científico, baseado nas teorias eugênicas, biológicas e genéticas no início do século XIX.

Sobre o termo “etnia”, Guimarães (1999) destaca que alguns sociólogos o utilizam para substituir “raça”, devido à concepção ideológica, dificultando, a seu ver, as análises sociais. Entende-se o conceito de etnia como forma de referência a um grupo social de pertencimento ancestral, definida como identidade que congrega de uma língua, cultura e tradições comuns (GOMES, 2017). No “Glossário de termos e Expressões Anti-racistas”, contido no documento elaborado pelo Ministério da Educação referente as orientações e ações para o ensino das relações étnico-raciais, o termo “étnico” se refere a “um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos (BRASIL, 2006).

Retomando o pensamento de Collins (2015), a interseccionalidade dos conceitos de raça, classe e gênero é marca de opressão que se apresenta em três dimensões: institucional, simbólica e individual. No âmbito institucional, o racismo, assim como o machismo e o elitismo, se manifesta nas escolas, nos hospitais e outros espaços institucionais privados ou públicos em que afloram práticas discriminatórias e racistas. No plano do simbólico, são internalizados como verdades absolutas certos estereótipos e atitudes que dicotomizam e hierarquizam raças, gênero e classes (COLLINS, 2015). No contexto individual, estão as maneiras de entender e compreender o que é o mundo, nas quais se internalizaram certos tipos de práticas que precisam ser radicalmente superadas, a partir de um olhar, crítico e social para a mudança da ordem vigente, orquestrada pela “sociedade de mercado” institucionalizada pelo “Estado democrático liberal” (HASENBALG, 2005, p. 111).

Segundo Collins (2015, p. 15), para mudar comportamentos, atitudes e maneiras de agir, é preciso conhecer o “pedaço do opressor que está plantado profun-

damente em cada um de nós". Isso, segundo a autora, enseja novas visões, novos olhares e uma mudança radical, em que é preciso ampliar os conceitos de raça, classe e gênero, e pensá-los como categoria de análise que construam coalizões.

Enquanto, raça, classe e gênero como categorias de análise são fundamentais para nos ajudar a entender as bases estruturais de dominação e subordinação, novas maneiras de pensar desacompanhadas de novas maneiras de agir oferecem possibilidades incompletas de mudanças. (COLLINS, 20015, p. 15)

Conforme Hall (2011, p. 342), a produção de culturas antes marginalizadas e colocadas como periféricas ganhou cada vez mais espaços na sociedade, em função das políticas culturais da diferença, que trouxeram como resultados "as lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural". Hall (2011) escreve que, no contexto americano da cultura negra popular, tais políticas vão além da raça, incluindo outras etnias marginalizadas, como feminismo e movimentos LGBT.

Ao trazer tais discussões, Hall (2011) discorre acerca da presença da cultura negra, chamando a atenção para sua importância.

Não importa quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação (HALL, 2011, p. 342).

Hansenbalg (2005, p. 99) é outro importante teórico que nos ajuda a entender as questões sobre raça e racismo. Entender as discriminações e desigualdades raciais no Brasil perpassa pela compreensão de raça como "critério socialmente relevante para analisar posições na estrutura de classes, e nas dimensões distributivas a estratificação social"; que as classes sociais são posições estruturais às quais os indivíduos são alocados pelo sistema; e que a estratificação social é uma categoria que se refere à forma, funções e consequenciais do sistema de desigualdades social estruturada. Enfim, "significa atentar para a distribuição diferenciada de recompensas e privilégios" e que "os processos de competição individual e mobilidade social são estabelecidos dentro dos limites impostos pela reprodução das relações de classe" (HANSELBALG, 2005, p. 97 e 112). Isso nos permite que a sociedade imposta pelo sistema vigente, define

uma norma de vida, valoriza a competitividade, modela e remodela subjetividades para atender as demandas mercadológicas e, com isso, privilegia corpos, sobretudo não negros, para compor o topo da estrutura social. Isso tudo é condizente com a “racionalidade neoliberal” que parte do princípio universal da concorrência e da meritocracia (DADOT; LAVAL, 2016).

As sociedades capitalistas são marcadas pela “meritocracia como princípio implícito na noção de igualdade de oportunidades e os processos sociais orientados para a herança de posições de classe” (HASENBALG, 2011, p. 112), escondendo as desigualdades sociais e as desiguais oportunidades do sistema. Nesse jogo de poder e competitividade, os brancos são a maioria, pela falsa consciência mistificada de que sua ascensão social é fruto meramente de esforço e dedicação. Hasenbalg (2005, p. 117) ensina que a “presença de privilégio indica que, através de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos puderam progredir às custas e por causa da presença de negros”. Tal privilégio é entendido como extração da “mais-valia”, tanto no âmbito psicológico, como cultural e ideológico do colonizado.

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através das instituições educacionais e de saúde pública. (GUIMARÃES, 1995, p. 43)

Com essa reflexão, podemos pensar como as discussões sobre as relações étnico-raciais tornam-se cruciais nos espaços educacionais para o enfrentamento da luta antirracista e a construção de um mundo mais justo. Não percebemos as instituições educacionais como as únicas responsáveis por tal tarefa, mas acreditamos que, sem elas, essa luta se torna mais difícil.

Na próxima seção, apresentamos aspectos da educação escolar que se relacionam com a reeducação das relações raciais e étnicas através da legislação para o ensino das relações étnico-raciais implementadas a partir de 2003.

(Re)educar para as relações étnico-raciais: alguns apontamentos

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004)

A partir das reflexões sobre raça e racismos e suas implicações na sociedade, pretendemos dialogar especificamente sobre as determinações legais no âmbito edu-

cacional sobre as relações ético-raciais como pautas importantes da luta antirracista. Como ressaltado na citação acima, a escola não tem o papel único e exclusivo de sozinha combater o racismo. Isso é irrealizável, haja vista que o poder Estatal aponta a escola como responsável pelos insucessos educacionais da qual ele se exime.

O cenário desigual, no qual, conforme Costa, Martins e Silva (2020, p. 10), “a população negra, desde a mais tenra idade, experimenta uma realidade de privação de direitos básicos”, afeta suas condições essenciais de vida. A análise dos autores nos faz pensar os caminhos da “necroeducação”, que mata os negros no sistema educacional, destacando as disparidades entre negros e brancos quanto ao acesso, permanência e desempenho escolar, justificadas pela

lógica que gera um tipo de *inclusão excludente*, em que ao mesmo tempo insere os sujeitos no sistema capitalista e educacional, mas demarca os lugares a serem ocupados por eles na sociedade” (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p.11, grifo nosso).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua pelo IBGE, em 2018, revelam que as taxas de analfabetismo se concentram 91% entre pretos e pardos, sobretudo em localização rural. Em contraponto, segundo os dados do Resumo Técnico da Educação Básica de 2019⁹, há predominância de matrículas de alunos identificados como pretos e pardos na modalidade de educação de jovens e adultos, sugerindo a negligência do Estado na escolarização dessa população.

Tais realidades demonstram como o racismo está imerso nos sistemas educacionais de ensino. No contexto escolar, crianças e adolescentes negras e pobres embora inseridos, têm seus direitos negligenciado pelas inúmeras desigualdades. Pesquisas realizadas no âmbito educacional, ao aplicar análise da interseccionalidade entre raça, classe, gênero, demonstram o cenário desfavorável de escolarização destinada a pessoas identificadas como negras (FERRARO, 2010) (CARVALHO, 2005). A título de exemplo podemos citar pesquisa “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos”, de Marília Carvalho, que analisa o fracasso escolar de meninos nas séries iniciais do ensino fundamental e identifica que os índices de evasão são altos em meninos negros. Por outro lado, no ordenamento legal, tal temática integra o âmbito das políticas de ações afirmativas, englobando um conjunto de ações educativas voltadas para a valorização da diversidade étnica e cultural e aludindo a promoção de educação antirracista em prol da equidade racial.

Em contraposição à letra da lei, as pesquisas desenvolvidas por estudiosos ligados ao movimento negro e a profissionais da educação que defendem a educação inclusiva, elucidam que o espaço escolar reproduz o imaginário social que inferioriza

⁹ Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c-9f29052?version=1.0>

as diversas culturas presentes no país, em especial as de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Para Biesta (2017), as escolas podem ter currículos exemplares para o ensino da democracia e cidadania, mas uma organização interna de uma escola que não seja democrática terá impacto negativo nas suas atitudes e disposições para com a democracia. O papel da educação democrática é de ir além de “produzir” ou “criar” indivíduos democráticos, possibilitando um espaço em que todos possam agir em coletividade, na pluralidade e diferença (BIESTA, 2017).

A importância do ensino das relações étnico-raciais na educação brasileira configura-se com novos olhares da identidade e subjetividade. Levando-se em considerações as concepções políticas de Hannah Arendt, Biesta (2017, p. 178) destaca que a democracia nos espaços educacionais deve ser compreendida “como situação em que todo mundo tem a oportunidade de ser um sujeito, isto é, de agir, e por meio de suas ações, introduzir seus inícios no mundo de pluralidade e diferença”, sem ser cooptado. Tal ensinamento permite inferir que novas práticas devem ser possibilitadas nas escolas, descolonizando currículos que obscurecem novos conhecimentos e formas de ser e agir.

As discussões referentes às relações étnico-raciais surgiram nos debates políticos nos anos de 1990, a partir das reivindicações contra as mais diversas formas de violência direcionadas à população negra e pelos direitos sociais negados em um sistema racista. O debate sobre o tema tem permeado os âmbitos sociais, político, jurídico, cultural e educacional. Dentre os diversos setores dos direitos sociais para promover ações antirracistas e a valorização das relações étnico-raciais, a educação se apresenta como uma das ferramentas imprescindíveis. A importância da formação humana para o trato com as diferenças e contra as injustiças sociais e raciais, torna-se a chave para empreender atitudes, posturas e práticas antirracistas.

Por isso, a implementação da educação para as relações étnico-raciais visa combater o racismo de todas as formas, aparentes e ocultas. O racismo se propaga invadindo mentalidades, subjetividades e as condições sociais dos negros (GOMES, 2017). A desigualdade racial constatada nos dados sociais é a prova da estrutura racista da sociedade, atingindo a população pobre, sobretudo a negra.

Com a alteração da Lei nº 9.394/96 pela promulgação da Lei nº 10.639/03, que incluiu o artigo 26-A e atualmente estabelecida pela Lei nº 11.645/08, ampliando a obrigatoriedade para a temática indígena, ficou estabelecido que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena ampliam as discussões no campo educacional, como reconhecimento e valorização dessas culturas até então marginalizadas no debate político e no silenciamento dos seus conhecimentos, vivências e saberes e incorporação deles na formação nacional.

A inclusão na legislação educacional dessas leis implicou mudança estrutural (GOMES, 2012). Para subsidiar o dispositivo da lei, foram elaborados pelo MEC, por meios da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad¹⁰, documentos normativos¹¹ que orientam as ações educacionais para o combate ao racismo, discriminação e preconceitos no espaço escolar (BRASIL, 2006). Na letra fria das normas, evitou-se que a população historicamente excluída das políticas sociais continuasse à margem da sociedade e incorporou-se sua história e cultura na educação escolar, reconhecendo seu patrimônio na constituição da sociedade brasileira.

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº CNE/CP003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com isso, os sistemas de ensino passaram a contar com um documento importante para orientar as práticas pedagógicas nas escolas. Conforme reconhecido no relatório do parecer CEB/CP nº 003/2004, as diretrizes foram construídas em colaboração com o Movimento Negro, militantes individuais, conselhos estaduais e municipais de educação e comunidade escolar preocupados com a questão racial na educação em prol da promoção da igualdade racial na educação (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, se firma como política curricular que visa combater todas as formas de racismo e discriminação, instigando os espaços escolares a reeducação das relações étnico-raciais. Escola e professores são chamados a abordar o tema, pois

tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10-11).

¹⁰ Em 2012, a Secad foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi; em 2019, foi extinta pelo governo de Jair Bolsonaro.

¹¹ Publicações de documentos elaborados sobre o tema da Educação para as relações étnico-raciais. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes>

A partir desses dispositivos legais, trabalhar nas escolas essa temática é estabelecer um compromisso político com a valorização e o reconhecimento das diferenças culturais nos espaços escolares; é garantir que alunos, negros e não negros, tenham acesso à educação escolar de qualidade, e que esta seja instrumento de transformação social. Segundo o parecer, a escola não é o único espaço de proliferação de práticas racistas e discriminatórias e não tem o dever de, sozinha, combater essas práticas. Mas tem o papel importante de eliminar ações discriminatórias, de proporcionar o acesso ao saber científico em espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004). Com isso, o parecer ressalta a importância da formação de professores qualificados, sensíveis à diversidade étnico-racial.

É importante destacar o papel dos movimentos sociais nas conquistas das políticas públicas. Marco emblemático foi a Marcha Nacional Zumbi do Palmares¹², de 1995, contra o racismo, pela cidadania e a vida¹³, em Brasília, quando foram entregues, nas mãos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, as demandas por ação afirmativa, dentre elas o ensino da educação das relações étnico-raciais através do “programa para superação do racismo e da desigualdade étnico racial” (GOMES, 2017, p. 34).

À guisa de conclusão

Para superar o racismo e promover uma sociedade justa para todos, muitos desafios de colocam, principalmente no que concerne às mentalidades forjadas pelo capital, que tem no racismo pilar importante de manutenção da sua ordem política e socioeconômica.

A superação dessas desigualdades está em uma educação crítico-reflexiva, que enseje uma nova forma de sociedade, na qual, segundo Biesta (2017) possamos agir com os outros e introduzir nossos inícios na pluralidade e diferença. Escolas que oportunizem a todos *ser, tornar-se presença*, com educadores responsáveis interessados nos inícios de seus alunos, parte de um sistema educacional não obcecado por resultados e tabelas classificatórias para atender o capital.

A busca pela emancipação e o combate ao racismo, a discriminação e os preconceitos também pode ser compreendida com o que propõe Collins (2015) sobre alcançarmos o ser opressor que existe em nós e transcender por meio da *empatia com o outro*. É preciso questionar e compreender as diferenças de poder e os privilégios que o racismo engendra, construir espaços de diálogos com a presença de diferentes pessoas, para que juntas façam relações planas com base no diálogo entre diferentes. Estimular as coalizões ao redor de causas comuns, *ter*

¹² O Movimento Negro surgiu nos conflitos de discriminação racial e racismo, na década de 1970 no período da ditadura militar. As articulações emergidas nesse contexto, segundo Gomes (2017) deram origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, em 18 de junho de 1978. Hoje conhecido como Movimento Negro Unificado, desde 1979 (GOMES, 2017).

¹³ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>

“*empatia*”, *olhar e ouvir o outro*, e se unir em torno de causas necessárias e comuns nas quais as diferenças não se coloquem como limitadores dessa socialização.

A questão que fica em aberto é: no interior do modo de produção capitalista é possível construir um mundo igualitário onde todos, pretos, brancos ou índios, tenham as mesmas oportunidades e condições de acesso a riqueza socialmente produzida?

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BIESTA, GERT. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006, p. 31-74. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf .

BRASIL. **Lei N. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei N. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 abril de 2020.

BRASIL. **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, abr. 2005 .

COLLINS, Patricia H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista**, São Paulo: SOF, 2015, p. 13-42.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250043, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRARO Alceu R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago., 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro: saberes construídos nas lutas pela emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, jul. 1999a.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 43, p. 147-156, jul. 1995.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Raça e Racismo no Brasil. In: **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 26-44.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra?. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais** (org. Liv Sovik). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, (1ª Edição atualizada), pp. 317-330.

HASENBALG, Carlos. A Estrutura de classes, estratificação social e raça. In: **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005, pp. 96-125.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

WOODWARD, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (ORGs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

6. A música profana de cunho erótico e sensual e as reações da ordem vigente

Anthymio Wanzeller Figueira Neto¹

Mario Adonis Silva²

Doriedson Alves de Almeida³

A cultura e seu reflexo na sociedade

Antes de iniciarmos nossa reflexão, é interessante falar sobre nossas ações no dia a dia. Ao contrário do que pensamos, nossas decisões não são totalmente nossas, fazem parte de algo maior, a que chamamos de cultura. Embora acreditemos que nossas ações partam de nossa consciência de forma absoluta, ela tem fragmentos coletivos introjetados pela cultura. Laraia (1986) ressalta que somos inseridos neste processo desde a concepção e a aquisição da cultura é pré-requisito para a atuação do indivíduo como futuro membro da sociedade. A formação que recebemos influencia nossa visão de mundo, não havendo como negar que nosso livre arbítrio passa por esse crivo a todo o momento.

Neste sentido, se faz necessário falar da relação entre sociedade e cultura.

Como afirma Canedo (2001), explicar cultura é algo difícil. Ao longo dos séculos vários estudiosos tentaram uma definição. Para nossa reflexão, trazemos quatro concepções: as de Edward Burnett Tylor (1832-197) e Franz Boas (1858-1942), antropólogos, e Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), sociólogos.

Edward Burnett Tylor, segundo Castro (2005) e Canedo (2001), recebeu o título de pai da antropologia cultural, por ter sido o primeiro a criar uma definição formal de cultura. Para ele, cultura era sinônimo de civilização e abarcava questões como crença, arte, moral, costumes, hábitos. Tudo ligado à formação do homem como integrante da sociedade. Defendia que a cultura era feita por estágios por onde as sociedades passariam antes de alcançar o patamar de sociedade civilizada. Por esta razão, seu conceito de cultura voltava-se para uma visão universalista e progressista.

¹ Mestre em Educação PPG-UFOPA, professor da rede municipal de educação em Alenquer no Pará. Músico. E-mail: anthymiofigueira@hotmail.com

² Mestre em educação. Professor aposentado/UFOPA. E-mail: madonissilva@gmail.com

³ Doutor PPGE/UFES (2004). Professor no CFI-UFOPA/Santarém e no PPGE-Ufopa. Atua como consultor na formulação e implantação de projetos para aplicação de TIC nos processos de ensino/aprendizagem e de gestão em educação. E-mail: doriedson.almeida@gmail.com

Canedo (2001) afirma que, diferentemente de Tylor, Franz Boas não concordava com a visão universalista. Embora reconhecesse os aspectos constituintes da cultura apresentada por Tylor, entendia a cultura como resultado do processo histórico, de modo que não haveria uma cultura, mas culturas. Tendo a cultura está pautada em determinada realidade e, para entendê-la, faz-se necessário reconstruir sua origem histórica. Em poucas palavras, para Boas não existem degraus evolutivos, muitos menos cultura universal, o que existe são realidades e contextos diferenciados que geram as diferenças culturais entre povos.

Para Durkheim, segundo Leme (2008), a formação da sociedade perpassa pela formação do homem que fará parte integrante dela. Nesse sentido, todo o futuro integrante de determinado grupo social recebe instruções formativas desde seu nascimento. Nessa perspectiva, a cultura assume papel de perpetuadora e mantenedora das posturas adotadas por aquele meio social, conectando o novo integrante aos demais a partir do que Durkheim denomina de consciência coletiva e representação coletiva (LEME, 2008). Nessa visão, a cultura é externa ao homem, fazendo com que assuma papel passivo, apenas aceitando e reproduzindo o que lhe foi repassado pela sociedade por meio da formação que recebeu.

Opondo-se a Durkheim, Weber, parte de uma visão racionalista e funcional (LEME, 2008). A sociedade, em todas as suas dimensões, é resultado de suas peculiaridades históricas. Neste sentido, tanto a sociedade quanto a cultura são passíveis de modificações, dependendo do contexto no qual estiverem inseridas. O processo histórico emerge das experiências tácitas oriundas de dado momento da sociedade passando a se refletir nela, sendo a cultura o resultado dessa dinâmica que gerencia sua própria modernização. Assim, para entender uma dada cultura, é necessário entender os processos históricos vivenciadas pela sociedade correspondente (DIEHL, 2016).

No conceito de Weber, ao contrário de Durkheim, os indivíduos não são passivos, tendo ação na sociedade, logo, a ação frente à cultura. Ao receber sua formação cultural, o indivíduo é capaz de apropriar-se, reinterpretar e até fazer crítica ao que lhe é oferecido. Contudo, se quiser optar por ser apenas o reproduzidor da cultura pronta, ele pode. O que não pode é não ter cultura, uma vez que é essa formação que organiza o pensamento, a interpretação e a ação do indivíduo em todas as esferas da sociedade (LAIARA, 1986; DIEHL, 2016).

A religião e a visão cultural sobre o corpo e a sexualidade

Partindo dos conceitos apresentados, podemos afirmar que independentemente da visão antropológica ou sociológica, a cultura rege os princípios de formação do indivíduo, e essa formação é fundamental à existência de uma sociedade.

A cultura está em todas as esferas sociais e, portanto, também se faz presente na formação religiosa que o indivíduo recebe desde o nascimento. No caso do

Brasil, por conta da colonização, uma das bases de formação religiosa mais presente está nos cristianismos⁴. Os cristãos, embora o Brasil não tenha religião oficial, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, correspondem a 86,6% da população. Esse índice é o reflexo das missões religiosas cristãs ligadas à colonização (ALMEIDA, 2003).

Levando em conta que, como ser social, o indivíduo recebe uma programação cultural que passa a ser enraizada em sua forma de agir e de pensar, em se tratando de religiosidade, a formação cultural mais latente na sociedade brasileira, com todos seus conceitos e preconceitos, tem sua gênese no cristianismo. Não seria errado afirmar que formas de tratamento de certos assuntos, para a maioria da população brasileira, perpassam pelas formações dogmáticas do catecismo cristão, especialmente as relacionadas ao corpo e à sexualidade. Daí surgirem posturas de repúdio a certas manifestações, principalmente artísticas, sobre do corpo e da sexualidade.

Para entendê-las, é necessário ter a visão perpetuada pelo catecismo cristão. Tal premissa encontra fundamento em Bernardi e Castilho (2016), para quem, os princípios e normas difundidos em meio a um grupo religioso regem a resposta de seus membros em relação aos temas dos quais tratam.

“Cristianismo” remete à figura messiânica de Jesus Cristo, aquele que, diz a bíblia cristã, seria o filho de Deus que veio ao mundo ensinar aos homens os caminhos que levam a uma vida póstuma celestial, “Eu sou o bom pastor” (Jo 10,11 in Bíblia Sagrada); “Eu sou a luz” (Jo 8,12 in Bíblia Sagrada). Cristo passou a vida catequisando o povo por onde andava, ensinado preceitos tidos como divinos e, portanto, devendo ser seguido por todo aquele que quisesse fazer parte do paraíso do qual falava.

São os ensinamentos do messias, registrados em textos da bíblia cristã, que passaram a ser a base dos princípios e normas ensinados nos catecismos das igrejas de Cristo. Entender a visão dos cristãos sobre corpo e sexualidade é entender a visão do messias, transcrita na Bíblia e defendida por seus seguidores.

O cristianismo não foi criado por Cristo, mas por seus seguidores. Após o Concílio de Nicéia (325 d. C), passou a ser religião oficial e, ainda no século IV d.C., tornou-se a religião do estado de Roma, assim permanecendo por dez séculos. Duarte (2017) deixa claro que, desde seu surgimento, as religiões passam a gerenciar o comportamento de seus seguidores. Dantas (2010) confirma essa perspectiva dentro do cristianismo. O poder alcançado, após o concílio de Nicéia, facilitou que a igreja cristã se tornasse responsável pelo doutrinamento de novos fiéis, sem-

⁴ O cristianismo trazido para as Américas, de um modo geral, e para o Brasil, em particular, durante a colonização, foi o cristianismo reformado, posterior a todo o processo que resultou na separação do cristianismo católico romano dos cristianismos protestantes (luteranismo, calvinismo, anglicanismo, etc.). Assim, “o cristianismo” implantado no Brasil, de certo modo, é diferente do ideário cristão primitivo, especialmente no tocante ao seu caráter revolucionário. Ver “Catolicismo na América Latina: período da conquista e da Colonização” (KARNAL, 2010).

pre trabalhado a ética e moral com base no teocentrismo, tendo Deus e os textos bíblicos como a gênese de suas ações.

Como os princípios e normas que regem os catecismos das igrejas cristãs estão diretamente ligados aos escritos bíblicos, temos a seguinte visão bíblica em relação ao corpo e a sexualidade: o corpo é sagrado. Neste sentido, os cristianismos defendem a ideia de que a essência da vida nos foi dada por Deus e se chama alma.

Para o cristão, é por meio da alma que o criador habita os seres humano. Por essa razão, os cristianismos passam a defender que o corpo precisa ser vigiado e resguardado para não colocar a alma em risco (RIGONI, 2013). Essa ideia pode ser observada em várias passagens da bíblia, dentre as quais, as seguintes:

Vocês não sabem que são santuário de Deus e que o Espírito de Deus habita em vocês? Se alguém destruir o santuário de Deus, Deus o destruirá; pois o santuário de Deus, que são vocês, é sagrado", (1 Coríntios 3:16-17 Nova Bíblia Pastoral)⁵.

Acaso não sabem que o corpo de vocês é santuário do Espírito Santo que habita em vocês, que lhes foi dado por Deus, e que vocês não são de vocês mesmos? Vocês foram comprados por alto preço. Portanto, glorifiquem a Deus com o seu próprio corpo. (1 Coríntios 6:19-20 in Nova Bíblia Pastoral)

Assim, muitos cristãos, ao defenderem os preceitos bíblicos sobre o corpo, acabam instituindo um comportamento moral no qual a sexualidade assume estatuto de pecado, sendo o sexo admitido com a finalidade específica de reprodução da espécie. Se o uso do corpo estiver ligado ao prazer, mesmo entre cônjuges, passa a ser profano (Paulo 6, 12-20 in Nova Bíblia Pastoral).

Após o descobrimento do Brasil, a colonização teve influência direta das missões jesuíticas. A religião cristã impôs sua visão moralista de corpo e sexualidade a todos, os nativos e não nativos. E a visão trazida pelos jesuítas é rigorosamente a mesma das igrejas cristãs nos dias atuais, sua visão predomina. Mesmo com os novos comportamentos sociais e as transformações advindas da economia, da política e da tecnologia, as igrejas cristãs, com seus rígidos ideais de corpo e a sexualidade, influenciam os pensamentos e as ações de seus fiéis. O que se recebe por formação dogmática cristã, com relação ao corpo e a sexualidade, em pleno século XXI, nada mais é que uma herança cultural milenar moralista.

Contracultura anticristã por meio da música

Uma das frases célebres de Nelson Rodrigues é a que diz que "toda unanimidade é burra". A frase nos adverte que, embora vivamos em sociedade, cada ser humano é único. As experiências sociais e culturais vividas por todos os membros reper-

⁵ Embora exista diferença nas traduções dos textos da Bíblia Cristã de uma congregação para outra, a ideia central é sempre mantida.

cutem de forma individual em cada participante e, embora imersos em uma cultura coletiva, são essas impressões individuais que dão suporte para atitudes que podem ir de encontro ou a favor a determinados padrões culturais. Assim, não é estranho que haja discordância de pensamentos entre os membros de uma sociedade, descontentamento que se reflete em atitudes conflitantes de membros insatisfeitos.

É neste contexto de desafinação de pensamento que surge a contracultura. Ribas (2016) destaca que, embora tenha ênfase nos anos 60, a contracultura é um fenômeno tão antigo quanto a própria cultura. Segundo o autor, movimentos de contradição surgem à medida que alguém ou algum grupo externa sua insatisfação contra qualquer campo ideológico sustentado pelos padrões vigentes, seja religioso, econômico, social. Quando uma ação, sozinha ou em conjunto, vai de encontro com um padrão cultural vigente, ela se configura como uma ação de contracultura.

O movimento contracultura nada tem a ver com disseminação de ódio, mas de contestação a aspecto das bases culturais de uma sociedade, com seus conceitos e preconceitos perpetuados às novas gerações. E, dentre esses ensinamentos, estão os princípios e normas religiosos cristãos latentes na formação da sociedade contemporânea.

Por ser inerente e necessária ao ser humano, a religiosidade se faz presente em todo o percurso de desenvolvimento da humanidade. De forma geral, por ser doutrinadora, a igreja é capaz de atropelar a racionalidade em função da fé. De maneira extremista, o resultado desse doutrinamento pode evoluir para o fundamentalismo moral, que impossibilita o fiel de olhar alguns fatos de forma holística, limitando-se a adotar, sem questionar, a conduta de quem adota os mesmos princípios morais que os seus e repudiando tudo o que contraria os padrões defendidos por seu grupo.

A contracultura se faz importante por levar as pessoas a questionar os padrões que lhes são ensinados, confrontando-os com a realidade. Esse tipo de movimento começou a ganhar destaque após a segunda guerra, nas décadas de 1950 e 1960, com o surgimento do movimento *Beatnik*, formado pela juventude que contestava o tradicionalismo moral e a violência. Esse movimento representa o pensamento de uma geração que se contrapôs ao falso moralismo e à hipocrisia dele decorrente, propagando a necessidade de uma nova sociedade, uma realidade diferenciada, na qual os jovens pudessem se sentir livres das velhas práticas e, especialmente, das sequelas das guerras que, ceifando a vida de muitos jovens, mataram uma infinidade de sonhos.

“Faça amor, não faça guerra” é um dos lemas desse movimento, do qual se origina a trilogia “sexo, drogas e rock n’ roll”. Como toda linguagem, esses termos são polissêmicos, devendo ser analisados considerando-se uma semântica que extrapole o simples significado, precisam ser considerados não na perspectiva denotativa, mas do ponto de vista metafórico, entendendo seu sentido como expressão do ideário daquele movimento.

A ação contracultural revela-se à medida que o movimento *Beatnik*, ao difundir uma concepção secular do corpo, contesta a visão dominante da cultura judaico-cristã, segundo a qual o corpo era um templo sagrado, tendo unicamente a função procriadora. Na nova visão, o sexo passa a ser considerado, não com finalidade procriadora, mas como fonte de prazer. À medida que essa concepção ganha adesão e é assumida por um contingente cada vez maior de pessoas, sua propagação se constitui numa visão contracultural e passa a se manifestar em variadas expressões artísticas, inclusive na música.

Segundo Hessen (2000, p. 9), ao lado da ciência, da religião e da moral, a arte integra o grupo das funções superiores do espírito e, como tal, expressa uma visão de mundo. Aderindo o ideário *beatnik*, a música veicula sua concepção de corpo e de sexo, tornando-se expressão da contracultura. No século XXI, a contracultura se manifesta de forma mais incisiva e a música de cunho erótico, até com apologia ao corpo como instrumento de prazer sexual, difunde a visão de corpo livre. A música de cunho erótico e apelo sexual afronta a moral vigente, gera insatisfação e descontentamento e instiga a sociedade a refletir sobre sua realidade.

Não raras vezes, esse tipo de música e sua divulgação são estigmatizados por segmentos cristãos que, por força de sua concepção de moralidade, consideram-nos marginais, delinquentes. Assim, a vertente musical profana acaba por suscitar rejeição quase automática em muitas pessoas. Como qualquer fundamentalismo, essa predisposição programada pelo catecismo pode se tornar perigosa à sociedade, pois é capaz de suprimir a racionalidade, fazendo com que se condenem as manifestações contraculturais, neste caso específico, a música profana.

Como aceitar essa postura intransigente e ser indiferente diante de outros aspectos da vida social que afrontam o ideário cristão, como, por exemplo, as desigualdades sociais, as injustiças, a miséria e a fome?

A cultura é produto e produtora do ser humano, e está certo tanto quem defende a origem externa quanto a origem interna da cultura. Ao mesmo tempo em que o ser humano é modelado pela cultura da sociedade na qual está inserido, atuando ativamente, pode modificá-la. Para tanto, é necessário refletir sobre a cultura, na perspectiva de ressignificá-la diante das novas exigências da vida social.

No entanto, o processo de ressignificação e apropriação cultural não ocorre do dia para a noite. Enquanto a sociedade brasileira não evoluir e substituir a concepção de corpo e sexualidade, a música profana de cunho erótico e apelo sexual continuará integrando o movimento contracultural, independentemente do estilo – forró, brega, sertanejo, funk, samba. É necessário tratar essa expressão musical como forma livre de manifestação que provoca a reflexão e denuncia o falso moralismo e a hipocrisia que induzem ao preconceito e à intolerância, sentimentos demasiado nocivos à vida social.

Conclusão

A discussão sobre a temática permitiu que chegássemos pelo menos a duas inferências, mesmo que provisórias:

1ª. A rejeição de parte da sociedade brasileira à música de caráter erótico e apelo sexual, tipificada como *pornomusic*, nada mais é que reflexo de uma formação histórico-cultural de tradição religiosa que, ao longo de séculos, contribuiu para uma concepção estática da cultura, desconsiderando aquilo que revela sua historicidade e escondendo uma característica comum do ser humano: o dinamismo. Como dizia Heráclito, muitos séculos antes de Cristo, e que mais tarde veio a se constituir numa das leis da Dialética: “tudo se transforma”.

2ª A existência dessa vertente musical, ao invés de rejeição e repúdio, deve instigar a reflexão quanto à realidade, questionando os valores, confrontando-os com as condições concretas de vida das pessoas. Mais precisamente sobre a “*pornomusic*”, a sociedade deve mudar a visão e entender que a corporeidade não se limita ao sexo, que sexualidade não é a mesma coisa que sexualismo e que, além da castidade, existem outros valores a ser observados para garantir condições de vida dignas aos seres humanos.

Sendo a sociabilidade uma das dimensões da condição humana, cada homem deve cuidar da sociedade para que cumpra sua função humanizadora. Diante da grandiosidade e da complexidade da realidade que temos à nossa frente e sobre a qual somos chamados a atuar, precisamos superar os reducionismos doutrinários de qualquer natureza e adotar postura aberta, que permita visão holística. Como é afirmado por uma segunda lei da dialética: “tudo se relaciona”.

O cristianismo, apesar de adaptado aos interesses das classes dominantes como instrumento de manutenção da estrutura social burguesa, nas suas origens, foi essencialmente revolucionário, tanto que nos primeiros quatro séculos de sua existência foi cruelmente perseguido como um movimento contracultural. Acreditamos que, em pleno século XXI, aquilo que continua sendo veiculado a título de formação cristã, no tocante ao corpo e à sexualidade é o resultado de uma herança cultural moralista secular.

Referências

BERNADI, Clacir José; Castilho Maria Augusta de. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 4, p. 745-756, out./dez. 2016.

CANEDO, Daniel. “Cultura é o quê?”. Reflexão sobre o conceito dcultura e a atuação dos poderes públicos. **5º ENECULT**, 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de comunicação/UFBa, Salvador, Bahia, Brasil.

CASTRO, Celso (org). **Evolucionismo Cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Textos selecionados, apresentação e revisão: Celso Castro; 217. Tradução, Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismos e poder. **Estudo e pesquisa em psicologia**, UERJ, RJ, Ano10, n. 3, 700-728, 3º quadrimestre de 2010.

DUARTE, Alisson José Oliveira. Religião e comportamento sexual: concepções cristãs sobre sexualidade. **Relegens thréskeia – estudos e pesquisa em religião**, v. 06, n. 1, p. 74-98, 2017.

DIEHL, Astor Antônio. Max Weber: Ciência da cultura e história. **Revista de Teoria da História**, vol. 16, n. 2, p. 60-89, Dez./2016.

KARNAL, L. Catolicismo na América Latina: período da conquista e da Colonização. in SILVA, E. M.; BELLOTTI, K. K.; CAMPOS, L. S. (org.) **Religião e sociedade na América Latina**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2010, p. 17-31.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LEME, Alessandro André. A sociologia de Max Weber e Émile Durkheim: questões preliminares acerca dos métodos. **Fragmento de cultura**, Goiânia, v.18, n. 9/10, p. 725-744, set./out. 2008.

RIGONE, Ana Carolina. Corpo e religião: aproximações possíveis. XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte – CONBRACE/ V Congresso Internacional de Ciência do Esporte – CONICE. **Anais...** Brasília, 2013.

RIBAS, Rafalel malvar. **Contracultura musical brasileira: movimentos e peculiaridades**. Dissertação [Mestrado em Educação, Arte e História da cultura]. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

7. Análise envoltória de dados como ferramenta em processos de avaliação institucional

Roberto Elison Souza Maia¹
Edilan de Sant'Ana Quaresma²

Introdução

O processo de avaliação institucional de setores educacionais no Brasil, na perspectiva da lógica neoliberal do Estado Avaliador, é recente, iniciado por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, no início da década de 1980, seguido pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB na década de 1990, o Exame Nacional de Cursos – ENC, também na década de 1990, até chegar ao Sistema Nacional da Avaliação Superior – SINAES, no início do novo século. Dentro da perspectiva do SINAES, a avaliação institucional interna é realizada com a finalidade de melhorar, por meio do autoconhecimento, a qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta. Dentre diferentes possibilidades de abordagem da avaliação institucional interna, encontra-se uma metodologia quantitativa, chamada de Análise Envoltória de Dados – DEA.

Neste artigo, apresenta-se estudo bibliográfico da metodologia DEA, como ferramenta em prol da avaliação institucional interna, resgatando os principais modelos utilizados na literatura em processos de avaliação de sistemas ou unidades do campo educacional.

A Análise Envoltória de Dados – DEA é uma metodologia utilizada como técnica de avaliação da gestão de desempenho que permite a análise e a comparação da eficiência de unidades organizacionais análogas que operam com diversos insumos e produtos. Baseada em programação linear, a metodologia processa informações coletadas e apura resultados que identificam se os setores, cursos e instituições analisadas são eficientes, considerando fronteira de eficiência estabelecida pelos modelos DEA.

¹ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: roberto.esm@ufopa.edu.br.

² Doutor em Ciências, com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufopa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UFOPA. E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

O artigo apresenta a definição teórica da DEA, especificando seus principais modelos matemáticos clássicos, e apresenta levantamento bibliográfico do seu uso em processos de avaliação institucional interna realizada em instituições de ensino superior brasileiras. Pretende-se a discussão qualificada sobre o uso de ferramentas quantitativas em processos dessa natureza, na perspectiva da gestão educacional brasileira.

Análise Envoltória de Dados – DEA

A Análise Envoltória de Dados vem despontando como ferramenta complementar que pode ser integrada à gestão de recursos e resultados de unidades tomadoras de decisão.

A técnica *DEA* verifica se cada unidade opera de maneira adequada ou não, relativamente a um elenco específico de recursos utilizados e de resultados obtidos, em comparação com unidades consideradas similares por seus administradores, sem a necessidade de conhecer *a priori* qualquer relação de importância (pesos) entre as variáveis consideradas. A abordagem por *DEA*, que utiliza a programação linear para estimar a fronteira eficiente, é capaz de incorporar diversos *inputs* (entradas) e *outputs* (saídas) para o cálculo da eficiência de unidades produtivas tomadoras de decisão (BELLONI, 2000, p. 39).

Casa Nova e Santos (2008) afirmam que o desenvolvimento do método de Análise Envoltória de Dados inicia-se com a tese de doutoramento de Edward Rhodes, apresentada à Carnegie Mellon University, em 1978, sob orientação de W. W. COOPER. O objetivo da pesquisa era avaliar os resultados de um programa de acompanhamento de estudantes carentes, instituído em escolas públicas americanas. A ideia central era comparar o desempenho de um conjunto de alunos de escolas que participavam com um conjunto de alunos de escolas que não aderiram ao programa. A performance dos alunos era medida em termos de produtos definidos, como “aumento da autoestima em crianças carentes” (medida por testes psicológicos), e insumos, como “tempo gasto pela mãe em exercícios de leitura com sua criança”. Essa tentativa de estimação da eficiência técnica de escolas, com base em múltiplos insumos e produtos, resultou na formulação do Modelo CCR (abreviação de Charnes, Cooper e Rhodes) de Análise Envoltória de Dados e com a publicação do primeiro artigo no *European Journal of Operations Research*, em 1978 (NOVA, SANTOS, 2008).

A Análise Envoltória de Dados é uma técnica não paramétrica:

que emprega programação matemática para construir fronteiras de produção de unidades produtivas que utilizam processos tecnológicos semelhantes para transformar múltiplos investimentos (de diferente natureza) em múltiplos produtos. Tais fronteiras são empregadas para avaliar a eficiência dos planos de operação executados em unidades produtivas e servem, também, como referência para o estabelecimento de metas eficientes para essas unidades (CASADO, SOUZA, 2007, p. 2).

A DEA é uma ferramenta que auxilia gestores na tomada de decisão visando à melhoria dos processos, das operações e dos resultados da unidade avaliada. Para obter resultados confiáveis é importante que os gestores estejam envolvidos no processo de avaliação e as informações organizadas e disponíveis no momento da coleta, facilitando a escolha das variáveis. Quanto maior o número de variáveis disponíveis, mais confiável será o resultado da aplicação do modelo DEA, uma vez que o gestor terá mais opções para selecionar o conjunto de variáveis que sejam mais adequadas aos objetivos da avaliação (OLIVEIRA, 2012).

Os modelos desenvolvidos pela técnica DEA vem sendo utilizados em vários setores, tanto na esfera privada, quanto no âmbito do setor público, uma vez que permite a utilização de ferramentas de baixa complexidade e possibilita o uso de modelos e de indicadores de eficiência variados. Nesse viés, pontua-se que a metodologia DEA é um método não paramétrico alternativo do estudo da eficiência que recorre à programação matemática ao invés da regressão, sendo menos exigente em termos de pressupostos teóricos (VASQUEZ, 2012).

Modelos clássicos

O primeiro modelo DEA foi o modelo CRS (*Constant Return to Scale*), proposto por Charnes, Cooper e Rhodes (1978). Este modelo assume que qualquer incremento nos *inputs* gera incremento proporcional nos *outputs*. O modelo BCC ou VRS (*Variable Return to Scale*), proposto por Banker, Charnes e Cooper (1984), considera a possibilidade de rendimentos variáveis de escala. Em relação à orientação, um modelo DEA pode ser orientado aos recursos (*inputs*), quando se deseja atingir a eficiência através da redução dos recursos (*inputs*), mas sem modificar os níveis de produtos (*outputs*), orientado aos produtos (*outputs*), quando se deseja atingir a eficiência através do aumento dos produtos (*outputs*), mantendo os atuais níveis de recursos (*inputs*) e não orientados, quando se deseja atingir a eficiência através da redução dos recursos (*inputs*) e aumento dos produtos (*outputs*) simultaneamente (QUARESMA, 2000).

Modelo CCR

O Modelo CCR ou CRS (*Constant Returns to Scale*) foi o primeiro modelo desenvolvido para a técnica DEA e recebeu o nome em homenagem a seus autores (Charnes, Cooper e Rhodes). Oliveira (2012) ressalta que:

O Modelo CCR (1978), originou-se da técnica conhecida por Análise Envoltória de Dados – DEA, com base no trabalho de M. J. Farrell (1957). É também conhecido como CRS (*Constant Returns to Scale*). Esse modelo trabalha com Retornos Constantes de escala, ou seja, qualquer variação nos insumos leva a uma variação proporcional nos produtos. Define-se a eficiência como sendo a razão entre a soma ponderada dos produtos (*output*) e a soma ponderada dos insumos (*inputs*). O modelo permite

que seja atribuído um conjunto de pesos (multiplicadores), o que é uma tarefa bastante complicada, particularmente se o mesmo conjunto de pesos é aplicado em todas as DMUs. Ao invés de uma ponderação igual para todas as DMUs, Charnes et al. (1978) definiu que cada DMU, por possuir um sistema de valores particular, teria o poder de definir o seu próprio conjunto de pesos, no sentido de maximizar a eficiência. O Modelo Retornos Constantes de Escala (CCR) pode ser orientado a input (insumo) e orientado a outputs (produtos) (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

O modelo CCR é um modelo radial (quando há variações no *input/output* virtual há também variação nos *inputs/outputs* que o compõe), levando em consideração que qualquer variação nos níveis de *inputs* gera variação proporcional aos *outputs* e objetiva, desse modo, atingir a eficiência através da redução dos níveis de recursos, produzindo o mesmo patamar de resultados (QUARESMA, 2000). Segundo Quaresma (2000), o modelo CCR tem como principais características:

- a. Trata de todos os *inputs* e *outputs* como se fossem um só;
- b. A eficiência pode representar tanto a diminuição equiproporcional de todos os *inputs* para a DMU atingir a fronteira de eficiência, mantendo os *outputs* constantes, quanto o aumento equiproporcional de todos os *outputs* para que a DMU atinja a fronteira de eficiência, mantendo os *inputs* constantes;
- c. O resultado, tanto para a orientação aos *inputs* quanto para a orientação aos *outputs* sempre será igual, uma vez que a fronteira de eficiência é linear e o retorno de escala é constante;
- d. É um modelo de eficiência radial, ou seja, trabalha com a projeção de *inputs* ou *outputs*, para uma DMU ineficiente, para que ela possa atingir a fronteira de eficiência.

Modelo CCR orientado aos inputs

Este modelo determina a eficiência de uma unidade pela otimização da razão entre a soma ponderada das saídas (output virtual) e a soma ponderada das entradas (input virtual). Além disso, permite que cada DMU escolha os pesos para cada variável de recurso ou de produto, desde que esses pesos aplicados às demais DMUs não gerem resultados cujas razões sejam superiores a 1. Esse modelo conta com certa benevolência na apuração das eficiências das DMUs. A formulação do modelo CCR orientado aos *inputs*, no padrão primal, é reproduzida pelas equações de (1) a (7) (MELO ET AL, 2005).

Padrão Primal (multiplicadores)

$$\text{Maximizar } h_o = \sum_{j=1}^s u_j Y_{jo}, \quad (1)$$

sujeito a:

$$\sum_{i=1}^r v_i x_{io} = 1 \quad (2)$$

$$\sum_{j=1}^s u_j y_{jk} - \sum_{i=1}^r v_i x_{ik} \leq 0, \forall k \quad (3)$$

$$u_i, v_i \geq 0 \quad \forall i, j \quad (4)$$

onde: y = produtos; x = insumos; u, v = pesos.

Padrão dual (envelope)

Minimizar h_o

sujeito a:

$$h_o x_{jo} - \sum_{k=1}^n x_{ik} \lambda_k \geq 0, \forall i \quad (5)$$

$$-y_{jo} + \sum_{k=1}^n y_{jk} \lambda_k \geq 0, \forall j \quad (6)$$

$$\lambda \geq 0, \forall k, \quad (6)$$

onde: y = produtos; x = insumos.

Modelo CCR orientado aos outputs

O modelo CCR orientado a output, representado pelas equações de (6) a (12), maximiza as saídas mantendo fixos os recursos. Neste modelo, as variáveis de decisão são as mesmas do modelo orientado a *inputs*. No entanto, o " h_o " representa o valor pelo qual todos os produtos devem ser multiplicados para que a DMU possa atingir a fronteira de eficiência. Observa-se que o " h_o " é um número maior que "1", e gera um aumento nos valores dos *outputs*. A eficiência, portanto, é o " $1/h_o$ " (MELO ET AL, 2005).

Padrão primal (multiplicadores)

$$\text{Minimizar } h_k = \sum_{i=1}^r v_i x_{io}, \quad (7)$$

sujeito a:

$$\sum_{j=1}^s u_j y_{jk} - \sum_{i=1}^r v_i x_{ik} \leq 0, \forall k \quad (8)$$

$$\sum_{j=1}^s u_j y_{jo} = 1 \quad (9)$$

$$u_j, v_i \geq 0 \quad \forall j, i \quad (10)$$

onde: y = productos; x = insumos; u, v = pesos.

Padrão dual (envelope)

Maximizar θ

Sujeito a:

$$-y_{jo} + \sum_{k=1}^n y_{jk} \lambda_k \geq 0, \quad i = 1, \dots, s \quad (11)$$

$$x_{io} + \sum_{k=1}^n x_{ik} \lambda_k \geq 0, \quad j = 1, \dots, r \quad (12)$$

$$\lambda_k \geq 0 \quad \forall k \quad (13)$$

onde: y = productos; x = insumos.

Modelo BCC

O Modelo BCC, também conhecido como VRS (*Variable Returns to Scale*), substitui o axioma da proporcionalidade entre *inputs* e *outputs* pelo adágio da convexidade. Ao forçar que a fronteira seja convexa, o modelo BCC permite que DMUs com baixos valores de inputs em suas operações tenham retornos crescentes de escala e as que operam com altos valores tenham retornos decrescentes de escala. A convexidade da fronteira equivale a uma restrição adicional ao Modelo de Envelope (MELO ET AL, 2005).

O modelo BCC pode ter orientação tanto aos recursos quanto aos resultados; porém, diferentemente do modelo CCR, utiliza retorno variável de escala. Oliveira (2012) argumenta que:

O modelo BCC, elaborado por Banker, Charnes e Cooper em 1984, utiliza o retorno variável de escala (VRS – *Variable Return to Scale*), procurando, assim, evitar problemas existentes em situações de competição imperfeitas. O BCC (VRS) é usado quando ocorrem Retornos Variáveis de Escala, sejam eles crescentes ou decrescentes ou mesmo constantes. No modelo BCC (VRS), os escores de eficiência dependem da orientação escolhida. O modelo BCC apresenta similaridades com o modelo CCR. A diferença é o acréscimo de uma variável no numerador (ou de uma variável no denominador). (OLIVEIRA, 2012, p. 33)

O indicador da eficiência técnica, que resulta da aplicação do Modelo BCC, permite identificar a ineficiência técnica isolando da ineficiência produtiva o componente associado à ineficiência de escala. Livre das dificuldades relativas à escala de produção, o modelo possibilita a utilização de unidades de referência de portes distintos (BELLONI, 2000, p.68).

No modelo BCC orientado aos recursos, quando positivos, indicam retornos crescentes de escala, se negativos, apontam retornos decrescentes de escala, caso sejam nulos, a ocorrência é de retornos constantes de escala. No modelo BCC orientado às saídas, se positivos, sugerem retornos decrescentes de escala,

se negativos, indicam retornos crescentes de escala, quando nulos, o caso é de retornos constantes de escala (MELO ET AL, 2005).

Modelo BCC orientado aos inputs

O modelo BCC orientado aos *inputs* pode ser definido pelo modelo de programação linear em que os elementos utilizados na construção do modelo têm o mesmo significado quando utilizados na construção do modelo CCR com exceção ao “ μ ” somado na primeira equação (MELO ET AL, 2005).

O Modelo BCC com orientação aos *inputs* é apresentado nas equações (13) a (20).

Padrão Dual (multiplicadores)

Maximizar h_o

sujeito a:

$$x_{io} - \sum_{k=1}^n x_{ik} \lambda_k \geq 0, \forall i \quad (14)$$

$$-h_o y_{jo} + \sum_{k=1}^n y_{jk} \lambda_k \geq 0, \forall j \quad (15)$$

$$\sum_{k=1}^n \lambda_k = 1 \quad (16)$$

$$\lambda_k \geq 0, \forall k \quad (17)$$

onde: y = productos; x = insumos; u, v = pesos.

Padrão primal (envelope)

Minimizar h_o

sujeito a:

$$h_o x_{io} - \sum_{k=1}^n x_{ik} \lambda_k \geq 0, \forall i \quad (18)$$

$$- y_{jo} + \sum_{k=1}^n y_{jk} \lambda_k \geq 0 \forall j \quad (19)$$

$$\sum_{k=1}^n \lambda_k = 1 \quad (20)$$

$$\lambda_k \geq 0, \forall k \quad (21)$$

onde: y = productos; x = insumos; u, v = pesos.

Modelo BCC orientado aos outputs

No modelo BCC orientado aos *outputs*, representado pelas equações de (21) a (27), o objetivo é o movimento máximo em direção à fronteira de eficiência por meio de um aumento proporcional nos *outputs*, mantendo-se os *inputs* fixos (MELO ET AL, 2005).

Modelo Dual (multiplicadores)

$$\text{Minimizar } Eff_o = \sum_{i=1}^r v_i x_{io} + v^*,$$

sujeito a:

$$\sum_{i=1}^r u_j y_{jo} = 1 \quad (22)$$

$$-\sum_{i=1}^r v_i x_{ik} - \sum_{j=1}^s u_j y_{jk} - v^* \leq 0, \forall k \quad (23)$$

$$v_i, u_j \geq 0, \quad u^* \in \mathfrak{R} \quad (24)$$

Considerando: $y = outputs$; $x = inputs$; $u, v = pesos$.

Modelo Primal (envelope)

$$\text{Maximizar } Eff_o = \sum_{j=1}^s u_j y_{jo} + u^*, \quad (25)$$

sujeito a:

$$\sum_{i=1}^r v_i x_{io} = 1 \quad (26)$$

$$-\sum_{i=1}^r v_i x_{ik} + \sum_{j=1}^s u_j y_{jk} \leq 0, \forall k \quad (27)$$

$$v_i, u_j \geq 0, u^* \in \mathfrak{R}, \quad (28)$$

onde: $y = productos$; $x = insumos$; $u, v = pesos$.

Diferenças entre os modelos CCR e BCC

O Modelo CCR permite avaliação objetiva da eficiência global e identifica as fontes e estimativas de montantes das ineficiências identificadas. O Modelo BCC distingue entre ineficiências técnicas e de escala, estimando a eficiência técnica pura, a uma dada escala de operações e identificando se há ganhos de escala crescentes, decrescentes e constantes, para futura exploração. Os modelos CCR e BCC trabalham com diferentes tecnologias e, conseqüentemente, geram fronteiras e medidas de eficiência diferentes. Cada um desses dois modelos admite uma orientação aos resultados e outra aos recursos ou entradas. Na primeira, as projeções dos planos observados sobre a fronteira buscam o máximo aumento equiproporcional de saídas dado o consumo observado e, na segunda, a maior redução equiproporcional de recursos para o resultado observado (NOVA; SANTOS, 2008).

A região viável do Modelo BCC é restringida a combinações convexas dos planos de resultados observados, o que é caracterizado pelos retornos variáveis de escala. Como conseqüência, considerando orientação aos *outputs*, o indicador de eficiência do Modelo BCC é menor ou igual ao indicador de eficiência do Modelo CCR (BELLONI, 2000).

Revisão da Literatura

Estudos e pesquisas, em âmbito nacional e internacional, vêm abordando a aplicação da Análise Envoltória de Dados no ensino superior. O assunto tem-se ampliado a aplicação da metodologia DEA. No Brasil, além da aplicação em Pesquisa Operacional e Ciências Contábeis, o tema tem ganhado destaque no segmento educacional.

Nunes (1998) demonstrou a possibilidade de construir medidas que sirvam de suporte à avaliação de desempenho administrativo das organizações educacionais, a partir da utilização do método de Análise Envoltória de Dados – DEA e modelo CCR. Os resultados apurados demonstraram que o método DEA é um instrumento adequado para geração de indicadores de eficiência produtiva, e as projeções calculadas a partir de sua aplicação podem constituir-se em instrumento útil para os gestores de unidades tomadoras de decisão.

Belloni (2000) tratou da avaliação do desempenho de universidades federais brasileiras sob o ponto de vista do critério da eficiência produtiva. Os indicadores da eficiência produtiva construídos permitiram identificar as instituições eficientes e mensurar a ineficiência das demais. As taxas de substituição ótimas caracterizaram as facetas de eficiência e estabeleceram relações de valor entre os fatores universitários, possibilitando julgamento da viabilidade e da adequação das metas identificadas para as instituições ineficientes. A comparação entre a meta de cada instituição ineficiente e o plano por ela executado sinalizou ações e estratégias de administração acadêmica que poderiam conduzir a aumentos da produtividade.

Oliveira (2012) tratou da aplicação da metodologia da Análise Envoltória de Dados como ferramenta de avaliação de desempenho e eficiência de 19 unidades acadêmicas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nos anos de 2009 e 2010, mostrando unidades eficientes e as ineficientes. Concluiu que é possível avaliar o desempenho e a eficiência técnica dessas unidades utilizando a metodologia de Análise Envoltória de Dados. Os resultados da avaliação mostraram percentual acima de 50% das unidades acadêmicas avaliadas alcançaram a fronteira de eficiência técnica.

Giacomello e Oliveira (2013), em artigo sobre avaliação de desempenho de unidades acadêmicas de uma universidade com base na Análise Envoltória de Dados (DEA), analisaram 20 unidades acadêmicas da Universidade de Caxias do Sul, utilizando dados de dois semestres de 2012. Com os resultados obtidos na análise de eficiência, as unidades foram classificadas em três grupos, resultando quatro unidades com baixa eficiência. Para estas unidades, procedeu-se à análise dos *benchmarks* e de alvos e folgas, indicando as medidas que poderiam ser tomadas para melhorar a eficiência dessas unidades e que outras unidades poderiam servir de referência por apresentar características incomuns.

Muniz e Caldas (2019), em artigo sobre eficiência técnica relativa das instituições federais de ensino superior (IFES) brasileiras, usando a análise envoltória de dados (DEA), analisaram o nível de eficiência técnica relativa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, nos anos de 2015 e 2016, utilizando a técnica da Análise Envoltória de Dados-DEA pelo modelo CCR orientado aos *outputs*. Os resultados demonstraram que das 63 IFES, apenas 10 obtiveram a pontuação máxima de eficiência relativa no período analisado. Como principal contribuição, a análise por *benchmarking* demonstrou que as universidades mais distantes da fronteira da eficiência apresentavam todos os *outputs* abaixo da fronteira da eficiência. A variável *Custo Corrente por Aluno Equivalente* foi considerada o principal indicador que distanciou a DMU da fronteira da eficiência.

Conclusão

A Análise Envoltória de Dados, embora dê ênfase ao caráter quantitativo, permite, por meio da aplicação de seus diversos modelos e de suas inúmeras possibilidades, que se avaliem Instituições, cursos e setores com a utilização de variáveis quanti-qualitativas, contribuindo para a ampliação dos investimentos no desenvolvimento dos conhecimentos humanos, admitindo ainda que se considerem conceitos e aspectos não advertidos pelas políticas produtivistas e pelas pedagogias tecnicistas e que, ao contrário, considere, prioritariamente, “o caráter da atividade educativa e científica como modalidades de produção não-material, cujo produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2019).

O aprimoramento da governança das instituições, através de mecanismos de avaliação, pode contribuir para a projeção das universidades no cenário nacional, favorecendo a difusão dos resultados das iniciativas científicas e das atividades acadêmicas como um todo.

As pesquisas sobre o emprego da metodologia de Análise Envoltória de Dados no campo da educação deparam-se com possibilidades promissoras, constituindo-se em ferramenta integrada e complementar à avaliação institucional interna de qualquer unidade de ensino, em especial em nível superior.

Referências

BELLONI, José Ângelo. **Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

CASADO, Frank Leonardo; SOUZA, Adriano Mendonça. Análise envoltória de dados: conceitos, metodologia e estudo da arte na educação superior. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 1, n. 20, p. 59-71, 21 dez. 2009.

GIACOMELLO, Cintia Paese; OLIVEIRA, Ronald Lopes de. Análise Envoltória de Dados (DEA): uma proposta para avaliação de desempenho de unidades acadêmicas de uma universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 130-151, 28 maio 2014.

MELLO, João Carlos Correia Baptista Soares *et al.* Curso de Análise Envoltória de Dados. In: XXXVII Simpósio brasileiro de pesquisa operacional, 2005, Gramado. **Anais...**, p. 2520-2547, 2005.

MUNIZ, Romildo de Almeida; CALDAS, Olavo Venturim. Eficiência Técnica Relativa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) Brasileiras: um estudo a partir da análise envoltória de dados-DEA. In: XII Congresso ANPCONT, 2019, São Paulo. **Anais...** Fundação Instituto de Pesquisas em Contabilidade, 2019. p. 1-16.

NOVA, Sílvia Pereira de Castro Casa; SANTOS, Ariovaldo dos. Aplicação da Análise por Envoltória de Dados utilizando variáveis contáveis. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 132-154, maio 2008.

OLIVEIRA, Nilma Gorette Antonia de. **Avaliação de desempenho, produtividade e eficiência**: uma abordagem aplicando a ferramenta análise envoltória de dados DEA na universidade federal do Amazonas. Dissertação [Mestrado em Engenharia de Produção]. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFAM, Manaus, 2012.

QUARESMA, Edilan de Sant'Ana; ROCHA, Enivaldo Carvalho. **Uma medida de eficiência na UFPE**. Dissertação [Mestrado em Estatística]. Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

VASQUEZ, Modesto Cal. **Eficiência e produtividade no ensino superior público**. Tese [Doutorado Ciências Sociais]. Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012.

Parte II

**Pesquisas derivadas
de dissertações
concluídas na área da
educação**

8. As motivações políticas que culminaram na criação das escolas confessionais no baixo Amazonas no início do século XX¹

Raimundo Jorge da Cruz Couto²

Anselmo Alencar Colares³

Introdução

Desde 1937, com a criação do INEP (que na época se chamava Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), houve o desenvolvimento da pesquisa histórica sobre as instituições de ensino no país em todos os seus aspectos. Compreender as razões que levaram entidades a erguer e manter escolas enriquece a memória educacional e ajuda na formulação de políticas que valorizem o legado do ser humano na construção da sociedade na qual vivemos. Então, diante de um monumento histórico, como as antigas escolas, tanto públicas quanto privadas, é relevante indagar a respeito dos propósitos, das finalidades e das motivações políticas que levaram à realização desse empreendimento naquele local específico.

A pesquisa que gerou este artigo trata sobre as motivações políticas que levaram a Congregação Franciscana a efetivar oito escolas confessionais no Baixo Amazonas, Noroeste do Pará, no início do século XX, e é parte da dissertação “Os Franciscanos Alemães no Baixo Amazonas (1907–1962): o protagonismo político educacional de Dom Amando Bahlmann”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE-Ufopa.

A Igreja Católica, após a Proclamação da República, travou árdua batalha para manter o controle religioso do país. Além do lobby dos deputados católicos e da influência de alguns bispos, ainda contou com a inexperiência administrativa e política do novo governo. As dívidas deixadas por Dom Pedro II, a insatisfação da

¹ Texto derivado da dissertação de mestrado “Os franciscanos alemães no baixo Amazonas (1907 – 1934): o protagonismo político educacional de dom Amando Bahlmann”, apresentada ao PPGE-Ufopa em 25 de março de 2019.

² Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

³ Doutor em Educação (FE/Unicamp). Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado Acadêmico (associação em Rede). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista CNPq. E-mail: anselmo.colares@gmail.com.

elite agrária com a economia e a fraca política de relações internacionais geraram dúvidas quanto ao futuro nação. Nesse cenário de descontentamento político, a aristocracia agrária ameaçava incentivar a população a se rebelar contra o governo em prol do retorno da monarquia.

Aproveitando-se da vulnerabilidade administrativa dos republicanos, a Igreja Católica oferece sua experiência política para consolidar o novo regime governamental e, com isso, ganhar apoio aos seus projetos de expansão. Sua estratégia era embasada na habilidade diplomática e na atração de congregações religiosas estrangeiras para construir hospitais e escolas em todo país. A iniciativa foi bem recebida e aceita pelo governo, que, por sua vez, liberou a expansão da Igreja Católica pela nação. Foi através desse tratado político entre Estado e Igreja Católica, no período de 1890 a 1930, que ocorreu a construção da maioria das escolas confessionais pelo país.

A Igreja Católica no Baixo Amazonas, representada pelos missionários da Congregação Franciscana, fazia parte do projeto de controle social do recém-fundado governo republicano brasileiro para conter a classe pensante da região e prevenir possíveis rebeliões, como a Cabanagem, que ocorreu na parte inicial do século XIX, e outras revoltas, como a da Armada no Rio de Janeiro e a Guerra de Canudos ocorrida no sertão da Bahia.

Como as famílias ricas da região Amazônica, compostas por fazendeiros, exportadores de cacau e borracha, mandavam seus filhos estudar em Belém, Portugal e Paris, era mais conveniente confiar a educação desses alunos aos religiosos. Pesa nessa decisão o fator econômico, pois era bem menos oneroso manter um filho perto de casa do que em Paris e, com isso, facilitava o controle das famílias abastardas contra possíveis insurgências ao governo. O ápice da empreitada de controle era a formação dos futuros condutores da sociedade dentro do ideário republicano, tendo como padrão a moral cristã com base nos cânones romanos (romanização). Essa postura política da igreja é acentuada com a promulgação do Decreto 119-A.

O texto se divide em três tópicos. O primeiro – “A República” – retrata a postura política da Igreja Católica diante do novo regime de governo, iniciado no final do séc. XIX, culminando na efetivação das escolas confessionais. O segundo – “Um bispo estratégico para os republicanos” – revela a estratégia católica de colocar na direção da igreja do baixo Amazonas um bispo de alta formação e hábil politicamente. O último tópico – “Uma freira muito determinada” – enfatiza a parceria entre Dom Amando e Madre Imaculada Conceição na condução dos serviços educacionais na região.

A República

A Igreja Católica sentiu que precisava agir rápida e estrategicamente depois de instituída a República no país, isso porque, em 7 de janeiro 1890, promulgou-se o Decreto Republicano 119-A, que promovia, no artigo 3º, a laicidade nos órgãos

públicos, sentenciava, no artigo 4º, o fim do regime do padroado e favorecia, no artigo 5º, a expansão de novas manifestações religiosas. Esse decreto ratificou o desejo de liberdade de ação do clero e, ao mesmo tempo, causou preocupação, em virtude da ameaça da propagação do protestantismo e da hegemonia da maçonaria nos dirigentes do país. Os maçons, desde o papa Pio IX (pontificado 1846 – 1878), eram tidos como opositores da Igreja. Nesse cenário de incertezas, o maior objetivo seria garantir que a nova Constituição Brasileira de 1891 abarcasse os interesses do governo juntamente com os da Igreja Católica.

Além de contar com a atuação de dezoito deputados constituintes católicos em 1890, a Igreja Católica valeu-se da plena mobilização de seus bispos, representados por Dom Antonio de Macedo Costa, recém-eleito Primaz do Brasil; pelo representante da Igreja de Roma, o internúncio apostólico Monsenhor Francesco Spolverini, e pelo secretário do papa, Mariano Rampolla del Tindaro. A diplomacia republicana era representada pelos ministros Quintino Bocaiúva, Benjamim Constant e o Barão do Rio Branco (AQUINO, 2012, p.50).

Depois de todas as batalhas e de muito diálogo e troca de correspondências entre a Igreja e a cúpula política do país, finalmente se chegou a um acordo, expresso em dois importantes documentos: Carta Pastoral Coletiva (1890) e a própria Constituição de 1891. A Carta Pastoral foi o resultado da reunião do episcopado brasileiro ocorrido na cidade de São Paulo, em que Dom Antonio de Macedo Costa se comprometeu em fazer uma reforma na Igreja Católica no Brasil com a prioridade de uniformizar a instituição, intensificar as missões populares, aumentar o número de dioceses no país e trazer da Europa congregações religiosas para fundar e dirigir escolas (TABRAJ, 2016, p.10). Tal decisão política corroborava a chegada da Ordem Franciscana e seu bispo Amando Bahlmann para inaugurar e organizar as escolas confessionais no Baixo Amazonas no início do século XX. A contrapartida, por parte do governo, foi que a constituição de 1891 suavizou o peso e as incertezas do Decreto nº 119-A.

A única marca da Carta Magna deixada pelo Decreto 119 foi a separação definitiva entre a Igreja e o Estado expresso no Art.72, § 7º, no mais, a lei maior do país não alterou o patrimônio físico da Igreja Católica e, ainda, deixou-a livre para atuar no território brasileiro com mais um ano de subvenções. Isso foi um alívio aos bispos que trataram de consolidar os ideais republicanos através de serviços assumidos nas missões por meio da chegada de dezenas de congregações religiosas europeias, que iniciaram a construção, inauguração e administração de escolas e, conseqüentemente, reestruturaram a Igreja Católica no país.

O papa da época, chamado Leão XIII, foi um importante ativista na tentativa de consolidar o futuro da Igreja Católica no Brasil. Ele intensificou correspondências com os ministros republicanos através do monsenhor Francesco Spolverini. Sua pri-

meira ação após a promulgação da Carta Magna foi anunciar a criação de cinco novas dioceses e o envio de novas congregações para assumir o serviço religioso, assim como a condução de escolas e hospitais. Leão XIII faleceu em julho de 1903 e o papa que o sucedeu, Pio X, prosseguiu o seu trabalho expansionista e continuou criando dioceses e prelaturas no Brasil. A Prelazia de Santarém foi criada, por sua ordem, em 21 de setembro de 1903.

Outro fator que contribuiu para a unidade entre Estado e Igreja no período republicano foi o controle social através da centralidade do culto católico, principalmente depois que um místico chamado Antônio Conselheiro ameaçou a estabilidade política do país entre 1896 e 1897, exigindo que a cúpula católica dominasse com mais seriedade o seu “rebanho”. Com a Guerra de Canudos, em que milhares de nordestinos miseráveis foram assassinados pela força nacional em 5 de outubro de 1897, o governo republicano se viu ameaçado e percebeu que deveria agir para sanar as vulnerabilidades expressas nesse ocorrido. Algumas lições foram tiradas daquele episódio: o governo corria sério risco de sucumbir caso houvesse novos levantes no país; a representatividade governamental deveria se tornar mais presente pelo interior da nação; a Igreja Católica deveria assumir seu papel de apoiadora incondicional do governo. Sobre a Igreja, foram proferidas inúmeras críticas relacionadas à sua atuação diante dos seus devotos, pois eventos populares de fundo messiânico e católico, como o promovido por Antônio Conselheiro, eram comuns no país e poderiam causar sérios danos ao projeto do governo republicano. Segundo Aquino (2012), a atuação fraca da Igreja Católica perante a sociedade comprometia o projeto de consolidação do modelo republicano.

As medidas tomadas depois da guerra de Canudos foram pouco significativas por parte do governo; em contrapartida, houve mudança radical na atuação da igreja perante a sociedade. Seguindo as orientações da Carta Pastoral de 1890, as regras da Igreja Católica foram paulatinamente modificadas tanto no aspecto administrativo quanto no religioso. A partir desse período, houve o processo de romanização⁴ do culto católico que, segundo Beozzo (1977), significava a proibição gradativa de manifestações de cunho populares, como devoções aos santos de casa, devoções messiânicas (ao modelo de Antônio Conselheiro), eremitérios, etc. Tais religiosidades foram substituídas por piedades europeias como as do Sagrado Coração de Jesus, os Apostolados da Oração e a devoção ao Terço Mariano, cuja característica era o total controle da Igreja. Azzi (1974) chama o movimento eclesial de “golpe de maioria”, em que a igreja consegue abarcar as manifes-

⁴ O processo de romanização acontece unilateralmente, de cima para baixo. A Santa Sé dita as regras e todos os religiosos sujeitos a ela obedecem, inclusive com violência e descaso da massa popular brasileira, especificamente dos movimentos messiânicos, praticantes de romarias. (...) Os colonizadores finalmente conseguem substituir as crenças populares pela catequese e evangelização; desconsiderando a cultura do povo, subjagam-no ao ponto de tornarem-se obedientes à fé católica (...). Esta problemática continua vigente no final do século XX. (TABRAJ, 2016).

tações religiosas e impor postura de negociação política diante do estado. Para que essa mudança cultural fosse consolidada, as congregações religiosas que chegaram do velho continente tinham por obrigação entrar em combate com as inúmeras manifestações religiosas populares, que poderiam se transformar em uma nova Canudos. Além do controle religioso, as congregações ficaram responsáveis pela parte educacional dos filhos da elite, o que era fundamentalmente estratégico, sobretudo pela imposição do currículo voltado para formar um “bom cristão”, trabalhador e contrário à desordem.

Um bispo estratégico para os republicanos

Antes de se tornar bispo na Amazônia, frei Amando Bahlmann trabalhou no Sul e Nordeste brasileiros e foi enviado como visitador apostólico para a Argentina, Bolívia, Peru e Chile. O esforço e a dedicação ao cumprimento das diretrizes da Igreja o credenciaram a uma cadeira no bispado. Ao retornar dos Andes para a Argentina, soube da notícia, em 10 de janeiro de 1907, que seria nomeado bispo da Prelazia de Santarém, no norte do Brasil. Tomou posse em 4 de agosto do mesmo ano e, no ano seguinte, no dia 19 de julho 1908, foi sagrado bispo na igreja de Santo Antônio, em Roma. (BAHLMANN, 2015, p.98-110).

Poderia ser considerado um demérito a um bispo, com alta formação intelectual (doutor em Teologia e Filosofia e com domínio de sete idiomas), ser nomeado para essa função nos confins da Amazônia, onde as condições eram naturalmente precárias. Contudo, a vinda da ordem franciscana liderada por Amando Bahlmann era fundamentalmente estratégica aos interesses do governo republicano, pois havia um vácuo social e político na região que deveria ser preenchido. Trazer as congregações religiosas com profissionais qualificados resolveria dois entraves: disseminar a educação às elites instituídas e cuidar das nações indígenas.

A Igreja para fazer frente à modernidade, inscrevendo no espaço seu discurso teológico-político, servindo-se do reconhecimento governamental das novas dioceses para ampliar sua influência na sociedade ao mesmo tempo em que a entrada de congregações religiosas estrangeiras masculinas e femininas, para atuarem em colégios, hospitais e missões junto aos índios, tornou a Igreja uma instituição atraente para os projetos civilizatórios dos Estados federais que compunham a nascente república brasileira. (AQUINO, 2012, p.31)

Conforme o acordo estabelecido na Carta Pastoral Coletiva de 1890, as congregações teriam um papel específico nessa nova conjuntura social e política do país: construir e administrar as escolas e trabalhar nas missões indígenas, entretanto, não havia como fugir do restante da normativa instituída pelas lideranças da Igreja do Brasil, como por exemplo, centralizar o culto católico, proibir gradativamente as manifestações populares, construir seminários para formação de sacerdotes e vigiar os excessos de seus membros.

Dom Amando Bahlmann, frei Capistrano Niggemeyer e o irmão frei Camilo Lauer foram os primeiros franciscanos alemães que chegaram a Santarém, em 03 de agosto de 1907, com a missão de tomar posse da Prelazia, criar a Custódia de São Benedito da Amazônia e alavancar os trabalhos apostólicos na região do Baixo Amazonas (BAHLMANN, 1995, p.65). Não eram poucos os desafios que teriam de enfrentar em um lugar distante de tudo, com sérios problemas de infraestrutura e, sobretudo, com o clima bem distinto do padrão europeu. Dom Amando não tardou a colocar em prática seu propósito de conjugar as atividades religiosas e os interesses no novo regime de governo do país.

Dentre os vários desafios para Dom Amando, havia um em especial: o catolicismo popular, que deveria ser paulatinamente controlado e eliminado. De acordo com Couto e Valente (1992), essa questão era delicada, visto que as irmandades eram o meio comum das pessoas praticarem sua religiosidade e uma forma de convivência comunitária. Desde que os Franciscanos e Jesuítas foram expulsos em 1759 por Marquês de Pombal, a presença da instituição Igreja nas aldeias e povoados era muito rara e essa forma de religiosidade popular, permeada do sincretismo do culto africano, indígena e europeu, supria as necessidades da população com o transcendente e, historicamente, não deixou que acabasse o catolicismo na Amazônia. Dom Amando, assim como a maioria dos bispos do país da época, percebeu que as irmandades eram organizações importantes para o povo e que seria um erro simplesmente proibir suas atividades, sendo preciso utilizar de estratégia política para eliminá-las. A principal estratégia utilizada pelo clero da época era depreciar os seus membros (estrutura organizativa) e aos poucos institucionalizá-las. Em Mazagão no Amapá⁵, por exemplo, havia a Irmandade de São Tiago, que organizava a festa do santo ao molde festivo das antigas cruzadas, com o embate teatral entre Cristãos e Mouros e que foi institucionalizada por Dom Amando, pois o bispo considerava a sua diretoria desonesta.

O padroeiro de Mazagão é o Apostolo São Tiago. Todos os anos, no dia 25 de julho, fazem uma festa estrondosa em Mazagão. No ano de 1917 tive ocasião de apreciar este movimento, representam a batalha entre os Cristãos e os Mouros da Espanha. [...] Desgostados alguns que sempre foram os diretores da festa e os administradores das esmoladas oferecidas. Constituímos uma irmandade de senhores católicos praticantes, que a formaram a mesa administrativa da irmandade e o diretório das festas de S. Tiago e acabou-se os costumes dos devotos fingidos e dos astutos exploradores da boa fé do povo. (BAHLMANN, 2015, p.146)

Foi nesse roteiro de violência cultural que centenas de irmandades foram paulatinamente sendo eliminadas da região.

Seguindo firmemente as diretrizes da Igreja Católica, Dom Amando toma para si a responsabilidade de iniciar as construções de escolas e hospitais. O bispo

⁵ O povoado de Mazagão, assim como todo o território do Amapá, pertencia a região administrativa da Prelazia de Santarém, hoje o município de Mazagão pertence à Diocese de Macapá.

franciscano demonstra em suas memórias que foi árdua a tarefa de lutar contra as adversidades para garantir a instalação das escolas.

Construir escolas, talvez, fosse a tarefa mais fácil para Dom Amando, pois bastavam os recursos financeiros que conseguiria esmolando pela Europa, EUA e pedindo ajuda dos ricos da região. O maior problema era conseguir as freiras e padres para levar o trabalho de educar as crianças e jovens. Para o bispo, era um despropósito observar que nesse período chegavam muitas congregações religiosas europeias para trabalhar com educação no Brasil, mas que não estavam dispostas a vir para Amazônia.

As congregações religiosas que chegaram ao Brasil se estabeleceram em locais prósperos, como no Sul do país, Sudeste e até mesmo no Nordeste. Segundo Klein (2012), a congregação das Missionárias Servas do Espírito Santo, de origem alemã, estabeleceu-se em Santa Catarina no início do século XX, onde fundou várias escolas. Souza e Lira (2012) falam que a Congregação das Beneditinas Missionárias foi fundamentalmente importante para melhorar o atendimento educacional no Estado de Pernambuco no século XX e, ainda de acordo com suas pesquisas, o Brasil, após a proclamação da República, recebeu considerável quantidade de congregações religiosas para trabalhar nas missões educacionais do país.

Uma das iniciativas da Igreja nesse contexto foi a importação de religiosas da Europa para participar da nova conjuntura educacional que surgiu no Brasil na transição do século XIX para o XX. Entre 1872 e 1920, cinquenta e oito congregações religiosas europeias se estabeleceram em terras brasileiras, o que gerou destaque para a educação feminina e influências sobre as famílias na construção de novos costumes e hábitos socialmente aceitáveis, atingindo dimensões particulares do universo feminino. As religiosas europeias que se estabeleceram no Brasil realizaram, em sua grande maioria, trabalhos com a assistência a órfãos e idosos, fizeram trabalhos em santas casas e hospitais, mas o destaque maior de suas iniciativas foi a criação e condução de várias escolas secundárias. (SOUZA; LIRA, 2012, p.421)

Uma freira muito determinada

Dom Amando não teve a mesma sorte que outros bispos que administravam prelazias e dioceses em lugares com infraestrutura avançada, pois, ao convidar as congregações femininas para trabalhar na Amazônia, a resposta era sempre negativa (BAHLMANN, 2015, p. 132). Ser missionário em lugar miserável e com pouca estrutura era tarefa plenamente apostólica, o que não deixa de ser contraditório, uma vez que todos os membros das congregações ao promulgarem os seus primeiros votos à vida religiosa declaram diante do altar da igreja obediência, castidade e pobreza. Assumir o compromisso é tarefa aparentemente fácil, vivê-lo é para quem assume verdadeiramente o sentido do despojamento. Isso, ao que parece, é tarefa muito difícil, pois é colocada em jogo a própria

existência física. Foi o que aconteceu com vários missionários(as), que pereceram ao chegarem à Amazônia por não suportar o calor e as doenças tropicais. Assim, explica-se o medo das congregações que não se dispuseram em mandar seus membros para contribuírem com Dom Amando.

Foi em virtude dessas negativas que Dom Amando Bahlmann viu-se obrigado, em 1910, a se arriscar na aventura de trazer uma postulante a freira, chamada Elizabeth Tombrock⁶, para fundar a Congregação da Imaculada Conceição para iniciar os trabalhos assistenciais e educacionais no Baixo Amazonas.

Madre Imaculada teve importante papel no desenvolvimento dos trabalhos da Prelazia de Santarém e do próprio governo de Amando Bahlmann. Sua vida é marcada pela resiliência humana. Mesmo atravessando inúmeras dificuldades, por ter saúde frágil, enfrentar a dor da morte (por malária) de suas companheiras de trabalho e ficar impossibilitada de viajar da Alemanha para o Brasil em consequência da primeira guerra mundial, em 1914 (FLOOD, 2010, p.79), Elizabeth Tombrock não desistia de suas metas religiosas e educacionais.

A vida de Madre Imaculada foi um eterno risco. Voltou da Alemanha (1915) em meio à guerra, trazendo consigo seis postulantes a freiras, e consolidou e estruturou a Congregação de Imaculada Conceição, fez inúmeras viagens com ou sem Dom Amando para Europa e Estados Unidos, pedindo ajuda financeira ou trabalhando como serviçal para manter as obras sociais da prelazia. Frei Flood (2010) relata que Madre Imaculada era de tamanha simplicidade e humildade que nos trabalhos diários ninguém estranharia se a vissem carregando com os trabalhadores pedras ou tijolos para as construções do orfanato e escola em Santarém. Em 1922, em uma das excursões aos Estados Unidos da América, foi trabalhar na cozinha do convento dos Padres em São Boaventura, Allegheny em Nova Iorque; nessa função sofreu um acidente ao transportar talheres da cozinha para o refeitório. Imaculada caiu, machucou o ombro e não conseguiu mais se recuperar, ficando paralisada, não podendo retornar ao Brasil. As consequências desse acidente a fizeram permanecer na América do Norte até sua morte em 1938 (FLOOD, 2010, p.75). Mesmo debilitada, continuou trabalhando em prol das atividades assistenciais de sua congregação. Nesse sentido, Madre Imaculada foi exemplo de mulher trabalhadora e obstinada que, mesmo em um tempo em que era forte o domínio do homem, conseguiu impor sua força e competência organizativa.

Foi da parceria entre Dom Amando e Madre Imaculada que surgiu a possibilidade de efetivação das escolas. A habilidade da freira em atrair outras religiosas com formação em magistério foi fundamental para consolidar a educação elementar nos vários municípios da região do Baixo Amazonas.

⁶ Ao receber os hábitos, a religiosa passou a ser chamada de Maria Imaculada de Jesus e depois que se tornou abadessa passou a ser chamada de Madre Imaculada.

A linha do tempo de construção das escolas segue o princípio econômico do período, sendo que a consolidação das escolas em Óbidos impulsionou a criação de outras unidades. Ao final de 1911, foi inaugurada, em Monte Alegre, a Escola São Francisco e, em Alenquer, a Escola Santo Antônio; contudo, ambas sucumbiram em 1914, devido à queda vertiginosa do preço do látex, que representava a maior fonte de renda desses municípios; em 1913, a escola Santa Clara foi inaugurada em Santarém e, devido ao rápido desenvolvimento financeiro da cidade, acabou se transformando, ao longo dos anos, em centro de referência educacional da região; em 1919, a Igreja Católica recebeu a concessão de 90 mil hectares de terras do estado na zona rural do município de Santarém. O objetivo era tirar desse terreno a manutenção das obras sociais da igreja. Assim que iniciam os trabalhos do campo, começam as atividades educacionais na recém-inaugurada Escola São José, que objetivava ao atendimento dos filhos dos trabalhadores e dos colonos da redondeza. Em 1920, retomaram-se as atividades educacionais em Monte Alegre com a inauguração da Escola Imaculada Conceição.

Segundo Barros (2010), as escolas confessionais do Baixo Amazonas seguiram o modelo curricular estabelecido pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, do presidente Marechal Deodoro da Fonseca, formulado pelo seu ministro da Instrução Pública, o militar Benjamin Constant. O decreto tem como característica principal a organização do conteúdo ministrado na educação básica não só com a influência do liberalismo, mas também do ensino religioso. Isso demonstra que na história da educação brasileira há farta interferência dos organismos de controle internacionais.

Nesta dinâmica, os instrumentos utilizados pelos organismos internacionais estão condicionados às recomendações tomadas em tom de assessoria técnica, mas na realidade contribuem para que as reformas políticas macroeconômicas desenvolvam-se para atender a lógica do capital em suas diversas fases. Diante disto, o Estado brasileiro cede a tais exigências ao adequar a máquina estatal ao cenário das reformas, pautadas no princípio da flexibilidade, eficiência e produtividade. (RODRIGUES; ABREU, 2020, p.8).

A rotina estudantil das escolas era dividida em três grandes momentos: a) decorar os conteúdos das disciplinas curriculares; b) praticar os rituais católicos de oração; c) dedicar-se aos trabalhos manuais. A eficiência pedagógica marcava-se pela rigurosidade e meritocracia. Havia estímulo competitivo no aprendizado das disciplinas curriculares. Quem conseguisse memorizar as matérias e acertasse quantidade razoável de questões nas provas era tratado com louvor e recebiam premiação honrosa.

As atividades voltadas à educação masculina estavam relacionadas aos ofícios práticos da produção agrícola, marcenaria, carpintaria e construção civil. Para a mulher, havia um currículo voltado aos afazeres domésticos, ou seja, o

casamento era um dos principais objetivos da família. Além de aprender a ler e a contar, a aluna era submetida aos mais variados ensinamentos com intenção de modelar o comportamento para que se tornasse uma esposa exemplar.

A base curricular formada pela sociabilidade estava voltada para ensinamentos e aprendizagens de valores considerados importantes e necessários à formação da mulher. Dentre quais:

- a) Procedimentos/comportamentos, que compreendia um amplo leque de práticas (silêncio, castigos, andar, sentar, vestir, comer e saber receber e servir convidados);
- b) Educação Doméstica: cozinhar e costurar;
- c) Educação Religiosa: aprender respeitar e praticar os ensinamentos cristãos;
- d) Educação Moral e Cívica: amar, respeitar e servir à pátria e, por fim,
- e) Educação Física. (BARROS, 2010, 145-146)

De acordo com Silva (2018), as escolas confessionais para mulheres, do final do século XIX e início do século XX, faziam parte do projeto liberal positivista, em que as jovens, ao receberem educação para ser boa mãe e esposa, contribuíam para o progresso do país, formando “bons e respeitosos” cidadãos. Era o sentido patriótico de ensino. Contudo, para chegar a esse ideal, era preciso executar todo o ritual de coerção e punição, cujo propósito era talhar, lapidar e moldurar a conduta moral dos alunos, que, por sua vez, não entreviam opção mais prudente do que calar e aceitar. A educação de caráter confessional, com suas regras rígidas do catolicismo romano, teve papel preponderante na formação elite do Baixo Amazonas.

Considerações finais

Buscou-se demonstrar que, historicamente, os controladores do poder têm interesse pelos serviços das congregações religiosas quando estas agem em consonância com suas estratégias mercantis e políticas. Exemplo disso foi a utilização das escolas confessionais com intuito de contribuir para consolidação do regime republicano.

A Igreja Católica do Brasil, no jogo dos interesses da primeira república, não se preocupava somente com a salvação das almas. Seu maior objetivo era estender seu poderio financeiro no território e continuar doutrinando. As estratégias levavam em consideração a fidelidade e alinhamento do episcopado com o poder e a valiosa contribuição dos membros das novas congregações que chegavam da Europa com a função de educar dentro da perspectiva liberal burguesa e seguindo as diretrizes de Roma.

No contexto brasileiro de reordenamento político, Dom Amando foi mais um agente a serviço do governo por ordem expressa da Igreja Católica, assim como outros bispos de sua época. Não se constatou, no decorrer da pesquisa, insatisfação de Dom Amando diante dessa situação de subserviência; pelo contrário, vê-se o prelado muito interessado em corresponder à altura o ofício que lhe foi delegado.

Do ponto de vista político, a Igreja Católica atuou para consolidar a sua doutrina e utilizou a educação como instrumento para atingir esse objetivo. Contudo, há que destacar a relevância do trabalho realizado por Dom Amando e pelos demais religiosos, pois foi em virtude desse esforço que a educação escolar, do ponto de vista quantitativo, teve significativo impulso e, contraditoriamente, propiciou mudanças diversas, que tiveram impacto na sociedade, expresso também na qualidade das ações educativas desenvolvidas na região do Baixo Amazonas, consolidando a burguesia da época e propiciando acesso educacional de boa parte da população à educação escolar de base científica, crítica e emancipadora, na perspectiva cristã.

Referências

AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e a diocesenização: do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2012.

AZZI, Riolando. O movimento brasileiro de reforma católica durante o século XIX. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 34, p. 646-662, mar. 1974.

BAHLMANN, D. Amando. **Memórias Inacabadas 1889 – 1891**. Trad.: Frei Clarêncio NEOTTI, O.F.M. São Paulo: Cúria Provincial Franciscana, 1995.

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro. **O Farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos – PA (1950 a 1962)**. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

BEOZZO, José Oscar. Irmandades, Santuários, Capelinhas de Beira de Estrada. **Revista Eclesiástica Brasileira (REB)**, Petrópolis, v. 37, p. 742, dez 1977.

BRASIL. **Decreto N. 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. www2.camara.leg.br/.../decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1... Acesso em: 15 jan. 19.

COUTO, Raimundo Jorge da Cruz; VALENTE, Januário Veiga. **As Irmandades e a Romanização**. Estudo sobre a resistência das Irmandades no Baixo Tocantins. Belém, IPAR (trabalho de conclusão do período básico de teologia), 1992.

COUTO, Raimundo Jorge da Cruz. **Os franciscanos alemães no Baixo Amazonas (1907–1962): o protagonismo político educacional de Dom Amando Bahlmann**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Santarém: Ufopa, 2019.

FLOOD, David, OFM. **Lugar para mais alguém**. Tradução de Irmã Luci Fontenele. Fortaleza: Decifra Editora, 2010.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira; ABREU, Waldir Ferreira de. O Parfor na Amazônia Paraense: reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 5, p. 1-28, e020012, 2020.

SOUZA, Edilson Fernandes de; LIRA, Maria Helena Câmara. As Práticas Corporais Femininas na Escola Confessional Santa Gertrudes no Século XX. Pernambuco: Autores Associados: Universidade Federal de Pernambuco: **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 2 – jul./dez. 2012.

TABRAJ, Marcelo Barzola. A Romanização da Igreja Católica no Brasil. IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais... HISTEBR/FE-Unicamp**, Campinas, 2016.

9. Concepções da economia da educação sobre a relação entre escolaridade e ocupação profissional¹

Igor Montiel Martins Cunha²
Hergos Ritor Fróes de Couto³

Introdução

No sistema profissional contemporâneo, vigoram duas formas de comprovar a qualificação para determinada atividade: uma baseada no reconhecimento social a respeito de determinado *saber-fazer* e outra focada nas certificações, em que se demonstra habilitação para executar determinada atividade a partir de certificados e diplomas. Independentemente das críticas e vinculações que façamos à relação entre mercado de trabalho e escolaridade, é essencial entender as diretrizes das diferentes formulações da economia para a área do ensino e da aprendizagem. Assim, esse artigo busca ilustrar as principais concepções sobre a relação entre Educação e mercado de trabalho que guiam a formulação de políticas educacionais. Para isso, realizamos revisão bibliográfica do que a sociedade acadêmica consagrou como as duas principais formas de compreender a relação entre a escolaridade e a ocupação profissional: a *Teoria do Capital Humano* e as *Abordagens Estruturalistas*.

O texto está dividido em dois tópicos. No primeiro, abordamos a *Teoria do Capital Humano*, ou seja, a retomada de um conjunto de ideias liberais clássicas que começou na corrente do pensamento econômico denominada *Escola de Chicago*, na década de 1960, que ainda hoje influencia políticas e pensadores da Educação, inclusive na América latina. Coube ao *taylorismo* adaptar as Ciências Sociais ao interior das empresas para maximizar a produção dos trabalhadores, mas foi a partir do termo *capital humano*, proferido em um discurso de Theodore Schultz, quando assumiu o cargo de presidente da *Associação Americana de Economia*, em 1961, que a ideia de Educação em si mesmo como investimento ganhou força.

¹ Trabalho derivado da dissertação de mestrado “Trajetórias educacionais e inclusão social: relatos de ex-jogadores de futebol profissional de Santarém”, apresentada ao PPGE-Ufopa em 18 de março de 2018.

² Mestre em Educação (PPGE-Ufopa) e Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: igormontiel@ufam.edu.br.

³ Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Educação (Uninove). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-Ufopa. E-mail: hergos@hotmail.com.

No segundo tópico, descrevemos as *abordagens estruturalistas*, principalmente através dos livros *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e *Schooling in Capitalist America*, de Samuel Bowles e Herbert Gintis. As *abordagens estruturalistas* também são muito estudadas na atualidade e, justamente por terem nascido em um período de contestação do *status quo* e de desilusão da sociedade, principalmente da parcela mais jovem com os Estados nacionais naquela época, denunciou-se que o espaço escolar não é uma forma de promover igualdade social e diminuir as mazelas já que apenas reproduz as atrocidades do cenário macro, ou seja, do sistema capitalista e todas as suas contradições.

Teoria do capital humano

Entre as décadas de 1910 a 1930, após o *modelo taylorista* ter inserido os estudos das Ciências Sociais dentro das organizações para maximizar a produção do trabalhador, passamos a encontrar diversos termos que deram origem ao que chamamos atualmente de *teoria do capital humano* (SAUL, 2004). No entanto, é um consenso dizer que o estudo sobre a relação entre o desenvolvimento econômico dos países e a Educação se consolidou no campo da Ciência Econômica por meio das formulações da Escola de Chicago na década de 1950, na qual expoentes como Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz ajudaram a firmar no cenário dos estudos econômicos a visão de que a educação formal é um vetor básico para diminuição das desigualdades entre os sujeitos de um território.

Escola de Chicago é o termo utilizado para elencar uma série de pensadores que atuaram na *University of Chicago* durante as décadas de 1950 a 1970 e que formularam proposições teórico-metodológicas sobre as relações de trabalho e produção pautadas em princípios liberais e individualistas, como a limitada intervenção estatal, bem social gerado a partir do bem estar individual, mercado que realiza sua própria regulação, defesa da propriedade privada. A principal referência clássica desse segmento é a obra *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith, pela defesa de um estado diminuto, que não intervenha no principal gerador de progresso dos territórios: as propriedades privadas.

É importante ressaltar o contexto no qual surgiu a *Escola de Chicago*, um momento em que as formulações de Keynes e do seu *Estado de Bem Estar Social* apresentavam relativo desgaste devido às crises do sistema capitalista (SAUL, 2004). Esses fatores, aliados ao fato de os Estados Unidos terem vivido o conflito da Guerra Fria em que existia grande preocupação de algumas pessoas, inclusive no mundo acadêmico, de rechaçar qualquer ligação entre o país e os ideais socialistas defendidos pela União Soviética, geraram um campo fértil para o surgimento do neoliberalismo e da *Escola de Chicago*, cujos princípios individualistas serviam para romper a ligação da nação estadunidense com seu passado escravocrata, e ajudava a difundir o *American Way of Life* – os Estados Unidos como a terra

de oportunidade para todos e os trabalhadores como capitalistas, possuidores de bens como a saúde, as habilidades e a educação.

A Escola de Chicago elencava uma série de pensadores que se dedicaram a compreender os processos de trabalho e produção a partir dos ideais neoclássicos do liberalismo econômico. Essa abordagem levou os integrantes dessa corrente a retomar e atualizar os escritos de vários economistas sobre a educação, como Thomas Malthus, David Ricardo e Marshall. No entanto, nenhum recebeu tantas releituras quanto Adam Smith, o formulador teórico do capitalismo moderno.

Em *A Riqueza das Nações*, Adam Smith consagrou os fundamentos do liberalismo econômico ao mesmo tempo em que demonstrou grande preocupação com o processo educativo na constituição do ser humano, visto que o acesso ao ensino teria intrínseca relação com a desigualdade social. Smith defendia que as mudanças vividas pelo mundo naquele momento (transição do sistema de produção feudal para o capitalista) exigiam uma nova forma de relacionar ofício-ensino-Estado, a fim de garantir que todos tivessem chances de investir em sua formação para obter os lucros desse investimento (MORAES, 2002).

A retomada das ideias de Adam Smith para a Educação foi realizada de forma intensa na *Escola de Chicago*. Na década de 1960, Gary Becker ressaltou graficamente a relação entre a formação e a possibilidade de salários mais elevados e ingresso no mercado de trabalho formal. Jacob Mincer seguiu a mesma metodologia de Becker, e, além do fator de formação, incluiu a experiência laboral como uma variável no debate sobre a inserção profissional e o volume dos salários recebidos. No entanto, nenhum se dedicou tanto a detalhar esses processos quanto Theodore Schultz, que, inclusive, cunhou o termo *capital humano* em um discurso proferido em 1961, quando assumiu a presidência da Associação Americana de Economia.

A Teoria do Capital Humano defende a educação formal, pois implica diretamente em grandes oportunidades profissionais desde que o contexto econômico seja estável (COUTINHO, 2007). Essa teoria utiliza o termo “capital” por considerar o investimento na formação escolar como um benefício no longo prazo. Pesquisadores brasileiros que estudam a história da economia da educação concordam que as proposições da Escola de Chicago impactaram intensamente tanto a produção acadêmica quanto as políticas educacionais de muitos países do mundo, inclusive do Brasil, algo sobre que discorreremos após a análise da obra e as ideias do principal expoente dessa escola para a educação: Theodore Schultz.

Para entender as formulações de Theodore Schultz a respeito da Teoria do Capital Humano, devemos primeiramente abordar sua concepção de educação. Segundo esse teórico, educar é melhorar alguém, despertando os talentos e moldando habilidades das pessoas (SCHULTZ 1973, p.18). Existem as atividades educativas organizadas (realizadas pela escola) e as desorganizadas (que se processam

no seio familiar). Assim, “a instituição educação, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ 1973, p.19).

Para Schultz (1961), apesar de ser claro que as pessoas utilizam seus conhecimentos e habilidades em benefício próprio, não é tão evidente que esse tipo de capital ajudou a desenvolver as sociedades ocidentais de forma muito mais rápida que o capital financeiro. Para o autor, a ideia de que as pessoas investem bastante em si mesmas era algo de pouca absorção entre os economistas.

Muito do que chamamos de consumo constitui um investimento em capital humano. As despesas diretas em educação, saúde e migração interna para tirar proveito de melhores oportunidades de emprego são exemplos claros.⁴ (SCHULTZ, 1961, p. 1, tradução nossa).

Conseguimos apreender a carga ideológica que permeia a teoria do capital humano em alguns trechos que remetem à tentativa de negar influências socialistas nos Estados Unidos durante a Guerra Fria, como, por exemplo, quando Schultz (1961) afirmava que os trabalhadores são capitalistas não pela administração coletiva das corporações através da aquisição de ações na bolsa, como usualmente as ciências econômicas concebiam, mas pela aquisição de conhecimentos e habilidades.

Existem muitos elementos polêmicos nos escritos de Schultz, sobre os quais recaíram inúmeras críticas. Um deles é a visão a respeito da distribuição dos empregos entre os diversos grupos sociais. Para os adeptos dessa teoria, grupos politicamente minoritários na sociedade não recebem salários menores apenas por serem negros, latinos, mulheres, oriundos do meio rural; recebem salários menores porque sua escolarização geralmente é inferior à do grupo politicamente dominante nos Estados Unidos (branco, masculino, de formação cultural com influências europeias). Ou seja, nessa teoria a falta de escolarização não é um efeito, e sim causa das desigualdades sociais.

O interesse pela Teoria do Capital Humano tem sido constante desde a metade do século XX e, desse período até os dias atuais, vários estudiosos aprofundaram esse campo de estudo. Inclusive, vários brasileiros se tornaram adeptos da TCH, principalmente no ramo da economia, enquanto na área da Educação a oposição à teoria foi um campo fértil, embora de pouco impacto na formulação de políticas educacionais nacionais.

No Brasil, a aplicação prática dos elementos da Teoria do Capital Humano por meio de políticas educacionais foi e continua sendo constante, apesar de grandes críticas à concepção utilitarista de Educação da TCH, principalmente por parte dos intelectuais da ala crítica da Educação⁵. Para Souza (2006), o grande

⁴ “Much of what we call consumption constitutes investment in human capital. Direct expenditures on education, health, and internal migration to take advantage of better job opportunities are clear examples”.

⁵ Para mais detalhes, consultar *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 1993).

problema dessa forma de conceber a escolaridade está na ideologia meritocrática que a permeia, na ideia de que todas as pessoas vivem nas mesmas condições e, portanto, têm chances similares de ascensão social, dependendo principalmente do esforço e da vontade individual. Por outro, a TCH alimenta a visão de que os problemas de aprendizagem, o déficit escolar, a evasão, entre outros, são frutos da incompetência individual, numa leitura desprovida de contexto.

A partir da segunda metade da década de 1980, ainda timidamente, sob o pretexto da crise do fordismo e da implantação de novas bases técnicas do sistema produtivo, o “capital intelectual” (ou sua insuficiência) passa a ser nomeado responsável pelo sucesso ou fracasso no desenvolvimento das forças produtivas. O apelo frequente à relação determinista entre empregabilidade, eficiência e competitividade denota, nessa formação discursiva, o esforço pela ocultação das outras dimensões do processo produtivo, como a lógica de acumulação e produção de excedente (SANTOS, 2004, p. 3).

Assim, descrevemos as origens, influências, conceitos e aplicação atual nas pesquisas e políticas educacionais da *Teoria do Capital Humano*. Passemos à outra concepção da economia da educação para a relação entre escolaridade e ocupação profissional.

Abordagens estruturalistas

Em oposição aos princípios da Teoria do Capital Humano, as abordagens estruturalistas indicam que o acesso ao mercado de trabalho é influenciado por diversos fatores como renda da família, cor, sexo, localização geográfica, condições de vida e diversas outras variáveis (ALVES; SOARES, 1996; COUTINHO, 2007). Para os principais críticos da Teoria do Capital Humano, a importância da escolaridade não deve ser ignorada, mas tampouco deve ser vista como determinante para a boa ocupação profissional.

É o sistema dos fatores enquanto tal que exerce, sobre as condutas, as atitudes e, portanto, sobre o êxito e a eliminação, ação indivisível de uma *causalidade estrutural*, de sorte que seria absurdo imaginar isolar a influência de tal ou qual fator, e, mais ainda, lhe emprestar uma influência uniforme e unívoca nos diferentes momentos do processo, ou nas diferentes estruturas de fatores. É preciso, pois, construir o modelo teórico das diferentes organizações possíveis de todos os fatores capazes de agir, mesmo pela sua ausência, nos diferentes momentos da carreira escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 115).

Empiricamente, podemos pensar que não faltam exemplos de pessoas com alto nível de escolaridade que não conseguiram converter o conhecimento escolar adquirido em boa qualidade de vida, principalmente em um país como o Brasil, cercado por desigualdades. Para autores das abordagens estruturalistas, vários fatores além da escolaridade interferem na inserção no mercado profissional.

Esses resultados sugerem que é um erro pensar no sistema educacional e sua relação com a Economia simplesmente no âmbito técnico das habilidades mentais fornecidas aos alunos e que são pagas pelos empregadores no mercado de trabalho. Para capturar a importância econômica da educação, devemos relacionar sua estrutura com as formas de consciência, comportamento interpessoal e personalidade que é promovida e reforçada nos estudantes⁶ (BOWLES; GINTIS, 2011, p. 9; tradução nossa).

Enquanto, para Schultz (1961), as minorias políticas apresentam essa condição por não receber escolarização formal (relação de causa), para a abordagem estruturalista, as minorias não recebem escolarização adequada justamente por serem minorias (relação de efeito), e interessa ao sistema de exploração que essas pessoas sejam tratadas na escola da mesma forma que são tratadas na sociedade.

Embora a escolaridade do indivíduo apresente um efeito altamente expressivo sobre as probabilidades de o indivíduo estar formalmente ocupado, não consegue explicar sozinho a alocação dos indivíduos no mercado de trabalho formal. Fica claro que a origem social do indivíduo, tanto quanto a sua cor como o capital cultural da sua família, bem como sua idade, representa fatores significativos da probabilidade do indivíduo estar no mercado de trabalho formal (COUTINHO, 2007, p. 16).

Na verdade, o que convencionamos chamar de abordagens estruturalistas é um conjunto de autores e obras que percebem a escola como ferramenta do sistema capitalista para reproduzir a exploração social fora da escola. Utilizamos o termo baseado em Coutinho (2007), que classifica esse grupo como autores do estruturalismo, apesar de mesclarem suas teses com as de outras correntes, notadamente o marxismo e o funcionalismo (é frequente o termo neomarxista). No entanto, não é o objetivo desse trabalho discutir tais classificações.

Entre os principais autores dessas abordagens, podemos nomear Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet, Baudelot e os estadunidenses Bowles e Gintis. Suas obras foram publicadas quase no mesmo período, porque a educação se tornou um problema social, com o aumento da relação entre mercado de trabalho e escolarização no pós-segunda guerra mundial, fazendo com que as pessoas mais pobres começaram a demandar mais escolaridade. Cabe lembrar que a revolta estudantil francesa de 1968 e a reforma estudantil americana são contemporâneas desse contexto, bem como os conflitos da Argélia, da Coreia do Norte e do Vietnã, quando os estados nacionais francês e estadunidense ficaram desacreditados por boa parte da população jovem.

Apresentamos, a seguir, uma explicação dos dois importantes livros dos seguidores das abordagens estruturalistas: *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron,

⁶ "These results suggest that it is a mistake to think of the educational system in relation to the economy simply in "technical" terms of the mental skills it supplies students and for which employers pay in the labor market. To capture the economic import of education, we must relate its structure to the forms of consciousness, interpersonal behavior, and personality it fosters and reinforces in students".

relativa à experiência francesa; e *Schooling in Capitalist America*, de Bowles e Gintis, que considera a experiência estadunidense. Após a exposição, mostramos pequenas biografias de Althusser, Establet e Baudelot e como contribuíram para a compreensão da escola como reprodutora de desigualdades.

Para Bourdieu, ao ingressar no sistema escolar, os discentes trazem de seus lares três tipos de capital: o capital econômico, o capital social (todas as relações interpessoais) e o capital cultural, que consiste nos hábitos e conhecimentos que classificam a pessoa como educada, culta, ou o inverso disso. O capital cultural divide-se em institucionalizado (títulos escolares), objetivado (um quadro de Cândido Portinari, por exemplo) e incorporado (modos de vestir e de falar, por exemplo) (LIMA JÚNIOR, 2013).

Além disso, Bourdieu teorizou o conceito de *habitus*, postulando que os sujeitos internalizam a estrutura social à qual pertencem, de modo que cada indivíduo possui pré-disposições advindas dos grupos sociais em que esteve. Isso acontece a partir do convívio social, que adentra a subjetividade de cada sujeito e posteriormente orienta suas ações (LIMA JÚNIOR, 2013).

Bourdieu e Passeron (2012) sustentam que não há como adquirir uma linguagem sem automaticamente usufruir determinada cultura construída nas relações objetivas. E lembram que existem duas línguas: uma popular e outra burguesa, cada uma com seus elementos típicos, e a escola acaba por demonstrar que uma é inadequada, através da correção.

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de "correção" linguística (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 147).

No passado, era comum a transferência dos direitos da burguesia de forma direta, pela concessão de títulos, condados e ducados. Atualmente, segundo esses autores, as classes mais altas, não podendo fazer isso de forma direta, terceirizam essa função ao sistema escolar, que assegura a sucessão de privilégios por titulações e diplomas, alijando do conhecimento os que, segundo a visão da burguesia, não precisam de formação adequada (pobres, mulheres e minorias étnicas). E faz isso de uma forma que tudo pareça natural e justo, apelando ao ideal meritocrático.

A Escola consegue hoje em dia, com a ideologia dos "dons" naturais e dos "gostos" inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares. Assim, a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 248).

Enquanto Bourdieu e Passeron retrataram a violência simbólica nos espaços escolares franceses, no Novo Mundo, os economistas Samuel Bowles e Herbert Gintis demonstraram que as escolas americanas eram apenas uma forma de manter as classes menos favorecidas na sua condição, reproduzindo o autoritarismo e o sistema meritocrático nos locais de trabalho. Eles resolveram começar a pesquisa que daria origem ao livro *Schooling in Capitalist America* após notar que as tropas nacionais que foram à guerra do Vietnã convocavam jovens das periferias, principalmente negros e latinos. Assim, se interessaram em entender como se dá o sistema escolar nessas regiões.

Os autores explanam que, por mais de meio século, o mundo acreditou que a educação seria a solução dos problemas econômicos. Isso gerou na sociedade a compulsão por títulos e qualificações formais para melhorar de vida, o que de fato aconteceu com alguns durante o início desse *boom*. No entanto, como explanam Bowles e Gintis (2011), no final da década de 1950, a visão de educação redentora da pátria já dava sinais de desgaste e passou a ser cada vez maior a pressão sobre as universidades e a presença de pessoas graduadas com ensino superior em profissões que não exigem tanta escolaridade (dão o exemplo de um motorista de táxi).

Bowles e Gintis (2011) delimitam as principais funções da educação aos olhos da sociedade: função integrativa, para preparar as crianças ao mundo dos adultos e à convivência em sociedade; função igualitária, para que todos tenham a chance de utilizar os conhecimentos da humanidade em benefício próprio e, assim, diminuir as diferenças entre as classes sociais; função desenvolvimentista, em que cada criança tem a chance de explorar seus reais interesses e de desenvolver habilidades de forma independente e individual. No entanto, segundo os autores, o que realmente se processa no espaço escolar é a forte similaridade entre as escolas e os locais de trabalho. Ambos são desiguais, hierárquicos e autoritários.

Avançamos na ideia de que as escolas preparam as pessoas para as regras do trabalho adulto, criando situações para que os futuros trabalhadores atuem bem e sem reclamações na estrutura hierárquica da corporação moderna. As escolas alcançam esse objetivo pelo que chamamos de princípio de correspondência, ou seja, estruturando interações sociais e recompensas individuais para replicar o ambiente do local de trabalho⁷ (BOWLES; GINTES, 2002, p. 1) Tradução nossa.

Além das obras e autores citados, cabe destacar das abordagens estruturalistas outros elementos importantes que influenciam pesquisas nessa temática até os dias atuais. Como não é nossa intenção fazer um apanhado geral da área, citamos, a seguir, alguns autores relevantes desse tipo de abordagem e os motivos pelo qual se destacaram.

⁷ "We advanced the position that schools prepare people for adult work rules by socializing people to function well and without complaint in the hierarchical structure of the modern corporation. Schools accomplish this goal by what we called the correspondence principle, namely, by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace."

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês, publicou *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* em 1971. Dedicou-se a compreender a importância do Estado na manipulação do pensamento das grandes massas, criando a Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, principalmente através dos aparelhos de coerção, como as forças armadas e o aparelho jurídico, e dos aparelhos de persuasão, como as escolas e os partidos políticos (LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2007).

Um dos principais alunos de Althusser, o sociólogo francês Roger Establet, junto a Christian Baudelot, formulou a Teoria da Escola Dualista. Establet e Baudelot criticam a visão de escola única divulgada nos estudos de Bourdieu e Passeron. Para os primeiros, o que realmente existe é um sistema condicionado a favorecer os filhos das elites econômicas. Se existem duas classes sociais, então existem dois sistemas escolares (daí o termo Teoria da Escola Dualista): a escola primária profissional, destinada ao proletariado, focada no concreto e com conteúdos repetidos voltados aos trabalhos que os proletários podem ocupar; e a secundária superior, focada na teoria, na abstração, para produzir os administradores da sociedade (MACEDO; CARNEIRO; FARIAS JUNIOR, 2016). Segundo essa teoria, existe forte separação entre o mundo da teoria e o mundo da prática no espaço escolar, e isso posteriormente gera reflexos no mercado de trabalho.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi apresentar, através de revisão bibliográfica, duas teorias basilares para a economia da educação. Ambas as teorias continuam se desenvolvendo e recebendo outras contribuições, inclusive no Brasil. Por exemplo, em estudo estatístico sobre as PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1988 e 1996, COUTINHO (2007) objetivou definir a importância da escolaridade na ocupação dos indivíduos no mercado de trabalho. Analisando as correntes teóricas que procuram identificar as variáveis da ocupação profissional, afirma que os argumentos não são dicotômicos, podendo ser estudados e utilizados como teorias complementares.

A corrente teórica do capital humano e as correntes teóricas estruturalistas estão coerentes com seus argumentos e mais ainda, na verdade elas podem ser abordadas e estudadas como teorias complementares (COUTINHO, 2007, p. 17).

Certamente, as questões elencadas tanto na *Teoria do Capital Humano* quanto nas *abordagens estruturalistas* estão muito relacionadas com questões vivenciadas por pesquisadores e profissionais da educação, ainda que de forma indireta. A maior evidência disso são as inúmeras referências nos trabalhos acadêmicos da área. No entanto, é evidente que, para entender como as trajetórias educacionais dos indivíduos interferem na inserção profissional, devemos biografar os diversos cenários sociais frequentados e sempre que possível, fazer as inferências que as teorias permitem.

Referências

ALVES, E. L. G; SOARES, F. V. Ocupação e escolaridade: *tendências recentes na grande São Paulo*. In: **Texto para Discussão** (n. 428). Brasília: IPEA, 1996.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Schooling in capitalist America revisited. **Sociology of Education**, v. 75, n. 1, Jan. 2002.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Schooling in capitalista America: Educational Reform and the contradictions of economic life. Chicago: Haymarket Books, 2011.

COUTINHO, H. G. Mercado de trabalho, escolaridade e renda no Brasil – 1988 a 1998. **Revista do Curso de Administração**, Faculdade Maurício de Nassau, Recife, PE. v. 2. p. 281-304, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

LIMA JÚNIOR, P. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Tese [Doutorado em Ensino de Física] Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, RS, 2013.

LINHARES, L.; MESQUIDA, P. SOUZA, L. Althusser: a escola como aparelho ideológico do Estado. In: **VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2007.

MACEDO, G.; CARNEIRO, J.; FARIAS JÚNIOR, R. A teoria da escola dualista e a expansão do ensino técnico Pronatec – da Educação Básica. In: **Anais do VII Encontro brasileiro de Educação e Marxismo**. Belém, Universidade Federal do Pará, Maio de 2016.

MORAES, J. D. A Educação em “A Riqueza das Nações”. **Revista HISTEDBR Online**, v.1, p. 1, 2002.

SAUL, R. As raízes renegadas da teoria do capital humano. In: **Revista Sociologias**. Porto Alegre, v. 6, n.12, p. 230-273, jul/dez 2004.

SANTOS, A. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: **Anais da 27ª reunião anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2004.

SCHULTZ, T. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n.1, Mar. 1961.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, J. O recrudescimento da Teoria do Capital Humano. **Cadernos Cemarx**, v. 3, p. 159-172, 2006.

10. A implantação da Educação em tempo integral em Santarém, PA (2015 – 2018)¹

Talline Luara Moreira Melo Oliveira²

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

Introdução

Este trabalho apresenta como a educação em tempo integral foi efetivada pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), tendo como metodologia a pesquisa documental, compreendendo as fases de coleta de documentos e análise, com foco nas ações no período de 2015 a 2018. A escolha por esse período deu-se devido ao início da vigência do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), aprovado pela Lei nº 19.829, de 14 de julho de 2015; ambos os planos têm a Meta 6 e suas estratégias dedicadas à educação em tempo integral.

As análises contemplam dois aspectos importantes: a contextualização da educação em tempo integral e reflexões relacionadas a secretaria municipal de Educação de Santarém/PA e a educação em tempo integral.

Contextualização da educação em tempo integral no Brasil

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social, sendo função do Estado acolher as demandas preconizadas por meio de políticas públicas com o intuito de garantir o direito à educação. A educação integral legitima-se como uma dessas políticas concebidas intencionalmente para resguardar tal direito.

Cavaliere (2010) compreende a educação integral como uma ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos

¹ Texto produzido com base na dissertação de mestrado “Educação integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA”, apresentada ao PPGE/Ufopa; integrou o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad-Capes) por meio do Edital 071/2013.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/Ufopa”. E-mail: tallinemelo@hotmail.com

³ Doutora em Educação (FE/Unicamp). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Bolsista do CNPq. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

indivíduos. A prerrogativa da educação integral remete ao desenvolvimento pleno do indivíduo, a uma formação plena, com vistas a desenvolver as dimensões cognitivas, emocionais e societárias.

Entretanto, “educação integral é um tema desconhecido em sua essência, o que faz com que ela seja confundida com o tempo integral” (SILVA; COLARES, 2020, p. 390), por isso, com o passar do tempo que a educação integral foi assumindo outros sentidos, na maioria das vezes ligadas à ampliação da jornada escolar. Isso ocorreu quase sempre com o intuito de enfrentar desigualdades educacionais ocasionadas pelas desigualdades sociais. Assim, foi adicionada a expressão a “educação em tempo integral”, que Moll (2010, s/p) conceitua como “à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa”.

Na perspectiva dessa autora, a educação em tempo integral é a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Mas saliente-se que o aumento da jornada escolar pode não contemplar a educação integral tão defendida nas últimas décadas, pois ampliar o tempo de permanência nos espaços educativos não é suficiente.

Conforme Parente (2017), anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996, a educação em tempo integral ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes ao longo do século XX, resultando na formulação e na implementação de algumas políticas, como na década de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA, a partir das concepções, ideias e projetos de Anísio Teixeira. Na década de 1980, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no governo de Leonel Brizola. É possível afirmar que os CIEPs foram implementados como projeto de escola de período integral com os propósitos de atender a infância (GOMES, 2018, p. 68).

A questão se consolidou com a aprovação dos dispositivos legais que indicavam a progressiva ampliação da jornada escolar por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 por meio do Art.53, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 através dos Art. 34 e Art.87, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei nº 10.172/2001 por meio das metas 21 e 22 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na Lei nº 13.005/2014, com a meta 6.

Nos primeiros anos de 2000, implementaram-se experiências de políticas de ampliação da jornada escolar por todo o Brasil, com diversidade de modelos, circunstanciadas por inúmeros condicionantes políticos e legais. No âmbito nacional, destaca-se a criação do Programa Mais Educação, em 2007, reconhecido como principal programa federal indutor de educação integral no país.

Essas experiências indicam que a ação do governo na área educacional, principalmente, centrado na ampliação da jornada escolar ou educação em

tempo integral, é fruto de diferentes desenhos e intencionalidades. Para Parente (2017, p. 3), desde a promulgação da CF de 1988, os “municípios ganharam status de entes federativos, o que, no campo educacional, significa que podemos ter mais de 5.570 formas de organizar a educação”.

No tópico a seguir, apresentamos como a Secretaria Municipal de Educação/SEMED estruturou e ofertou a educação em tempo integral no município de Santarém, estado do Pará.

A educação em tempo integral: ações da SEMED em Santarém/PA

A Secretaria Municipal de Educação de Santarém é um órgão de caráter executivo, responsável pela coordenação da política educacional no município de Santarém, com as seguintes atribuições:

Art. 16 A Secretaria Municipal de Educação é o órgão que exerce as atribuições de Poder Público Municipal em matéria de educação, cabendo-lhe, em especial:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação à otimização e articulação entre escolas da rede de ensino;

III – baixar normas complementares para sua rede de ensino;

IV – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, prioridade, ao ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino.

V – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação;

VI – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com as normas do referido sistema (SEMED, 2004, p. 175-176).

A SEMED tem como missão “gerenciar o sistema de educação pública do município, implementando ações positivas comprometidas com a efetivação de políticas voltadas para a promoção humana” (SEMED, 2016, p.7); sua visão é “ser referência no Estado do Pará como rede de ensino que oferece educação pública de qualidade e com excelência para todos” (SEMED, 2016, p.7); tem dois princípios norteadores “promover a equidade social e gestão democrática, a fim de ampliar o conhecimento sobre as formas de promover a participação coletiva das escolas, bem como provocar reflexão sobre sua prática pedagógica” (SEMED, 2016, p.7) e seus valores são definidos como “excelência, humanização, compromisso e pró-atividade” (SEMED, 2016, p.7).

Bordignon (2009, p. 37) esclarece que o “sistema municipal formaliza, organiza e dá coerência às especificidades do projeto de educação do município,

articula suas partes num todo orgânico e contextualiza o local no nacional". Dessa forma, a SEMED se estrutura em núcleos, assessorias, coordenações, divisões e seções para propiciar assistência pedagógica e administrativa às unidades escolares e atender às heterogeneidades locais. As modalidades de ensino contempladas pela gerência por essa secretaria são: Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

As políticas educacionais municipais de Santarém se inserem nos debates sobre educação integral, direcionados pelo arcabouço legal e pelas discussões que pauta tema nas agendas governamentais nas últimas décadas. Não existe um setor ou banco de dados específico que reúna informações sobre a temática de educação integral, porém, as informações existentes estão dispostas em relatórios, nos setores ou nas próprias escolas (SEMED, 2019). Quanto ao atendimento em tempo integral na rede municipal de ensino, a SEMED obedece ao conceito de educação de tempo integral instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

O decreto regulamentou a educação básica de educação em tempo integral, no Art. 4 "jornada escolar com a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (BRASIL, 2007, n.p.). O Plano Municipal de Educação de Santarém, adotando essa conceituação, considera escola em tempo integral aquela que tem pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas ou mais (SANTARÉM, 2015).

Conforme Cavaliere (2009), dois moldes de ampliação da jornada vêm se desenhando na ampliação da jornada escolar em todo país, aos quais SEMED aderiu. São elas: alunos em tempo integral e escolas de tempo integral. Desde 2006, Santarém vem instituindo projetos de escolas de atendimento complementar e, em 2011, foi inaugurada a primeira escola de tempo integral em Santarém (FERREIRA, 2016).

A escolha entre as duas vertentes dá-se com base na realidade vivenciada na rede municipal, considerando as possibilidades políticas de financiamento e de infraestrutura física. Cavaliere (2009) afirma que muitas prefeituras têm optado por manter o aluno em tempo integral, pois a opção de ampliação do tempo escolar é resultante das próprias políticas de financiamento da educação que ofertam mais recurso para a matrícula de aluno em tempo integral, aliada às dificuldades financeiras de construção ou ampliação de escolas para atendimento em tempo integral, que obviamente, demandam mais recursos para sua estruturação e manutenção. Compreende-se o motivo de a rede municipal de Santarém ampliar a jornada escolar, com oferta baseada nas duas vertentes.

Aluno em tempo integral

Esta vertente de ampliação da jornada se estabelece quando o aluno tem duas matrículas: uma na escola regular (4 horas) e outra no contraturno (3 a 4 horas), em programa do governo federal ou municipal, a título de complementação de sua formação. O tempo integral é calculado somando-se o tempo em sala de aula com o do atendimento complementar. Considera-se tempo integral se a soma for maior ou igual a 7 horas diárias.

No recorte temporal estabelecido na pesquisa os anos de 2015 a 2018, a oferta da ampliação fez-se pelas escolas municipais de atendimento complementar: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy e pelos programas federais: Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

Escolas municipais de atendimento complementar

Antes mesmo do início da vigência do Plano Municipal de Educação (2015-2025), que legitima meta específica para a educação integral, o município já consolidara projetos de ampliação do tempo escolar, apesar de o foco se voltar não para a educação em tempo integral, e sim para a educação ambiental, com intuito da valorização da cultura local, com as duas escolas: Escola da Floresta e a Escola de Educação Ambiental do Parque.

A Escola da Floresta foi inaugurada em 2008, com o objetivo de “proporcionar mudanças de práticas e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente, através de um espaço de compartilhamento de experiências e ações em educação ambiental” (RAMALHO; OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 18-19). A escola é resultado de parceria da Prefeitura de Santarém com o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), como o intuito de transformar uma área de proteção ambiental em um laboratório vivo de educação ambiental, transformando a floresta em uma enorme sala de aula.

Localizada na Rodovia Everaldo Martins (Km 26), em área de proteção ambiental, próxima ao distrito de Alter do Chão, com 33 hectares, dispõe de amplo espaço de selva, com estrutura na forma de uma grande maloca aberta, inspirada na comunidade indígena e com atendimento prioritário de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com jornada de 7 horas. Mas a partir de 2013, houve a redução para atendimento somente em um turno (FERREIRA, 2016). Os alunos da rede municipal têm prioridade no atendimento, mas a escola recebe também estudantes da rede estadual e particular.

A redução da jornada de 7 horas para 4 horas foi motivada pela grande demanda do público-alvo, para poder atender mais escolas em dois turnos. O enxugamento das folhas de pagamento de profissionais e a redução de custos

com alimentação escolar foram outros motivos apontados por Ferreira (2016) para redução da jornada.

A Escola de Educação Ambiental do Parque foi, inaugurada, localiza-se no centro da cidade de Santarém-PA, dentro do parque da Cidade, com área de aproximadamente 22 hectares. Atendendo alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com jornada de 7 horas, objetivando sensibilizar alunos e professores da rede municipal, através da educação ambiental, contribuindo para a formação integral. No entanto, no ano de 2014, a Escola do Parque sofreu com a redução do tempo da jornada escolar, “debitando-se esse fato a uma decisão política e estratégica de contenção de gastos sem, contudo, contrariar a legislação vigente” (FERREIRA, 2016, p.81).

A Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy foi inaugurada em 20 de junho de 2014, com o intuito de oportunizar e estimular o conhecimento das linguagens artísticas – música, dança, teatro e artes plásticas – para valorização da cultura na formação do cidadão (FERREIRA, 2016). O atendimento se organiza pela oferta de cursos gratuitos com duração de 12 meses, atendendo faixas etárias diferentes, do infantil aos idosos, com turmas em três turnos: matutino, vespertino e noturno, além da capacitação de professores da rede municipal. No quadro 1, expomos o demonstrativo do número de matrículas consolidadas das escolas de atendimento complementares nos anos de 2015 a 2018:

Quadro 1. Demonstrativo das matrículas nas escolas complementares da SEMED 2015-2018

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS		
	Escola da Floresta	Escola de Educação Ambiental do Parque	Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy
2015	319	321	499
2016	308	143	174
2017	285	44	1.410
2018	146	717	1.593

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

O exame dos dados indica diminuição no registro da oferta das matrículas da Escola da Floresta com o passar dos anos e que a maior redução ocorreu no ano de 2018, possivelmente pela redução dos gastos, corroborando análise de Ferreira (2016). Os dados relativos à Escola Educação Ambiental do Parque apontam picos de redução e aumento da oferta durante os anos pesquisados: em 2015, apresentou quantidade considerável de matrículas, porém, em 2016 e 2017, houve redução alarmante; não sabemos os motivos dessa queda. Em 2018, é notório o elevado crescimento das matrículas (a diferença entre 2017 e 2018 é de 673 matrículas para mais). Uma suposição que podemos fazer, baseados em Ferreira

(2019), é que isso foi efeito da troca de governo municipal em 2016; sabemos que a descontinuidade de políticas é um dos principais entraves na educação brasileira (SAVIANI, 2014; GOCH, 2017).

Referente à Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy é notável a variação entre 2015 e 2016, sendo o ano de 2016 o de menor registro de matrículas (174 no total), dentre os quatros anos considerados. Tendo o ano de 2015 como referência, o número de matrículas, em 2018 triplicou, com 1.593 alunos matriculados. A justificativa da queda registrada em 2016 pode ser a troca de governos e da política governamental adotada.

Programas Federais de indução a Educação Integral

Os Programas Federais de indução à educação integral para o Ensino Fundamental – *Programa Mais Educação* e *Programa Novo Mais Educação* – constituem-se como estratégia do governo federal de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais no país, por meio da indução da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino para ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias, com qualificação dos tempos, espaços, oportunidades educativas e organização curricular.

O *Programa Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O financiamento do programa se fez pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), propiciando a adesão ao programa de diversas escolas de ensino fundamental de todo o país, com o intuito de promoção da educação de tempo integral por meio de ações socioeducativas no contraturno escolar e aproximação da escola com as famílias e sociedade (BRASIL, 2009).

A adesão de Santarém ao Programa Mais Educação ocorreu em 2009, com a inclusão de 18 escolas, com 2.412 alunos, progredindo, no ano de 2015, para 209 escolas (58 escolas na área urbana, 40 escolas na área do planalto e 111 escolas na área dos rios), representando 53% da rede municipal, tendo 18.899 alunos, equivalente a 41,1% dos alunos atendidos pelo município. O valor arrecadado pelo programa oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para custeio das atividades em 2015 foi de R\$ 4.274.148,53 (SEMED, 2016).

As atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação se realizavam principalmente por oficinas, com o intuito de ampliar a carga horária para 7 horas, sendo o regular turno com as atividades do currículo formal e o contraturno com atividades diversificadas, dentro ou fora da escola.

O programa foi estruturado em dez macrocampos, abrangendo diferentes necessidades e interesses com o intuito de contemplar as diversidades das escolas

públicas. Conforme os dados da SEMED referentes ao Programa Mais Educação, no ano de 2016, as atividades realizadas de conclusão das ações do Programa 2014/2015, com recursos restantes das escolas, posto que, nos dois últimos anos, não houve oferta de adesão ao programa.

Essa informação reafirma os impactos que a educação sofreu. Com os cortes financeiros, resultantes do período de instabilidade ocasionada por uma série de reformas educacionais, em decorrência da mudança do governo interino de Michel Temer em 2016, iniciou o retrocesso democrático nas ações e programas educacionais, principalmente no Programa Mais Educação, antes mesmo de completar uma década de funcionamento nas escolas brasileiras (PARENTE e SILVA, 2016; OLIVEIRA e LIMA, 2018).

Após a reformulação, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 e regulamentado pela Resolução nº5 de 25 de outubro de 2016, o *Programa Novo Mais Educação*, que destinava recursos ao programa nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) pelo FNDE. Seria, assim dizendo, uma estratégia do governo federal de melhorar a aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, com ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno, em que se faria acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e desenvolvimento de atividades de artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2017).

A adesão ao Programa Novo Mais Educação ocorreu em 2017, na rede municipal de Santarém. Informa a SEMED que, nos anos 2017/2018, das 200 escolas que aderiram ao novo formato do Programa Mais Educação no município, mas somente oito tiveram seus planos de atendimento aprovados e os recursos liberados – seis da região de campo (rios e planaltos) e duas na zona urbana. O quantitativo de alunos atendidos na nova fase do programa em 2017 foi de 923 alunos e o repasse financeiro contabilizou R\$ 221.481,00.

No ano de 2018, o Programa Novo Mais Educação teve número maior de escolas atendidas. As escolas optaram pela carga horária de 15 horas semanais, voltadas ao acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, além das atividades de artes, cultura, esporte e lazer.

O atendimento do Programa Novo Mais Educação em 2018/2019 contabilizou 149 escolas na rede municipal, com atendimento de 10.254 alunos. Na região urbana, foram 23 escolas, com o total de 2.430 alunos, divididos em 102 turmas. A região de campo (rios e planalto) incluiu 126 escolas, atendendo a 7.824 alunos, divididos em 366 turmas (SEMED, 2019). Por se tratar de um programa recente no município, ainda há poucos registros dele.

Escola de tempo integral

A SEMED possui duas escolas de regime de tempo integral, ambas com horário de funcionamento das 7h30 às 16h30; porém, têm limitações estruturais, administrativas e pedagógicas para esse fim (SEMED, 2019). Não existem programas específicos de financiamento de escola de tempo integral, o repasse sendo feito por meio do FUNDEB (valor aluno diferenciado, conforme matrículas com base no último Censo Escolar); Alimentação Escolar (recurso de valor da merenda também é diferente); Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), (recurso diretamente enviado a unidade executora).

A Escola Frei Fabiano Merz, fundada em 4 de fevereiro de 2011, localizada na Av. Paulo Maranhão, atende clientela urbana. Foi a primeira escola de tempo integral do município, com jornada de 9 horas. Com 846,8 m² de área construída em formato de “U” (pavilhão administrativo, pavilhão das salas de aula e pavilhão de serviços), está dentro do padrão arquitetônico MEC, porém não atende às condições adequadas para a educação de tempo integral, necessitando de ampliação estrutural, espaço para descanso e vestiário (FERREIRA, 2016).

A *Escola Irmã Dorothy Mae Stang* foi criada pelo Decreto nº 046/2012, da Secretaria Municipal de Administração em 19 de março de 2012, que autorizou o funcionamento da instituição para o atendimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (VASCONCELOS; NUNES; XIMENES-ROCHA, 2019). Localiza-se na Rodovia Everaldo Martins (Km 24), na comunidade do Caranazal (Eixo Forte) e atende clientela da zona rural. É considerada pioneira em Santarém, sendo a única escola de ensino regular de tempo integral do campo.

Foi construída em blocos no modelo “colmeia”, priorizando a interação social através de salas circulares. Assim, compreende uma escola inovadora de atendimento da região de campo, idealizada e estruturada visando ao atendimento integral do aluno, mas carecendo de infraestrutura promissora em fornecer subsídios para uma estadia de qualidade e que promova a formação plena do aluno (Ferreira, 2016).

A seguir, demonstrativo do número de matrículas consolidadas das escolas de tempo integral nos anos de 2015 a 2018.

Quadro 2. Demonstrativo das matrículas consolidadas nas escolas de tempo integral

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	
	Escola Irmã Dorothy Mae Stang	Escola Frei Fabiano Merz
2015	63	261
2016	55	277
2017	98	323
2018	185	329

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

No demonstrativo de matrículas de ambas as escolas, é perceptível a tendência do crescimento da oferta da matrícula em tempo integral nos anos pesquisados; as duas únicas escolas de tempo integral aumentaram o número de alunos atendidos com o passar dos anos, mas necessitam de atenção por parte da SEMED, para reverter as limitações, tais como, a estrutural, administrativa e pedagógica.

Considerações finais

A SEMED, antes mesmo da vigência do PME, já apresentava iniciativas de ampliação do tempo escolar. Porém, tais iniciativas voltavam-se à educação ambiental, por meio da Escola da Floresta e Escola Parque. Atualmente, a ampliação da jornada escolar no município ocorre por duas vertentes: 1. Aluno em tempo integral nas escolas municipais de atendimento complementar (Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy); e 2. Programas federais: Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

A ampliação da jornada escolar ocorreu, em grande parte das escolas, por meio da adesão ao Programa Mais Educação. Entretanto, com a instabilidade política, o programa sofreu reformulação e, a partir do Programa Novo Mais Educação, no ano de 2017 não foi possível implantá-lo na maioria das escolas do município de Santarém (das 200 escolas que aderiram ao programa, apenas oito foram contempladas).

A segunda vertente de ampliação da jornada escolar utilizada pela SEMED foi escola de tempo integral, com duas unidades: Escola Frei Fabiano Merz, na região urbana, e a Escola Irmã Dorothy Mae Stang, na região de campo. Ambas funcionam com limitações estruturais, pedagógicas e administrativas para a jornada diária de sete horas. **É necessário que a escola de tempo integral supere a divisão entre turno e contraturno, em que um turno é responsável pelo currículo obrigatório e o outro pelas atividades socioeducativas previstas no currículo.**

Enfim, a iniciativa da SEMED em realizar experiências voltadas para a ampliação do tempo escolar não está provendo as condições necessárias à oferta da educação em tempo integral no município de Santarém.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

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 de jun. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 out. 2016.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SILVA SCAFF, E. A; OLIVEIRA, M. S; DE LIMA, S. E. O planejamento educacional frente às fragilidades do processo democrático brasileiro. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 905-923, 2018.

FERREIRA, Gerusa Vidal. **Educação de Tempo Integral em Santarém**: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014. Dissertação [Mestrado em Educação]. Ufopa, Santarém, PA, 2016.

GOCH, Greice Jurema de Freitas. **Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Ufopa, Santarém, PA, 2017.

GOMES, M. A. O. O programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 58-86, 2018.

MOLL, Jaqueline. Educação em tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set/dez. 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 11, n. 24, p. 1-18, dez. 2017.

SANTARÉM. **Plano Municipal de Educação de Santarém/PA (2015-2025)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 12 jul. de 2018.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEMED. **Relatório SEMED/2015**. Secretária Municipal de Educação de Santarém. 2015.

SEMED. **Relatório SEMED/2016**. Secretária Municipal de Educação de Santarém. 2016.

SEMED. **Missão, visão, princípios e valores da SEMED**. Secretária Municipal de Educação de Santarém. 2018.

SEMED. **Ofício SEMED nº 371/2019**. Secretária Municipal de Educação de Santarém. 2019.

SILVA, N. F.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no Oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-UFOPA. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 379-394, 2020.

VASCONCELOS, M. O.; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H. Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 337-357, jan./mar. 2019.

11. Gestão do ensino na saúde: formação inicial na relação interinstitucional universidade – hospital de ensino¹

Claudiléia Pereira Galvão Buchi²

Tânia Suely Azevedo Brasileiro³

Introdução

As alterações em torno da formação inicial dos profissionais de saúde no Sistema Único de Saúde – SUS têm sido intensamente assinaladas por uma relação interinstitucional entre universidades e instituições hospitalares que contribui com o desenvolvimento da prática curricular, perspectivando a busca de melhorias nos processos assistenciais da saúde e a qualidade da formação dos graduandos nessa área, principalmente dos cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Radiologia, Biomedicina e Farmácia.

Um dos aspectos fundamentais para que a formação inicial dos profissionais da saúde transcorra de forma adequada é a relação entre a universidade e o hospital que oferece o campo de prática⁴. A abertura dos hospitais à comunidade acadêmica é essencial quanto ao papel da gestão do ensino na promoção de formação de profissionais da saúde humanizados e proativos.

A gestão do ensino⁵, neste texto, é abordada no viés interinstitucional. De um lado, está a universidade, de outro, os hospitais, enquanto campo de prática,

¹ Este trabalho deriva da dissertação de mestrado “A gestão do ensino na residência multiprofissional em saúde no HRBA/Santarém: contribuições para a consolidação da cultura de hospital ensino na Amazônia” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-Ufopa, em 16 de dezembro de 2016.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Coordenadora de Ensino e Pesquisa e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Regional do Pará Dr. Waldemar Penna. Membro da Comissão de Residência Multiprofissional da Universidade Federal do Oeste do Pará (COREMU/Ufopa). E-mail: cpgalvao@hotmail.com.

³ Professora titular da Ufopa; Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Docente dos programas de pós-graduação em Educação na Amazônia (PPGE) e do Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND), do Doutorado em Rede EDUCANORTE; E-mail: brasileirotania@gmail.com

⁴ Campo de prática são os locais disponibilizados pelos Hospitais para a realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório; esses espaços cedidos para atividades dependem de convênios e não precisam ser certificados como hospital de ensino. Mas, enquanto hospital de ensino, conforme portaria 285/2015, têm que disponibilizar campo para os estágios.

⁵ A expressão “gestão do ensino na saúde” refere-se à gestão do ensino de universidades e hospitais de ensino a partir de relação interinstitucional para formação prática de cursos de graduação da área da saúde, aqui entendida e categorizada como formação inicial dos profissionais da saúde.

coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem de estudantes da graduação que realizam uma formação acadêmica e científica alicerçada nas diretrizes do SUS, com ênfase nos princípios de universalidade, integralidade e equidade⁶ (BRASIL, 1990). Por se tratar de um processo de gestão que fomenta atividades especificamente humanas, pode-se reverberar a atividade humana como:

Atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. (VÁZQUEZ, 1977, p. 189)

Portanto, a relação interinstitucional entre a universidade e os hospitais de ensino traz em seu bojo uma reflexão sobre o processo formativo na graduação. Leite, Prado e Peres (2010, p. 20) consideram que

[...] a formação dos profissionais de Saúde deve visar ao desenvolvimento das competências necessárias à ação educativa. Construir competências implica articular diferentes saberes para a construção de uma prática profissional pautada não somente na aquisição e na incorporação de conhecimentos e habilidades, mas também em atitudes pessoais e relacionais comprometidas com um projeto comum de transformação da realidade de saúde.

A gestão do ensino tornou-se fator essencial para compreender a complexidade das relações interinstitucionais, quando é premente a busca pela qualidade da assistência à saúde através da formação inicial dos profissionais da saúde. Dessa forma, a articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de saúde configura-se estratégia fundamental na construção do conhecimento voltada às necessidades do SUS.

A formação inicial inserida no cotidiano dos hospitais de ensino requer gestão compartilhada e alinhada entre as instituições envolvidas, contribuindo mutuamente com os serviços ofertados à população e com a formação dos futuros profissionais, fortalecendo a política de educação na saúde e a articulação entre o ensino, o trabalho e a cidadania.

Gestão do ensino na saúde – universidade e hospital em prol da formação inicial

Ao pensar a gestão do ensino na saúde, é fundamental considerar a relação entre as universidades e os hospitais, porquanto implica uma formação para atuação no SUS, considerando o quadrilátero da área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Trata-se de

⁶ Os princípios e diretrizes gerais do SUS constituem as bases do funcionamento e organização do sistema de saúde em nosso país normatizado pela Constituição Federal de 1988, explicitado pela Lei nº 8.080 de 1990 e pela Lei nº 8.142 de 1990. Neste texto, tem-se como direcionamento os princípios de universalidade, integralidade e equidade descritos na CF/88.

processo educativo de futuros profissionais da saúde, os quais devem primar pelo atendimento humanizado⁷.

De acordo com Ceccim e Feuerwerker (2004), o quadrilátero ensino, gestão, atenção e controle social comporta análise crítica da formação inicial e continuada no setor da saúde, permitindo propor a organização de uma gestão da educação na saúde integrada aos serviços de saúde com valorização da gestão, da atenção e do controle social.

Ferreira (2004) pontua que a gestão do ensino na saúde se configura como ferramenta norteadora de uma educação diferenciada, uma vez que “novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a gestão democrática da educação comprometida com a qualidade da formação humana” (FERREIRA, 2004, p. 1229).

A gestão democrática tem o viés de oportunizar a formação de sujeitos que entendam a importância do desenvolvimento integral, que se reconheçam como transformadores de vidas. Incorre ainda uma visão de cooperação interinstitucional que assuma em sua relação construir o conhecimento científico necessário à formação acadêmica de qualidade.

A gestão do ensino na saúde, nessa relação interinstitucional, deve agir entre o modelo ideal para a concretização do ensino agregado ao campo de prática, extrapolando os muros do apenas “ensinar e aprender”.

A formação não pode tomar como referência apenas a busca eficiente de evidências ao diagnóstico, cuidado, tratamento, prognóstico, etiologia e profilaxia das doenças e agravos. Deve buscar desenvolver condições de atendimento às necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, redimensionando o desenvolvimento da autonomia das pessoas até a condição de influência na formulação de políticas do cuidado. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 43)

A formação inicial dos sujeitos deve levar em consideração as diretrizes das universidades, bem como do campo de prática. Ao refletir sobre esta temática.

O desafio que se coloca aos profissionais e gestores de sistema de saúde é o de repensar suas práticas e a organização dos serviços, de modo a serem coerentes com os princípios e diretrizes do SUS, entendendo o processo saúde-doença numa dimensão histórico-social, relacionando-o às determinações e à ação dos sujeitos entre si e na sociedade em que vivem. (COSTA, 2010, p. 86)

Nesse sentido, o processo educativo delineado nos hospitais requer atenção especial, pois, além de contribuir com a formação de pessoas, os profissionais da

⁷ De acordo com Viegas (2007), a expressão humanização na saúde significa respeitar alguém fragilizado com naturalidade, realizando alguma coisa para a melhoria da qualidade de vida, dando atenção e oportunizando ao doente a possibilidade de fazer seu tratamento com dignidade.

saúde que trabalham nestas instituições devem estar atentos a uma educação para uma sociedade crítica:

Essa comunidade, esse povo, pelo seu grito, coloca-nos seguidas questões, perguntando, sobretudo: para que, como, para quem, contra quem, estamos trabalhando? Para ouvir esse grito é preciso nos colocar à sua escuta. Exige, portanto, de nós, educadores, uma atenção que é a atenção às necessidades de nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações, que são as inquietações do nosso povo, seus problemas, etc. (GADOTTI, 2004, p.70)

A gestão do ensino tem papel fundamental nesse processo, na medida em que lhe cabe garantir a estrutura física e os recursos humanos adequados, percebendo o graduando como sujeito que contribui com a melhoria da qualidade dos serviços prestados e tenha sua preparação seja fundamentada nos princípios de universalidade, integralidade e equidade, conforme normatização da CF/88.

Gestão democrática: princípio para uma formação de qualidade

Não se pretende esgotar o tema sobre gestão do ensino, tampouco retomar a origem da administração clássica pautada no fordismo e no taylorismo, mas fazer uma reflexão para compreender a gestão, notando-se a dinâmica de trabalho e sua relação com a qualidade do ensino a partir do princípio da gestão democrática.

Ao falar de gestão democrática, é necessário antes discorrer em torno dos conceitos de administração e gestão no contexto educacional, especialmente por existirem equívocos ao se utilizarem esses termos, muitas vezes como sinônimos. Faz-se premente uma concepção holística das conceituações, objetivando subsidiar esclarecimentos e diferenciações entre ambos.

Considerando a administração em seu contexto geral, ao longo da evolução histórica, pode-se entendê-la como:

[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. (PARO, 2010, p. 25)

A administração, como “um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação” (LÜCK, 2010, p. 57), está impregnada por um jogo social de interesses. Assim, é preciso pensá-la a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos, visto que “a atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem” (PARO, 2010, p. 26).

Faz-se necessário considerar a administração como processo que busca racionalmente dos meios adequados para alcançar os objetivos propostos. Enquan-

to atividade humana, vislumbra a apropriação hierarquizada dos mecanismos adequados, que, ao longo do tempo, foi evoluindo conceitualmente, propiciando reflexão aprofundada da *práxis* humana, tornando-se imperativo o diálogo. Do ponto de vista da *práxis* humana, total,

[...] que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a *práxis* criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. (VÁZQUEZ, 1977, p. 247)

O ser humano, pela necessidade de se reinventar a cada dia, buscou uma visão diferente do que a administração proporcionava enquanto processo burocratizado, para então pensar as relações estabelecidas. O termo *gestão* se conforma para se entender a *práxis* criadora do sujeito, pois, ao se pensar a organização e a racionalização, devem-se considerar as relações sociais, o que implica considerar que:

[...] a consciência se vê obrigada a estar constantemente ativa, peregrinando do interior ao exterior, do ideal ao material, com o que ao longo do processo prático se vai aprofundando cada vez mais a distância entre o modelo ideal (ou resultado prefigurado) e o produto (resultado definitivo e real). (VÁZQUEZ, 1977, p. 250)

Esta configuração pontuada por Vázquez (1977) que o termo *gestão* carrega, rompe com a burocratização do processo, objetivando entender as relações sociais, o processo criativo e participativo do ser humano. Nesse aspecto, a *gestão* assume caráter de transformação do real em busca do ideal, perspectivando uma *práxis* impregnada da consciência humana.

É no resgate do pensamento crítico que a *gestão* assume caráter de ação conjunta e participativa, que demanda visão holística do processo, rompendo com as limitações da administração e promovendo um processo dinâmico, contínuo e global.

Em linhas gerais, a lógica da *gestão* é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e a articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (LÜCK, 2010, p. 36).

Segundo Lück (2010), as mudanças fundamentais na *gestão* dão forma à compreensão de que problemas globais demandam ação conjunta e, por isso, participativa, com autonomia na tomada de decisões. A *gestão* não veio para substituir a administração; no entanto, supera as limitações do enfoque da administração, com um trabalho realizado a partir dos princípios do processo de *gestão* democrática do ensino.

A democracia enquanto valor universal é um processo globalizante que tendencialmente deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua cidadania. Para

que seja consagrada em uma instituição de ensino, cabe o esforço coletivo dos envolvidos na situação educacional, porquanto não pode haver democracia plena sem pessoas compromissadas para exercê-la, agindo na superação dos condicionantes do autoritarismo.

Contribuir socialmente é cuidar para que as injustiças sejam minimizadas. Muito embora haja, em nível nacional, projetos de acessibilidade a um ensino de qualidade, precisa-se preencher a lacuna da participação efetiva por parte dos principais interessados – estudantes e professores –, porquanto a “democracia que antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 2008, p. 88).

O movimento de democratização do ensino e, por conseguinte, da gestão do ensino, está em superar os conflitos entre os profissionais sujeitos à sua gestão. É imperativo reconhecer no ato de educar possibilidades para efetivar a democracia: “o processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento, fazendo seu o conhecimento e não apenas apreendendo o conhecimento” (GADOTTI, 2004, p. 293).

Costa (2010) considera que o principal desafio dos gestores do SUS é a reflexão em torno de suas práticas e da organização dos serviços, especialmente, porque estas práticas precisam estar coerentes com os princípios e diretrizes do SUS. Com isto, constata-se a relevância da gestão democrática no ensino em serviço na formação dos profissionais da saúde.

Para tanto, é necessário que o gestor do SUS, primordialmente o gestor do ensino, tenha visão sistêmica. Para Capra (2006), a concepção sistêmica promove uma visão de mundo em que os sistemas são uma totalidade integrada, na qual se tem um pensamento de processo. Este pensamento de considerar o processo deve ser levado em consideração na gestão de princípios democráticos, no sentido de fomentar o ensino e a assistência de qualidade e humanizada nos serviços de saúde.

Educação na saúde: contribuições da gestão do ensino

A gestão do ensino na saúde deve estar articulada com uma formação integral do sujeito, pois os atores do processo de ensino e aprendizagem – todos os participantes: gestores de ensino, preceptores, docentes, tutores e estudantes – precisam ser orientados para desenvolver as funções que lhes são referidas, vislumbrando uma educação como prática social, sem fragmentação do ensino e distanciamento dos conteúdos com a prática vivenciada (MORENO, 2015).

Faz-se urgente um movimento de análise reflexiva da gestão do ensino na saúde, especialmente, em se tratando de profissionais que atuam nos serviços do SUS.

A prática em experimentação, submetida aqui ao ensaio textual, acolhe com exigência política um sistema de gestão que, ao mesmo tempo, ofereça propostas de transformação das práticas profissionais,

baseando-se na reflexão crítica sobre o trabalho em saúde e a experimentação da alteridade com os usuários. Permite, assim, que o cotidiano de relações da organização da gestão setorial e estruturação do cuidado à saúde se incorpore ao aprender e ao ensinar, formando profissionais para a área da saúde, mas formando para o SUS. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 43)

Os gestores que conduzem o ensino em serviço na área da saúde, durante as atividades do campo de prática precisam colaborar com análise crítica e reflexiva do processo formativo a partir dos princípios e diretrizes do SUS. A atuação da gestão do ensino deve considerar que se trata de formação em um ambiente onde se cuida de outras vidas, onde se desenvolvem atividades teórico-práticas e um trabalho humanizado. Nesse sentido, Lück (2010) pontua que a lógica da gestão deve ser orientada pelos princípios democráticos e pela participação consciente dos envolvidos nas decisões.

Nessa perspectiva, considerando os cuidados da natureza ético-política da gestão do ensino, cabe buscar alternativas para que o ensino na saúde se dê a partir de um modelo que visualize os conflitos e proponha diálogos no sentido de uma formação de qualidade que respeite as peculiaridades institucionais.

É fundamental que a gestão do ensino na saúde valorize as experiências vivenciadas nos serviços assistenciais, com ênfase nos princípios de universalidade, integralidade e equidade propostos pelo SUS; que experiências que sirvam de momento pedagógico para refletir sobre a prática do cuidado, que demanda dos envolvidos responsabilidade e compromisso (ALBUQUERQUE *et al*, 2007), contribuindo com a ampliação e consolidação do conhecimento dos estudantes em campo de prática.

Diante desse panorama, a gestão do ensino é preponderante para o desenvolvimento da formação inicial na área da saúde. Como em todo processo de ensino, existem fragilidades que demandam um olhar profundo, dada a urgência em promover o trabalho coletivo e integrado na relação interinstitucional entre a Universidade e o Hospital de Ensino.

O gestor do ensino na saúde deve ter o adequado conhecimento do SUS, com vistas a contribuir com a formação dos profissionais da saúde, pois, a formação na área da saúde “deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 43).

Não se faz gestão do ensino na saúde se os profissionais envolvidos não se colocarem como coautores do processo, rompendo com conceitos e práticas tradicionais, em busca de soluções de problemas que envolvem os serviços oferecidos à comunidade, desenvolvendo iniciativas que produzam mudanças efetivas. Porém, tais transformações devem considerar o atendimento integral, humanizado e de qualidade à sociedade e aos profissionais em formação.

Educação na saúde no SUS

Para pensar a Educação na Saúde, é necessário retomar a diferenciação de Educação em Saúde e Educação na Saúde, pretendendo-se com isto ampliar a compreensão de ações de educação e formação em serviço.

Segundo o Ministério da Saúde, Educação em Saúde é definida como:

1 Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população e não à profissionalização ou à carreira.

2 Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção à saúde de acordo com suas necessidades. (BRASIL, 2012, p.19-20)

Falkenberg et al. (2013) afirmam que essas ações de educação em saúde devem envolver os profissionais de saúde, os gestores como apoiadores e a população que anseia por conhecimentos e informações que lhes deem condições para combater às doenças, individual e coletivamente, promovendo ações educativas voltadas às suas necessidades.

Quanto à Educação na Saúde, Feuerwerker (2007, p.04) explicita que “é um campo de produção de conhecimento, necessariamente inter / transdisciplinar”, o que implica uma educação voltada aos profissionais da saúde. Corroborando esta afirmativa, o MS define Educação na Saúde como “produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular” (BRASIL, 2012, p. 20).

Tendo como base a formação de profissionais da saúde, ao refletir sobre Educação na Saúde, é necessário perfilhar o campo da política de formação permanente instituída para os profissionais do SUS, política que “consiste em ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho na saúde e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho” (FALKENBERG et al., 2013, p. 850).

De acordo com Farah (2003), a educação dos profissionais de saúde é uma preocupação desde a III Conferência Nacional de Saúde, no ano de 1963, quando se propôs que os processos educativos assumissem a forma de se evitar o desajustamento técnico, impedindo a fuga do local de trabalho. O tema também foi debatido nas Conferências Nacionais de Saúde subsequentes. Esses debates foram essenciais na construção do art. 200 da CF/88, dando evidência ao inciso III, que estabelece que compete ao SUS “ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde” (BRASIL, 1988, p. 74).

A ordenação do inciso III na CF/88 representou um marco importante na construção da educação permanente, reconhecendo que as questões relacio-

nadas à Educação na Saúde fazem parte do rol de atribuições finalísticas do SUS. Com isto, é preciso estruturar mecanismos e estratégias que deem conta da função do Estado de incrementar o desenvolvimento científico e tecnológico, ampliando a formação dos profissionais da saúde, objetivando a transformação de suas práticas profissionais (CONASS, 2011).

A Lei Orgânica da Saúde nº 8.080, de 1990, ratifica o que determina a CF/88. Os artigos 6º e 14º estabelecem a criação das Comissões Permanentes de integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, deixando explícito que é papel do SUS o desenvolvimento de programas de certificação e habilitação profissional e desenvolvimento da educação permanente de recursos humanos no âmbito do sistema (BRASIL, 1990; CONASS, 2011).

Contudo, foi somente em 04 de setembro de 2003 que houve uma proposta efetiva reunindo a Saúde e a Educação, fomentando a definição de uma política de Educação na Saúde. Trata-se da “Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde”, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pactuada na Comissão Intergestores Tripartite em 18 de setembro do mesmo ano, instituída pelo MS por meio da Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004, estabelecendo a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores (BRASIL, 2004).

A partir desta iniciativa, a educação permanente passou a ser política pública. E, enquanto política, os processos de qualificação dos trabalhadores da saúde passaram a ter como referência as necessidades de saúde das pessoas e da população, tendo como objetivos as transformações das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (BRASIL, 2004).

À luz da Política de Educação Permanente em Saúde, o Departamento de Gestão da Educação na Saúde, órgão vinculado ao Ministério da Saúde, decidiu

[...] pela adoção de uma política de educação permanente no SUS capaz de enfrentar, em sua própria concepção e desenvolvimento, o desafio de constituir-se em eixo transformador, em estratégia mobilizadora de recursos e de poderes; e, ainda, em recurso estruturante do fortalecimento do Sistema. (BRASIL, 2004, p. 9)

A expressão “Educação Permanente” se apresenta como proposta de ação estratégica para a transformação dos processos educativos nos serviços de saúde; como política, dá forma ao trabalho de desenvolvimento dos profissionais, promovendo a articulação entre o sistema de saúde e as instituições de ensino formadoras. A seguir, ilustra-se com o fragmento de texto desta política a definição de educação permanente:

A educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, que promove e produz sentidos, e sugere que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais, de profissionais reais, em ação na rede de serviços. A educação permanente é a realização do encontro entre o mundo de formação e o mundo de trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. (BRASIL, 2004, p.10)

A política de educação permanente traz como autores e atores fundamentais das instâncias de articulação as universidades e instituições de ensino com cursos na área da saúde e hospitais de ensino, os quais são essenciais como espaço educativo para a reflexão sobre as práticas vividas, aumentando a capacidade de análise e intervenção dos profissionais, constituindo-se uma nova prática e buscando atender aos princípios do SUS para atuação no modelo assistencial de saúde vigente no país.

Considerações finais

A gestão do ensino na saúde serve como prerrogativa para discutir as mudanças e melhorias da relação interinstitucional entre universidade e hospitais de ensino. Para tanto, faz-se relevante a atenção às transformações que vêm ocorrendo no SUS, reconhecendo a influência das mudanças sociais, políticas e econômicas no país.

A gestão do ensino em uma relação interinstitucional democrática precisa assumir a função de esclarecedora de uma “*práxis*” que rompa com um sistema de gestão burocratizado, assumindo posicionamento crítico para que as formações sirvam como mecanismo de superação das desigualdades sociais e econômicas e colaborando para que os princípios e diretrizes do SUS de universalidade, integralidade e equidade sejam respeitados em todas as suas esferas.

Para um ensino na saúde a partir de uma gestão que colabore com um Sistema Único de Saúde dinâmico, é imprescindível que a relação entre as instituições responsáveis por esta formação inicial seja coerente com as atitudes, decisões e ações previstas na Lei nº 8.080/1990, alinhada à CF/88, artigo 5º, inciso III, as quais referem-se aos investimentos na formação de profissionais da saúde e a disseminação de campanhas educativas preventivas.

Para tanto, se faz necessária a conscientização durante o processo de formação inicial, pois, os sujeitos envolvidos precisam assumir visão crítica e reflexiva do SUS. Esse processo converge para a concretização de um ensino na saúde pautado nos princípios e nas diretrizes da integralidade da atenção e da intersectorialidade do SUS. E é imperativo que os profissionais da saúde em formação sejam proativos, com comunicação efetiva, sem interferências, na concretização dos estudos teórico-práticos.

Além desses quesitos, a integração entre as universidades e os hospitais de ensino se faz relevante na perspectiva de formação em campo de prática para os estudantes, com o ato educativo unificado e pertinente à estruturação e consolidação do cuidado à saúde.

Enfim, é fundamental um processo de reflexão sobre a prática dos gestores do ensino na saúde, permitindo perfilar um caminho indispensável à formação integral e humanizada, além de contribuir com a edificação do ensino e aprendizagem em campo de prática. Refletir em torno de uma educação para o SUS, e dentro do SUS, é uma oportunidade que os sujeitos em desenvolvimento permanente têm para buscar ferramentas de melhoria do ensino ministrado, de forma a contribuir com um ensino de graduação alinhado às necessidades do sistema de saúde vigente no país.

A parceria interinstitucional entre as universidades e os hospitais de ensino, bem como uma base educativa a partir da gestão democrática do ensino-aprendizagem, legitima-se com a participação dos envolvidos no processo formativo. A Educação na Saúde se configura, neste cenário, essencial à edificação de um SUS para todos, efetivando os princípios de universalidade, integralidade e equidade, integrados ao atendimento humanizado.

Referências

ALBUQUERQUE et al. A Integração Ensino-serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 32, n.3, p. 356–362, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1998)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Sistema Único de Saúde**. Brasília: CONASS, 2011.

BRASIL. **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, da organização e funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências (Lei Orgânica da Saúde). Brasília, DF, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MS Nº 285, de 24 de março de 2015**. Redefine o Programa de Certificação de Hospitais de Ensino (HE). Disponível em: http://sistema4.saude.sp.gov.br/sahe/documento/portaria/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_285.pdf.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CECCIM, Ricardo Burg. FEUERWERKER, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.41- 65, 2004.

COSTA, Cristina Rodrigues. Educação permanente em saúde. In MIRANDA, Sonia Maria R. C.; MALAGUTTI, Willian (org.). **Educação em Saúde**. São Paulo: Phorte, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FEUERWERKER, Laura C. M. Educação na saúde – educação dos profissionais de saúde – um campo de saber e de práticas sociais em construção. Revista brasileira de educação médica, Rio de Janeiro, v.31, n.1, jan./abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LEITE, Maria Madalena Januário; PRADO, Cláudia; PERES, Heloísa Helena Ciqueto. **Educação em Saúde: desafios para uma prática inovadora**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORENO, Lêda Virginia Alves. **Educação e saúde: a dignidade humana como fundamento da prática docente em ambiência hospitalar**. Curitiba. Appris, 2015.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEGAS, D. Cunha. Normas para a Brinquedoteca Hospitalar. In: **VIEGAS et al. (org.) Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**. Rio de Janeiro: Wak, 2007

12. Saberes, formação e profissionalização docente¹

Ana Camila Garcia Sena Souza²

Iani Dias Lauer Leite³

Introdução

O campo da educação constantemente vive tensões entre como o trabalho com o saber, entre o global, local, universal e o particular; entre o tradicional e o moderno. E as mudanças expressivas nos setores sociais, políticos, econômicos e culturais tem levado a uma crise conceitual com relação aos saberes e habilidades que o docente deve possuir (MALUSÁ, 2003).

Na docência de Ensino Superior, é importante que a formação acadêmica se volte para estudos sobre a formação na docência, de modo que o professor se preocupe em buscar continuamente estudos estejam voltados às vivências, as angústias, necessidades de mudança nas práticas que desenvolve, revisão de conceitos.

Oliveira e Silva (2012) acreditam que os docentes precisam fazer parte de uma instituição coletiva, que incentive a discussão das práticas pedagógicas e a busca por sua renovação, no intuito de atender as necessidades da comunidade, assim como melhorar a qualidade do ensino e da formação de profissionais, para atuar e transformar o meio em que estão inseridos.

Os autores destacam que ser bacharel e docente ao mesmo tempo é importante na formação, pois há compartilhamento de experiências vivenciadas em suas áreas de atuação. Os profissionais com experiências no mundo do trabalho podem desenvolver suas ações a partir de desafios e exigências que surgem. A capacidade de trazer a realidade para dentro de sala de aula contribui significativamente para a formação dos discentes, sem descartar a relevância da formação continuada, a qual faz com que o docente busque profissionalizar-se, contribuindo para a ampliação dos saberes da docência e a ressignificação de suas práticas.

¹ Este trabalho resulta da dissertação de mestrado "Os saberes da experiência: um olhar sobre a construção das práticas pedagógicas do farmacêutico docente", apresentada ao PPGE-Ufopa em 21 de junho de 2017.

² Farmacêutica, mestre em educação, docente do curso de Bacharelado em Farmácia, membro no Núcleo Docente Estruturado do curso de Bacharelado em Farmácia, ambos do Instituto Esperança de Ensino Superior.

³ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento, lotada no Centro de Formação Interdisciplinar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Alinhado a essa problemática, este trabalho apresenta discussão sobre os saberes docentes e suas implicações na formação e na prática profissional. Seu desenvolvimento pautou-se nas discussões sobre formação e profissionalização do docente de Tardif (2002), Nunes (2001), Barth (1993) e Pimenta (2002), a partir de visão voltada às implicações na formação e na prática docente, bem como em seus saberes e na ideia de professor reflexivo.

Saberes docentes: discussões na formação e profissionalização

A palavra “docência” tem raízes no latim, e significa ensinar, instituir, mostrar, indicar, dar a entender. Porém, a partir de julgamento dos variados autores, entende-se que docência é o trabalho dos docentes, que desempenham aspectos que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas, tais como conhecer o conteúdo da disciplina, saber explicá-lo, saber lidar com o surgimento de novas condições de trabalho (BISPO; JUNIOR, 2014). Nesse sentido, as limitações da docência implicam situações concretas, não susceptíveis a definições acabadas, exigindo uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF et al., 1991). Muitas são as inquietações em relação ao profissional, destacando-se a formação, a atualização, e a preocupação de atender as cobranças da sociedade (SANTOS, 2010).

A formação docente no Brasil, em sua história, passou por concepções diferentes, com diferentes fatores valorizados. Na década de 1960, valorizava-se quase exclusiva o conhecimento dos saberes específicos que o docente tinha de sua disciplina; na década de 1970, voltou-se ao aspecto didático-metodológico relacionado às tecnologias de ensino, ficando o domínio dos conteúdos para segundo plano. Nos anos de 1980, predominou a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do docente conduzia a uma percepção negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes (NUNES, 2001).

Nas décadas de 1980 e 1990, surgiram novas questões, motivadas pelo movimento de profissionalização do ensino, que trouxe como consequência a busca de um repertório de conhecimentos, objetivando a aceitabilidade da profissão, o que, por sua vez, levou à ampliação quantitativa e qualitativa desse campo (NUNES, 2001).

Foi a partir da década de 1990 que a educação brasileira passou a buscar novos paradigmas para compreender as práticas e os saberes pedagógicos. Neste período, iniciaram-se pesquisas que resgatavam o papel do docente, destacando a importância da formação para além da academia, incluindo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Desse foco, surgiram as discussões relativas aos saberes docentes. Para Nóvoa (1995), esse movimento emergiu de um amálgama de vontades de produzir

outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos docentes. Ao avaliar o processo educativo, percebe-se que a nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores, que compreendiam a profissão docente como um conjunto de competências e técnicas, gerando crise de identidade, em decorrência da separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Para Nunes (2001), muitos estudos voltados à formação do docente não evidenciam os saberes motivados pela prática, pela experiência, preservando a ideia de que formação e prática cotidiana estariam dissociadas. Os saberes da experiência são transformados e integram a identidade do docente, tornando-se essenciais nas práticas pedagógicas – um saber original por se originar da prática cotidiana, validado por ela, refletindo tanto a dimensão da razão instrumental, que implica saber-fazer ou saber-agir (habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito), como a da razão interativa, que permite suportar, julgar, decidir, modificar e se adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (NUNES, 2001).

Saberes docentes: definições e três tipologias propostas

O saber é uma representação constituída por um conjunto de ideias, emoções, percepções e símbolos, ou seja, uma rede de significados que antecede ao mundo organizado sob a forma humana e social. O sujeito, ao apropriar-se desse mundo, tem a garantia do aprendizado, pois se encontra imerso nas relações de saber com a possibilidade de se formar e se emancipar (CHARLOT, 2000; SANTOS, 2010). Portanto, o saber remete-se não somente às “coisas” no mundo, mas a importância dessas “coisas” intimamente relacionadas com o sujeito que as aprende, de modo que o saber é formado tendo em vista o sujeito (SANTOS, 2010). Dito de outra forma, o saber é uma entidade validada por conceitos construídos e cristalizados por uma soma de conhecimentos legitimados como reais e concretos (SANTOS, 2010).

Portanto, o saber só é construído a partir da confrontação interpessoal, da compreensão das relações do sujeito com consigo e com os outros, sendo que a relação com consigo não se deve pautar por doutrinas filosóficas que consideram o conhecimento humano verdades absolutamente certas e seguras; importa como os outros ajudam na construção, validação e partilha do saber (CHARLOT, 2000). Enfim, o saber é determinado a partir das necessidades que se estabelecem entre os sujeitos, entre o sujeito e o mundo e consigo (SANTOS, 2010).

Assim, tem o saber não é somente um conjunto de “coisas”, de ideias, emoções, percepções e símbolos, mas sim a importância dessas “coisas” intimamente relacionadas com o sujeito que aprende. J. M. Monteil (apud CHARLOT 2000, p.61), distingue *informação*, *conhecimento* e *saber*.

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade. (CHARLOT, 2000, p. 61)

Tanto a informação, quanto o saber apresentam a objetividade como predominância, e, portanto, podem ser armazenados, estocados em um banco de dados. Porém, o saber distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito, aproximando-se da noção de conhecimento (CHARIOT, 2000).

O saber se faz em função das necessidades que se vão estabelecendo entre os sujeitos. Não há saber em si, o saber é uma relação (SCHLANGER, 1978) do sujeito com o mundo, consigo e com os outros. Essa definição faz perceber a complexidade dos saberes na prática docente, o quanto é “escapável” o sentido que se lhe dá. O mundo é apresentado ao homem somente através do que ele percebe, imagina e sente. Esse mundo não é somente um conjunto de significados, mas um infinito de atividades com as quais estabelece relações.

Dentre as classificações dos saberes, destacam-se as de Barth (1993), Tardif (2002), Pimenta (1993) e Nunes (2001), autores que abordam o tema a partir de um olhar ampliado, pontuando a evolução dos saberes e reconhecendo que o docente apresenta saberes próprios e específicos. Para esses autores, a formação e a profissionalização da docência fundamentam-se no saber, saber-fazer e saber ser.

Barth (1993) classifica os saberes em “estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo”. O *saber estruturado* é o saber que não existe sem o real; o interesse é perceber, ao mesmo tempo, os aspectos abstrato e concreto e, a partir de comparação dos dois, tornar possível uma atividade comum, tendo as palavras como instrumentos para dirigir a atenção na direção do real, de modo que o real sirva de suporte para as palavras certas.

O *saber evolutivo* é o saber provisório, que não tem fim. Não é a idade que determina as concepções, mas o número de “encontros” com determinado saber, bem como a qualidade da ajuda com um determinado saber e a qualidade da ajuda para interpretá-lo. Nomeadamente em relação à formação de adultos, essa visão reveste-se de uma especial importância (BARTH, 1993).

O *saber cultural* direciona-se para o saber pessoal, evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros “membros da nossa cultura”. É partilhado, não existe de modo isolado num indivíduo, nasce da troca.

O *saber contextualizado* corresponde à complexidade das inter-relações entre o contexto social, cultural e simbólico, havendo a necessidade constante de negociação e ajustamento das próprias concepções e de outras provenientes do contexto. É o saber desenvolvido na ação através de questionamentos e se faz diante de situações problemáticas com as quais deve compor (TERRIEN E LOIOLA, 2001). Supõe repertório de ações e compreensões que se enriquece com a experiência prática

O *saber afetivo* é invadido pela emoção, não se manifestando de maneira nítida, pois a dimensão afetiva o domina e funde-se com ele. Muitas vezes é confun-

dido com a emoção, permitindo que a realidade seja interpretada de modo meramente subjetivo. A afetividade, a emoção, os valores e atitudes do sujeito influenciam no seu modo de apreender a realidade. Normalmente, a compreensão se contenta em receber, não procurando compreender de modo ativo (BARTH, 1993).

Ao trazer a discussão para o universo docente, Tardif (2002) sugere que existe relação direta entre a formação de professores e o desempenho da docência. Nessa perspectiva, define o saber como plural, gerado a partir de saberes oriundos de instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Dessa forma, os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber de fontes variadas, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes no âmbito da prática profissional, que transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) classifica em saberes disciplinares, curriculares, profissionais ou pedagógicos e experienciais.

Os *saberes disciplinares* são organizados pelas instituições universitárias e se integram à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Integram os diversos campos de conhecimento, oriundos das disciplinas oferecidas na formação (inicial ou continuada), como Matemática, História, Literatura, Português, Geografia, Ciências. Decorrem de saberes específicos, ratificando a tradição cultural dos grupos que as representam e que as produzem (TARDIF, 2000). Os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes (DONATO E ENS, 2008).

Os *saberes curriculares* se apresentam na forma de programas escolares, que os professores, durante o percurso de sua carreira, se apropriam e aprendem a aplicar. Correspondem concretamente aos objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na instituição escolar. Retratam o conhecimento organizado e sistematizado por meio do qual a instituição transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos (TARDIF, 2000; TARDIF, 2002). Portanto, se faz necessário que o professor tenha conhecimento do programa para conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos (DONATO E ENS, 2008).

Os *saberes profissionais* ou *pedagógicos* são conhecimentos ligados às ciências da educação. Referem-se à formação dos professores, incluindo teorias e métodos pedagógicos; são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos e se manifestam nos saberes pedagógicos ou nas doutrinas que oferecem um conjunto ideológico à formação científica dos professores. E, caso incorporados à prática docente, podem se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem (TARDIF, 2000). Correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores (TARDIF, 2002; DONATO E ENS, 2008).

Por fim, os *saberes experienciais* seriam aqueles que os professores constroem e colocam em prática com base em seu trabalho cotidiano e conhecimento do ambiente. São incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Não são sistematizados em teorias. Constituem a cultura docente em ação. Relacionam-se a três aspectos centrais: relações e interações que os professores promovem com outros atores no campo de sua prática; obrigações e regras às quais seu trabalho deve se submeter; a instituição como meio organizador e composto de funções definidas de tarefa conforme várias visões (TARDIF, 2000).

Pimenta (1999) e Nunes (2001), ao analisarem os saberes no contexto das práticas pedagógicas na formação inicial e contínua do professor, propuseram outra classificação: *saber da experiência*, *saber pedagógico* e *saber do conhecimento*.

O *saber da experiência* é aquele que o docente aprende desde quando aluno, a partir dos seus professores, tendo sua construção na prática, por um processo reflexivo e de trocas com os colegas de trabalho. O *saber do conhecimento* é construído pela transmissão de conhecimentos oriundos da escola, de suas especialidades num contexto contemporâneo. Finalmente, o *saber pedagógico* é aquele construído das necessidades pedagógicas, a partir do saber da experiência e de conteúdos específicos, que podem ser definidos ou orientados pela instituição.

A análise das definições de saber docente de Pimenta e Nunes evidencia a preocupação de abranger todos os saberes que se entendem como os utilizados pelos docentes na sua atividade profissional e que interferem na sua forma de fazer. Encontram-se aludidos os saberes que se caracterizam por auxiliar na formulação das concepções dos docentes e em suas atividades profissionais, tais como, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os saberes pessoais, além dos saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais, meios para a realização das atividades, saberes próprios à utilização de ferramentas de trabalho (livros, apostilas, fichas) (CARDOSO et al., 2012).

Há preocupação quanto à aquisição dos saberes profissionais no sentido de que a construção do docente profissional não se limita ao presente, as fontes de aquisição dos saberes referem-se às experiências atuais e passadas. O conhecimento adquirido no contexto de sua vida pessoal e familiar, sua trajetória escolar, interfere na construção de sua identidade profissional (CARDOSO et al., 2012).

As similaridades e diferenças entre as classificações são sistematizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes, a partir dos fatores em comum das tipologias de Barth, Tardif, Pimenta e Nunes

Fatores em comum	Barth	Tardif	Pimenta e Nunes
O saber é de ordem pessoal e experiência de cada pessoa.	Saber evolutivo	Saber experiencial	Saber da experiência
O saber que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Referem-se à formação dos professores, incluindo desde teorias a métodos pedagógicos.	Saber contextualizado	Saber Profissional ou pedagógicos	Saber pedagógico
O saber que é organizado pelas instituições universitárias e se integram à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores. Corresponde à complexidade das inter-relações entre o contexto social, cultural e o simbólico, onde há necessidade constante de negociação e ajustamento das próprias concepções e outras provenientes do contexto.	Saber cultural	Saber disciplinar	Saber do conhecimento
O saber que se apresenta em forma de programas escolares, que os professores durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los. Retratam o conhecimento organizado e sistematizado, por meio do qual a instituição transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos.	---	Saber Curricular	Saber pedagógico
O saber que não existe sem o real, no qual o interesse é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstrato e o aspecto concreto a partir de comparação dos dois aspectos, tornando possível uma atividade em comum.	Saber estruturado	---	---
O saber mediado pela emoção, afetividade, valores e atitudes do sujeito	Saber afetivo	---	---

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As três tipologias apresentam similaridades. Tardif (2002), Pimenta (1999) e Nunes (2001) têm em comum os saberes relacionados aos programas escolares, aos conhecimentos organizados e sistematizados, algo não previsto na classificação de Barth (1993). Por outro lado, as características do saber estruturado e do saber afetivo são apresentados apenas por Barth (1993). No caso do saber estruturado, desta-

ca-se que o foco é o contraste entre o real e o abstrato, sendo esse saber criado a partir da comparação. Em se tratando do saber afetivo, ressalta-se o papel preponderante de fatores emocionais, afetivos e atitudinais que os permeiam e os moldam.

O saber docente é formado pela prática, mas nutrido pelas teorias da educação. É um saber que se vai objetivando à medida que é construído, demandando articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, pois a reflexão implica voltar-se ao mundo da existência, impregnado de valores, representações simbólicas, afetividade, interesses sociais e políticos (BOLFERR, 2008).

Assim, os saberes constituem-se de um conjunto de elementos dispostos nas ações dos professores. O saber do professor pode ser racional sem ser científico; pode ser prático e ligado à ação que o professor produz ou ainda ser um saber que não é o da ciência, mas pode ser legítimo (GAUTIER, 1998; SANTOS, 2010).

Os saberes docentes, as práticas e o professor reflexivo

Quando se pensa na atividade do professor, usualmente, dirige-se o pensar para o ensinar, ou melhor, trabalha-se sua formação para o desempenho das suas atividades práticas reflexivas, possibilitando mudanças para melhorar sua condição de vida e as relações com a sociedade. Contudo, para que a proposta seja executada, a identidade profissional deve-se fazer da designação social da profissão e da reformulação das tradições (SANTOS, 2010; PIMENTA, 2000). Com o passar dos anos, cada vez mais, o professor é instigado a refletir sobre as práticas e buscar referenciais para mudanças, pois ensinar e aprender são processos em constante construção, diretamente relacionados com o movimento da sociedade (SANTOS, 2010).

No percurso da formação do professor, bem como durante a continuação de sua formação, é importante o exercício da crítica sobre a prática. Com essa reflexão no seu trabalho pedagógico, o professor reestrutura seu olhar para futuras práticas, produzindo um saber reflexivo. O saber reflexivo é responsabilidade da educação, a qual deve colocar no centro dos seus interesses tornar esse saber uma construção permanente (SANTOS, 2010).

A partir da ideia de que a profissão vai se construindo à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, assume-se uma cultura escolar e reflexão sobre a prática que garantem o desenvolvimento profissional do professor desde uma epistemologia da prática, que explique como se configura o processo de aprender a ensinar. Algumas articulações podem possibilitar a capacidade reflexiva, favorecendo o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar, voltando-se para as análises da prática docente e identificando os conhecimentos desenvolvidos pelo professor, no âmbito escolar e nas condições mais adversas do seu trabalho (NUNES, 2001).

As novas tendências investigativas na educação valorizam o professor reflexivo. Nessa perspectiva, o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência; a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação (PERRENOUD, 1993; DONATO E ENS, 2008).

Portanto, o saber-ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na ação docente, ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que, na formação do professor, deve-se contemplar a prática referendada na reflexividade. O ensino com foco nas práticas reflexivas dinamiza as discussões, sendo importante a prática pedagógica na sua gênese. Com isso, a formação docente deve ter alicerces nos saberes integrados e articulados com vista a interdisciplinaridade, competências e habilidades docentes (SANTOS, 2010).

Em se tratando da relação entre saberes e práticas pedagógicas, Tozetto e Gomes (2009) afirmam que, para adquirir os saberes da docência, o professor necessita exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato e, à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar. O que o professor desenvolve em sala de aula tem que ter um viés pedagógico, não pode ser desenvolvido de qualquer coisa, fazer por fazer.

Sintetizando a relação entre saberes e práticas docentes, Santos (2010) conclui que o saber docente é a ação que possibilita o processo de aprender ancorada por aspectos relacionados com a história de vida, a história acadêmica e a história profissional. São as fontes promotoras desses saberes articulados e integrados que promovem o trabalho docente. Dessa forma, é inviável o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido. Os diversos saberes dos professores estão longe de ser todos produzidos diretamente por eles, vários são de certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, advindos de lugares sociais anteriores à carreira ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 64). Nesse sentido, a prática docente é uma atividade capaz de mobilizar os diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos e são expressados como doutrinas ou concepções providos de reflexões sobre a prática educativa (TARDIF, 2002).

Conclusão

O artigo teve como objetivo analisar as implicações dos saberes docentes na formação e nas práticas pedagógicas. A discussão contribui ao evidenciar a proeminência dos saberes docente como parte integrante do universo do ensino, que envolve múltiplos atores, tanto pessoas quanto instituições.

A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente e caracteriza-se como aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes, contextos e situações escolares, bem como pela experiência pessoal e profissional, pelos conteúdos das disciplinas curriculares, da formação e da experiência. Estão presentes em qualquer modalidade de ensino – presencial e a distância – no momento em que os docentes conseguem partilhá-los com seus colegas a partir das informações, os modos de fazer, organizar as aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes. Os docentes são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que aprendem novas formas de ensinar em situações formais e não-formais da aprendizagem (COUTO, 2009).

São necessárias pesquisas que enfoquem os saberes docentes, em especial os saberes da experiência, para que os conhecimentos trazidos sejam utilizados na ampliação de espaços de formação e reflexão sobre a própria prática. No âmbito institucional, conhecer os saberes da experiência permite a construção de espaços e estratégias potencializadoras de ensino-aprendizagem em diversos campos do saber.

Encerra-se com uma citação de Tardif (2002, p. 11):

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e de identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Referências

BARTH, B. M. **O saber em construção – para uma pedagogia da compreensão**. Instituto Piaget: Lisboa, Portugal, 1993.

BISPO, F. C. S.; JUNIOR, A. B. S. O docente do ensino superior: educador ou prestador de serviços? **XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT**. Associação Educacional Dom Bosco, Rio de Janeiro 22 a 24 de out, 2014, p. 1-11.

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de docentes universitários**. Tese [Doutorado em Educação]. Unimep, Piracicaba, 2008.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, **Anais...**, 2012, p. 1-12.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COUTO, M. E. S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. **Debates em Educação**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009, p. 1-15.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. A docência contemporânea: entre saberes docente e práticas. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** 2008, p. 155-164.

MALUSÁ, S. Investigação Sobre a Atualização Docente no Ensino Superior Universitária. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (org.) **A Prática da Docência Universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003, p.137-174.

NÓVOA, A. **Os docentes e as histórias da sua vida**. In: _____ (org.). *Vidas de docente*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes na formação de docente: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, RN. Vol. 28, n. 2, p. 193-205, 2012.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Docente reflexivo: construindo a crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Docente reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. jan.-abr., n. 13, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, p. 215-233, 1991.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 143-160, Abril/2001.

13. Tecnologias na Educação Superior: o uso da TIC em dois cursos de graduação em Itaituba/PA¹

Ana Paula Maffezzoli²
José Ricardo e Souza Mafra³

Introdução

A evolução tecnológica vem se instalando em todos os setores. Surgiu com o intuito de facilitar os processos de produção, agilizar procedimentos e auxiliar nas atividades rotineiras. Os ambientes educacionais também fazem parte dessa evolução e, cada vez mais, sofrem pressões para mudanças. As empresas e instituições, independentemente do ramo de atuação, devem se adequar às evoluções tecnológicas e trabalhar com recursos tecnológicos em sala de aula, buscando o aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem, independentemente do perfil profissional que formar.

Contudo, apesar da frenética evolução tecnológica, as mudanças até o momento, são poucas e não valorizam o uso das tecnologias como meio de facilitação e aprimoramento dos processos educacionais. Masetto (2003) enfatiza que os docentes estão conscientes de que não são mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, sabem que compete compartilhar e aprender esses saberes com outros e que a tecnologia é uma grande aliada e requer novas atitudes, principalmente quando se trata da relação entre o professor e o aluno.

Para Kenski (2003), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem aos mais diferentes tipos de tecnologias. Mas muitos equipamentos e ferramentas⁴ presentes no

¹ O artigo deriva da dissertação de mestrado “Docência no Ensino Superior: uma investigação sobre o uso de tecnologias em dois cursos de graduação de uma instituição no município de Itaituba/PA” apresentada ao PPGE-Ufopa em 18 de outubro de 2018.

² Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. Coordenadora do Curso de Graduação em Administração da Faculdade de Itaituba, FAI/CESUPI. E-mail: anaitb@hotmail.com

³ Doutor em Educação (UFRN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede – PGEDA. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

⁴ Os termos ferramenta, ferramenta tecnológica e ferramenta computacional remetem ao emprego de recursos tecnológicos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. São citados de forma diferenciada pelos autores referenciados.

cotidiano não são consideradas por muitos como tecnologia. Na educação não é diferente: por muito tempo, o caderno, lápis, o giz e o quadro negro foram as principais ferramentas tecnológicas utilizadas para auxiliar o processo de ensinar.

Com o aperfeiçoamento e desenvolvimento de novas tecnologias, muitas expectativas foram criadas. Sancho (2006), ao se referir a elas, aponta a velocidade de propagação gerada no âmbito da educação escolar devido ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, desde os computadores pessoais, os sistemas multimídia e as redes de comunicação. Considera esse autor que, quando se fala de tecnologias da informação e da comunicação, são considerados todos os avanços tecnológicos gerados pelas diferentes formas de tratamento da informação, como computadores, CD-ROM e outros dispositivos de armazenamento.

Esta pesquisa surge da necessidade de compreender a utilização de TIC no ensino superior. Para atingir os objetivos propostos, buscou-se responder o seguinte questionamento: quais os recursos tecnológicos uma Instituição de ensino superior disponibiliza e como se dá sua utilização pelos docentes nas disciplinas curriculares do curso de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia de uma IES no município de Itaituba/PA? Como objetivo geral, o estudo se propôs a investigar os recursos tecnológicos uma Instituição de Ensino Superior disponibilizados e como se dá sua utilização por parte dos docentes. Assim, procura trazer a reflexão envolvendo tecnologias educacionais na docência no ensino superior e encaminhamentos que contribuam com a utilização de tecnologias em sala de aula na graduação.

A formação do professor para a docência no ensino superior e o uso de recursos tecnológicos

Para Freire (2007), o professor é essencial no processo de humanização, no incentivo à formação crítica e à cidadania. Sua formação é de grande interesse quando se tem como perspectiva o papel que as instituições educativas têm na vida de cada sujeito.

Pensar na ação profissional do professor é de grande relevância, e entender como acontece a formação para a atuação no contexto universitário é imprescindível. Em Saviani (2009), encontramos abordagem histórica de como se deram as diferentes etapas formativas do professorado no Brasil. Mais recentemente, com a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, encontramos elementos mais satisfatórios para pensar uma formação condizente com os anseios da população educacional.

Atualmente, o professor universitário enfrenta inúmeros desafios à sua atuação; muitos professores têm dificuldade de exercer com competência a docente. Pimenta e Anastasiou (2008) argumentam que a formação pedagógica nos programas de pós-graduação para professores é colocada em segundo plano, por diversos motivos, tais como a própria limitação dos processos formativos.

Bratti (2016) afirma que a formação profissional dos docentes é planejada e coordenada por outros formadores. A partir desses formadores e de suas concepções e influências, os futuros professores constroem o seu perfil como profissional e sua forma ideal de educação e da prática educacional.

Outro fator que influencia na qualificação do professor para lecionar no ensino superior, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), são as instituições não se preocuparem com a formação pedagógica de seus docentes, e sim com a titulação. Em muitas situações, o profissional é contratado, não por suas qualificações, mas por seus títulos, e nem sempre esse docente está preparado para atuar em sala de aula.

A LDB, ao se tratar da formação do professor universitário, pouco apresenta sobre essa questão:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº 9.394/1996, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (VEIGA, 2006, p. 90),

A LDB, portanto, não rege a formação do professor do ensino superior, de forma satisfatória. Veiga (2006, p. 90) acrescenta que:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica.

Tais considerações corroboram as de Bratti (2016), para quem, a formação profissional do docente precisa ser bem planejada e coordenada por outros professores, pois é a de sua ação e suas concepções que os futuros professores moldam seu perfil profissional. Pondera a autora que é necessário exigir do formador postura condizente com a “nova realidade” na educação. Ademais, a atividade do professor não se limita a sala de aula. Vários elementos permeiam sua ação, que deve ser, não isolada ou neutra, mas balizada por filtros culturais, econômicos, sociais, legais.

Masetto (2003) enfatiza que o papel do professor repassador de informações está no limite, pois diariamente somos surpreendidos com informações novas a que os alunos têm acesso e, muitas vezes, os professores não conseguem acompanhar.

Em que pese não existir teoria satisfatória e coesa da aprendizagem profissional docente, as pesquisas sobre o conhecimento do professor abrangem grande variedade de referências e conceitos e sugerem diferentes formas de conceber a produção do conhecimento na atividade do professor (MIZUKAMI et al., 2002).

As tecnologias estão em constante evolução e apresenta-se com diversas formas de interação. Alonso (1999) observa que existe grande diferença entre a educação atual e a sociedade usuária da tecnologia. A formação inicial do professor é fundamental para prepará-lo para o uso de TIC em sala de aula e para as adversidades do dia-a-dia.

Silva (2002) defende que o perfil clássico do professor está, cada vez mais, em crise devido à evolução tecnológica. O professor estaria perdendo o papel de guardião e transmissor do saber, passando a ser um contribuinte da formação do aluno, que recebe de forma desordenada dos meios tecnológicos, como televisão, rádio, comunicação impressa, *internet*, grande quantidade de informações, o que, muitas vezes, causa desinteresse pela sala de aula.

Lévy (2011) afirma que as TIC alteraram o modo de os alunos aprenderem e que o processo de ensino-aprendizagem se tornou coletivo. O autor usa o termo "inteligência coletiva" para sugerir que as tecnologias podem ser usadas como fonte alternativa na educação. Em função disso, as dificuldades de aprendizagem não são resolvidas com uma única disciplina ou por um único professor. O conjunto de conhecimento individual é anulado diante do saber universal e com as tecnologias se pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem e aprimorar a interdisciplinaridade.

Souza et al. (2004) consideram as TIC ferramentas fundamentais ao desenvolvimento pessoal e profissional. Bem utilizadas e aliadas ao conhecimento do professor, contribuem para minimizar as diferenças socioculturais e (re)significar a prática pedagógica. Tais dificuldades estão intrinsecamente ligadas às necessárias e fortes adaptações no modelo de ensino. Também Borges Neto (2012) destaca as enormes dificuldades dos profissionais da educação de perceber e desenvolver habilidades com as TIC.

Segundo Costa (2012), não devemos ignorar as modificações realizadas pela adição da tecnologia, pois possibilitam novas formas de aprender e ensinar, devendo a escola adaptar-se ao mundo moderno, apropriando-se dela como ferramenta aliada do processo de ensino-aprendizagem. Em sala de aula, o professor tem algumas vantagens com o uso das TIC, como a interação diferenciada com os alunos quando recorre a *softwares* ou pesquisas na *internet* direcionadas ao seu conteúdo. Os mecanismos tecnológicos podem ser utilizados de diferentes formas nos ambientes escolares, na aula de laboratórios e no laboratório didático virtual (MORAIS e PAIVA, 2007).

Moran (2005) defende que as tecnologias devem fazer parte de um projeto pedagógico inovador. Entre as diversas possibilidades de utilização das TIC na educação está a *internet*, que, nos últimos anos, devido à rapidez da sua evolução, tem desempenhado papel fundamental. Por meio dela, abre-se o espaço de sala

de aula, integrando e compartilhando informações, expandindo os horizontes e desmistificando a figura do professor detentor exclusivo do saber.

De acordo com Moran (2013), a sala de aula tradicional deve ser repensada. Ensinar significa ir regularmente para esses ambientes, porém, aos poucos a realidade está mudando: o computador em sala de aula com projetor multimídia é necessário, embora ainda distante em muitas escolas.

Procedimentos metodológicos utilizados na investigação

Esta pesquisa se faz com elementos de abordagem quantitativa e qualitativa, visto que os participantes puderam refletir sobre o tema de maneira clara. A aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos sujeitos mostram que a pesquisa qualitativa procura analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, contribuindo com a análise detalhada dos hábitos, atitudes, tendências de comportamento (GIL, 2010; LAKATOS, 2010). Classifica-se, ainda, como exploratória, procurando contribuir para desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores (GIL, 1999).

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Ensino Superior em Itaituba, Pará, no ano de 2017. A instituição dispõe de 47 docentes, sendo quatro doutores, 16 mestres e 27 especialistas e assiste aproximadamente, 1.200 alunos matriculados, sendo 160 no bacharelado de Administração e 300 em Pedagogia, cursos nos quais a pesquisa foi desenvolvida, com a participação de seus docentes.

A escolha do curso de Administração deu-se por a pesquisadora ser formada na área, ter estudado a graduação e especialização na IES e por ser um curso que exige conhecimento de recursos tecnológicos para que o profissional possa atuar com eficiência. Já opção pelo curso de Pedagogia se deu por ser o mais procurado na região e vincular-se diretamente com a educação.

Um questionário, baseado em Lames (2011), com 24 perguntas, foi aplicado nos meses de julho a setembro de 2017. O questionário se caracteriza por questões abertas, pouco ou não estruturadas, ou estruturadas (VERGARA, 2014). A fase seguinte contou com uma sessão roda de conversas com grupo focal do tipo estruturado (GATTI, 2002). Os questionários e as entrevistas foram aplicados a professores dos cursos de Administração e Pedagogia, totalizando 19 docentes, oito do curso de Pedagogia e 11 do curso de Administração.

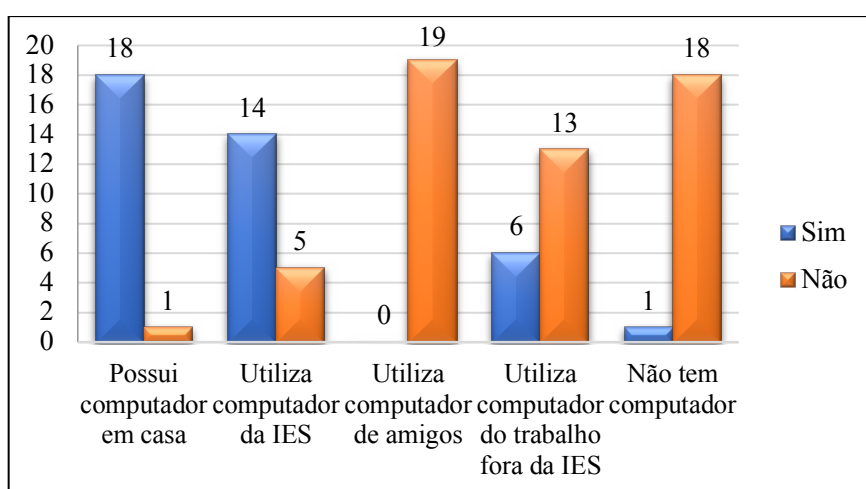
O caminho para analisar os dados foi utilizar elementos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), a fim de compreender melhor as informações que emergem dos dados. A decisão por essa estratégia baseou-se no emparelhamento das informações, permitindo a associação entre o quadro teórico e o material empírico gerado, a partir das informações de correspondência obtidas com os participantes da pesquisa.

Em função da limitação de espaço, apresentaremos apenas um recorte do estudo completo, disponível em Maffezzolli (2018).

Análise e discussão dos resultados

Em relação aos recursos tecnológicos e sua utilização pelos docentes, a primeira questão buscou saber se os docentes participantes da pesquisa *possuem computador/notebook e/ou outro recurso tecnológico similar*. Conforme demonstra o Gráfico 1, 18 docentes (95%) dispõem de computador / notebook ou similares em casa e somente um (5%) não tem desse recurso, utilizando aparelho da instituição.

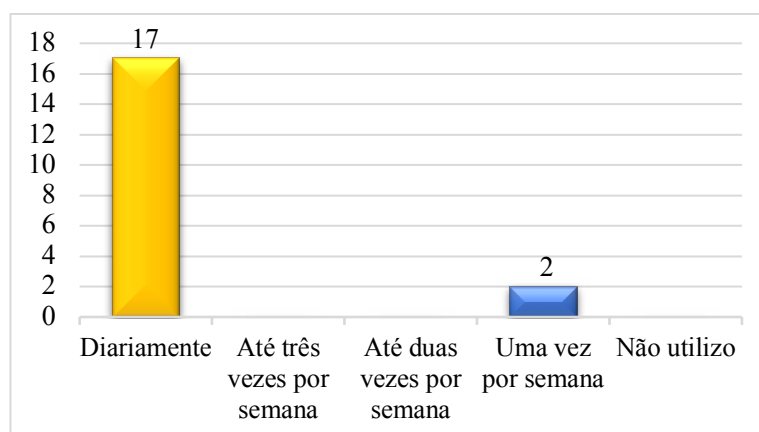
Gráfico 1 – Docentes que possuem computador/notebook ou similar



Fonte: Dados da pesquisa extraído do questionário aplicado (2018).

Quanto à *frequência com que costumam utilizar computador / notebook ou similares*, 17 (89%) dos participantes da pesquisa utilizam computador / notebook ou similares diariamente e dois utilizam uma vez na semana (Gráfico 2). O resultado demonstra a facilidade de acesso a essa tecnologia e sua utilização diária na execução de atividades regulares.

Gráfico 2 – Frequência com que o docente utiliza computador / notebook ou similar

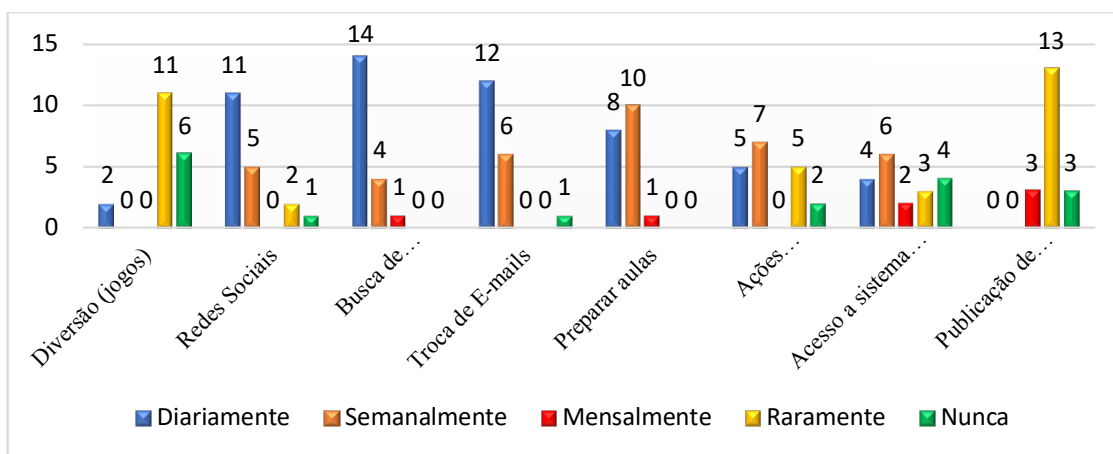


Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado (2018)

Outra pergunta foi sobre o professor participante da pesquisa ter acesso à internet. 17 professores (89%) têm acesso na própria residência, no ambiente de trabalho fora da IES e na própria instituição; um (5%) só tem acesso à internet na IES e outro (5%) só em casa.

Associadamente a essa questão, interessava saber *quais atividades eram realizadas, pelos docentes, com o uso de internet e com que frequência costumam realizar tais acessos* (Gráfico 3). O uso da internet para busca de conhecimentos foi a opção da maioria dos professores: 14 (74%) usam diariamente a internet para este fim; em seguida, está a troca de e-mail, com 12 docentes (63%) e o acesso diário as redes sociais (Facebook, Instagram e similares), com 11 docentes (58%),

Gráfico 3 - Atividades realizadas pelos docentes com o uso de internet e frequência de acesso

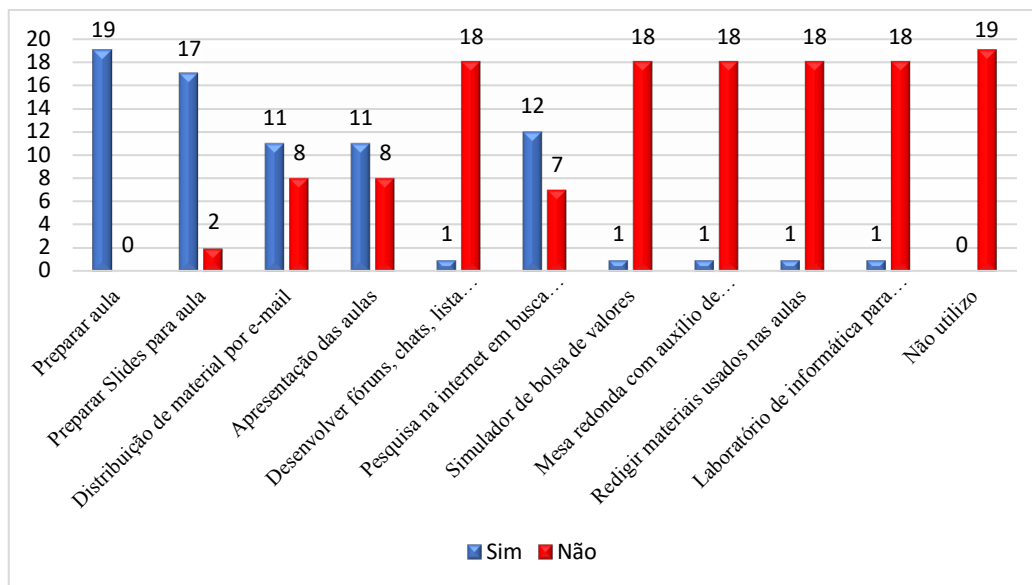


Fonte: Dados da pesquisa extraído do questionário aplicado (2018).

Razoável contingente de docentes faz frequentemente uso das TIC no dia a dia, demonstrando que não somente na docência os recursos tecnológicos são utilizados com frequência; grande parte deles o fazem em outras funções durante o período diurno.

Outra questão buscava saber em quais atividades, na prática docente, o professor utiliza as TICs (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Atividades que o docente realiza na prática docente com a utilização de TIC

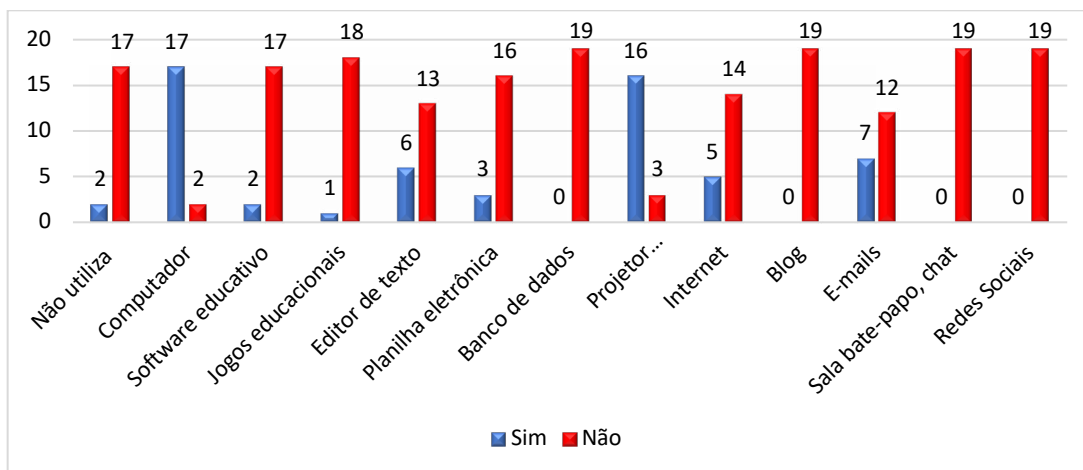


Fonte: Dados da pesquisa extraído do questionário - questão 12 (2018).

Todos os professores utilizavam TIC para preparar aulas. 17 deles (89%) utilizam slides para dar aulas; 11 (58%) utilizam e-mail para distribuir material das disciplinas aos alunos; um (5%) afirma utilizar computador para desenvolver fóruns ou chats; 12 (63%) utilizam para realização de pesquisas; um (5%) utiliza o computador para trabalhar simulações de bolsa de valores com os discentes; um (5%) utiliza o computador para preparar apostilas; um (5%) para fazer mesa redonda e um (5%) utiliza computadores do laboratório de informática para aulas práticas.

Outra questão foi elaborada para saber *quais ferramentas tecnológicas o professor utiliza com os alunos em sala de aula*. Os docentes que utilizam programa de editor de texto, afirmam unanimemente que usam o *Word*; os que utilizam planilhas, responderam que usam geralmente o *Excel*. Teve os que responderam utilizar a internet e todos a utilizam para realização de pesquisas. Um dos docentes utiliza como jogos educativos durante as aulas – o simulador de bolsa de valores, onde o discente simula aplicações na bolsa de valores na disciplina Mercado Financeiro e de Capitais, ofertada no VI período do curso de Administração. Outro docente respondeu que utiliza *softwares* específicos de biologia e ciência, mas não indicou quais. De forma geral, a maioria dos entrevistados utiliza computador e slides nas aulas (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Ferramentas tecnológicas utilizadas pelo docente em sala de aula.

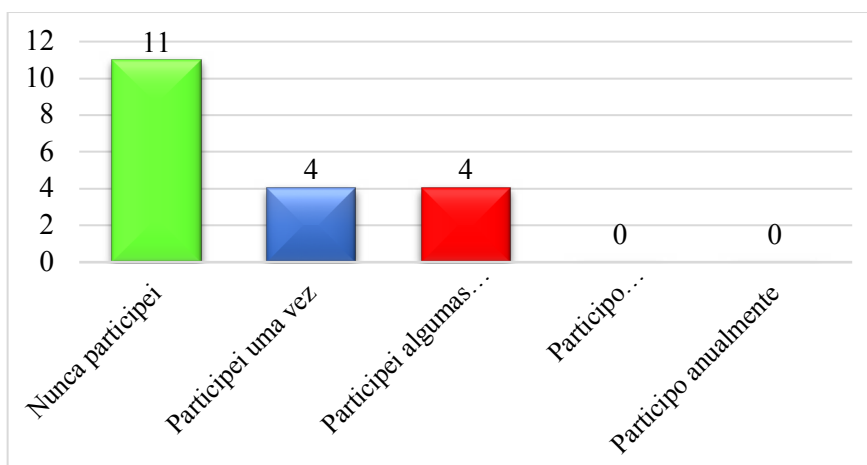


Fonte: Dados da pesquisa extraído do questionário - questão 13 (2018).

Ao apresentarmos questões relativas às concepções dos docentes quanto à utilização de TIC em sala de aula, uma delas teve como objetivo saber com que frequência o docente participante da pesquisa participa de cursos de aperfeiçoamento para utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC em sala de aula. As informações estão no Gráfico 6.

Quanto à realização de cursos para aperfeiçoar o uso de tecnologias em sala de aula, verificou-se que 11 docentes (42%) afirmam ter realizado cursos uma vez ao mês e, algumas vezes, durante sua experiência como docente. Questionados sobre o ano em que realizaram o curso, as respostas foram diversificadas. Porém, de modo geral, a maioria afirma nunca ter participado de cursos de aperfeiçoamento para utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, o que revela que parcela significativa de docentes não realiza qualquer tipo de aperfeiçoamento, do ponto de vista tecnológico, indicando a necessidade do docente de, em parceria com a instituição de vínculo profissional, buscar seu aprimoramento.

Gráfico 6 - Frequência com que o docente participa de cursos de aperfeiçoamento para uso de TIC em sala de aula

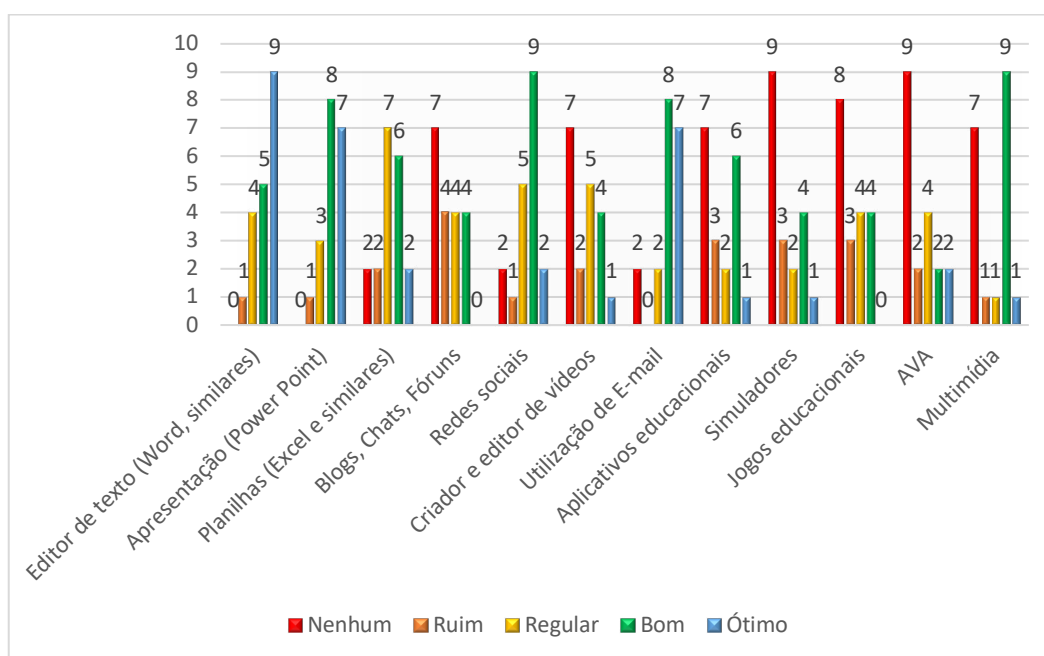


Fonte: Dados da pesquisa extraído do questionário - questão 14 (2018).

Outra questão procurou saber o grau de conhecimento em informática na utilização de ferramentas como Editor de texto (*Word* e similares); Apresentação (*Power Point* e similares); Planilha (*Excel* e similares); Blogs, Chats e/ou Fóruns; Facebook, Instagram e similares; Criador e editor de vídeos; E-mails; Aplicativos educacionais; Simuladores; Jogos educacionais; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Multimídia.

Boa parte dos professores (9; 47%) afirma ter ótimo conhecimento na utilização de ferramentas como editor de textos (*Word*). Outra parte expressiva afirma ter bom conhecimento de ferramentas como apresentação de slides, redes sociais, e-mail e multimídias, enquanto outros declararam ter conhecimento regular de utilização de recursos, como planilhas eletrônicas.

Gráfico 7 – Grau de conhecimento do docente pesquisado com relação ao uso de ferramentas tecnológicas.



Fonte: Dados da pesquisa extraído do questionário - questão 15 (2018).

Após a aplicação do questionário, de forma a aprofundar alguns aspectos mais específicos, os docentes foram convidados a participar de um grupo focal. buscou-se saber dos professores participantes da pesquisa a opinião sobre qual seria o principal objetivo quanto à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e se o docente acredita que consegue atingir este objetivo na forma que utiliza a tecnologia em sala de aula.

Algumas das respostas mostram que os professores tentam atingir um objetivo em comum ao utilizarem TICs na sala de aula. Alguns reconhecem que precisam melhorar a forma como as utilizam, superando a concepção de um mero “assessor”. Assim, a utilização de recursos tecnológicos, como objeto adicionado a sua

prática pedagógica, aliado a necessidade de superação de certo “comodismo docente”, tende a influenciar o uso das TIC's como perspectiva de aprimoramento ao senso crítico e de consciência educacional conforme o seu uso.

Considerações finais

Os resultados encontrados neste estudo evidenciam que não são todos os docentes que utilizam recursos tecnológicos em sala de aula. Uma minoria dos participantes afirma não ser adepta da utilização destes recursos. Dos docentes que afirmam utilizar TIC em sala de aula, em sua maioria, utilizam-nas como ferramenta facilitadora do exercício da docência.

A maioria relata ter bom ou ótimo conhecimento com relação ao uso das principais ferramentas tecnológicas ou recursos como editores de texto, planilhas, e-mail, slides, dentre outros, ferramentas utilizadas cotidianamente, porém, quando se trata de ferramentas menos utilizadas como *softwares* específicos, AVA, criador ou editor de vídeos, blogs, *chat*, simuladores ou jogos educacionais, o conhecimento é ruim ou regular na concepção da maioria dos participantes da pesquisa.

Os docentes entendem que o uso das TIC em sala de aula vai além de apresentar textos, vídeos e realização de pesquisa. Há quem compreenda o objetivo do uso de TIC no processo de ensino-aprendizagem, porém, não utiliza da forma que considera correta, às vezes por desconhecimento, outras por comodidade ou falta de tempo para planejamento das aulas. É evidente que todos entendem que as TIC são importantes ferramentas de aprendizagem, mas isso é pouco explorado, principalmente pela falta de conhecimento, insegurança e despreparo por parte dos docentes.

Ter conhecimento sobre como utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula de forma a agregar vantagens no processo de ensino traz bons resultados para o aprendizado. Para que isso ocorra, é necessário, além da formação permanente do corpo docente, aprimorar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno e inserir novos métodos de ensino.

Cabe, como sugestão à instituição pesquisada e a seus respectivos professores, investir em formação pedagógica no uso das TIC para proporcionar seu uso de forma inovadora e significativa. Outra sugestão é a IES realizar planejamento quanto à inserção das TIC em sala de aula, com levantamento das necessidades dos professores, de seu conhecimento sobre o assunto e a disponibilidade os recursos para aquisição, de forma a ofertar o apoio necessário.

Conclui-se, a partir das falas dos docentes participantes da pesquisa que, a maioria dos professores dos cursos de Administração e Pedagogia da IES faz uso restrito e de forma não pedagógica das TIC em sala de aula. Há limitações no conhecimento dos docentes com relação à utilização de recursos tecnológicos no

processo de ensino-aprendizagem pela não realização de cursos de aperfeiçoamento no uso da TIC na educação. Por fim, há, da parte dos docentes, interesse em obter e expandir conhecimentos sobre a integração das TIC nos seus processos de ensino-aprendizagem.

Referências

ALONSO, Myrtes. **Mudança educacional: transformações necessárias na escola e na Formação de educadores**. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BORGES NETO, Hermínio. Novas abordagens da comunicação pela escola: a sala de aula adequada como processo comunicacional. Encontro Nacional de Didática e Pesquisa no Ensino. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2012.

BRATTI, Marília Pizzato. **Tecnologia no ensino superior: da prática almejada à prática possível**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: atlas, 2010.

LAMES, Liliane da Costa Jacobs. **Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica**. Dissertação [Mestrado Ciências Contábeis]. FECAP. São Paulo, 2011.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2011.

MAFFEZZOLLI, Ana Paula. **Docência no ensino superior: uma investigação sobre o uso de tecnologias em dois cursos de graduação de uma instituição no município de Itaituba/PA**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFOPA, Santarém, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. da G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MORAIS, Carla; PAIVA, João. Simulação digital e atividades experimentais em Físico-Químicas. Estudo piloto sobre o impacto do recurso “Ponto de fusão e ponto de ebulição” no 7.º ano de escolaridade. **Sísifo – Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, n. 3, p. 101-112, 2007.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Do livro novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. As múltiplas formas de aprender. **Revista Atividades & Experiências**, Universidade Castelo Branco, p. 11-13, juho 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUZA, Marcelo Pinheiro et al. Desenvolvimento e aplicação de um software como ferramenta motivadora no processo ensino-aprendizagem de Química. XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. **Anais do SBIE**. São Luís do Maranhão; UFAM, 2004, p. 487-496.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 85-96.

VERGARA, S. Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2014.

