

Organizador:
PAULO SÉRGIO DE ALMEIDA CORRÊA

TERRITÓRIOS DA PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA



Atena
Editora
Ano 2024

Organizador:
PAULO SÉRGIO DE ALMEIDA CORRÊA

TERRITÓRIOS DA PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA



Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Territórios da pesquisa e produção científica na Amazônia

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
T327	<p>Territórios da pesquisa e produção científica na Amazônia / Organizador Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2296-9 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.969242203</p> <p>1. Amazônia. I. Corrêa, Paulo Sérgio de Almeida (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 918.11</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A produção e organização desta obra, resultou da iniciativa dos pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo - NEPEC, cujo líder é servidor público federal e exerce atividades de ensino e pesquisa na Unidade Administrativa do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Após a consulta e decisão coletiva de que deveríamos investir esforços para publicar um novo livro, foram quase unânimes as respostas dos pesquisadores convidados, exceto em um caso que argumentou dificuldades para cumprir os prazos de encaminhamento dos textos, o que foi prontamente compreendido por todos.

Com a produção dessa obra, o NEPEC passou a contabilizar o total de 13 livros já organizados no período de 2006 a 2023, abordando temáticas diversas, tais como: A Educação, o currículo e a formação de professores; Políticas educacionais, reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos pós-graduandos em educação da UFPA; Evolução do eleitorado e perfil dos candidatos aos cargos na administração pública municipal de Igarapé-Miri; Dinâmicas de atuação do sistema de justiça criminal: da ficção a realidade; O uso das fontes históricas na construção epistemológica do conhecimento científico em educação; Direito constitucional e a crise na efetividade das garantias fundamentais; Historiografia, epistemologia e pesquisa educacional na Amazônia; Estado do conhecimento e a produção dos objetos de estudos em dissertações e teses doutorais em educação; Diversidade: 1ª Antologia da Academia Igarapemiriense de Letras; Itinerários: 2ª antologia da Academia Igarapemiriense de Letras; Docência e práticas investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo; Políticas públicas para a educação básica, práticas curriculares, evasão escolar, memória e biografia.

As produções resultaram de esforços coletivos, portanto, as parcerias na organização, assim como na autoria e coautoria dos textos elaborados, são ingredientes essenciais que nutrem as atividades investigativas dos pesquisadores, estejam eles em início de carreira ou já consolidados, uma vez que o NEPEC, no decorrer de seus 23 anos de intensa atuação institucional, a fim de promover a política científica, abrigou alunos de graduação, de especialização, de mestrado e doutorado, e diversos deles permaneceram no núcleo após o processo formativo conduzido sob a orientação de seu líder.

Na composição deste livro, foi possível reunir produções textuais individuais e coletivas, nas quais os autores e coautores habitam territórios institucionais diversos por onde se espriam ações empreendidas pelo Governo do Estado do Pará, bem como dos servidores públicos da Universidade Federal do Pará.

Foi deveras apazível realizar a leitura dos resultados dos estudos que têm a participação de ex-orientandos que se tornaram docentes em instituições de ensino superior, com atuação na Universidade do Estado do Pará, da Universidade Federal do Pará e do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Amapá. Entretanto, também foi motivo de contentamento identificar a presença de alunos da graduação assinando a coautoria de muitos dos trabalhos aprovados para o livro.

As reflexões apresentadas pelos autores e coautores dos escritos, portanto, são provenientes de espaços institucionais diversificados, inspecionam múltiplas temáticas, problematizam objetos peculiares, mas todas elas evidenciam a salutar, vicejante e imprescindível relação entre o trabalho docente, a prática da pesquisa e a produção científica.

O texto **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PARCERIA PÚBLICO PRIVADO NA DÉCADA DE 1990 NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM**, construído por Anderson Madson Oliveira Maia, Francisca Queiroz Wariss e Luiz Miguel Galvão Queiroz, aborda a formação continuada dos profissionais da educação da rede pública municipal de Belém, na década de 1990, delimitada na parceria público privada. Objetiva-se analisar a parceria público privado no protagonismo da qualificação dos profissionais da educação na rede municipal de ensino na cidade durante a década de 1990, e secundariamente identificar os pressupostos epistemológicos que embasaram o processo formativo, visando responder as perspectivas que se alinham a partir a lógica da reestruturação produtiva. O percurso metodológico do estudo utiliza a abordagem qualitativa, como uma prática investigativa nas ciências sociais, em que os fenômenos são apreendidos de forma qualitativa, devido a impossibilidade de quantificá-los. As fontes utilizadas estão representadas por documentos oficiais, dentre estes, certificados emitidos por instituições de ensino superior, decretos, portarias, imagens. Verifica-se que a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, destinada a promover a formação continuada por meio de cursos de especialização *Latu Sensu*, esteve alinhada as recomendações dos organismos internacionais e das políticas neoliberais destinadas a formação de um novo perfil de trabalhador requerido pela lógica mercadológica.

As autoras Milane Monteiro Ribeiro da Silva e Raimunda Lucena Melo Soares escreveram sobre **ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PERSONALISMO DE MOUNIER PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS**. Elas destacam que Emmanuel Mounier fez severas críticas ao projeto civilizatório moderno, denunciando os empecilhos ao desenvolvimento do cidadão enquanto Ser Pessoal. Cogitar o personalismo como filosofia que preconiza e aduz

a pessoa para o protagonismo do seu processo de formação, lança-nos a refletirmos sobre o seguinte problema: Até que ponto é possível a construção de uma educação fundamentada no personalismo? A perspectiva mounierista define a educação como uma ação formativa que deve se dar como constituição de um Ser Pessoal. Sob esse prisma é relevante perguntar: Quais as características do personalismo? Quais os valores que embasam o sistema de ensino atual? Quais barreiras limitam uma formação com princípios personalistas dentro da educação básica vigente? Definimos como objetivo geral deste estudo compreender as possibilidades de uma formação de base personalista, por meio da análise de um sistema de ensino que preconiza na sua estrutura organizacional o exercício da cidadania e da qualificação profissional e como objetivos específicos: caracterizar o personalismo; identificar quais valores estão na base do sistema de ensino atual; desvelar os desafios para uma formação de base personalista dentro da educação básica vigente. Desse modo, realizou-se o estudo da obra “O personalismo” e de autores que tratam das estruturas do universo pessoal; textos normativos também foram marcas de observação. No que se refere à educação personalista concluiu-se que se trata do processo educativo que tem como princípio o despertar humano para a vida e sua ação diante do mundo, uma ação de resistência, de afirmação da essência humana e do sentido da vida, além da transformação da realidade.

Com o texto O CAPITAL INTELECTUAL E CIENTÍFICO E AS ESTRATÉGIAS DE PROJEÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, Antonino Cezar Leite Lobato e Paulo Sérgio de Almeida Corrêa desenvolveram o estudo com a finalidade de identificar e analisar as estratégias adotadas visando projetar no campo científico os membros do corpo docente vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física classificados pela CAPES com as notas 3, 4, 5 e 6, no período (2003-2013). Como este fenômeno - Campo Científico da Área de Educação Física no Brasil - se metamorfoseia nas estratégias e disputas pela produtividade intelectual entre os agentes que compõem o corpo docente que atua no Campo Científico dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física classificados pela CAPES com as notas 3, 4, 5 e 6? O estudo está fundamentado nos conceitos de capital intelectual e capital científico analisados por Boudieu, assim como em fontes bibliográficas e documentais. As estratégias utilizadas para obter capital científico, de acordo com os interesses dos agentes, apresentam em alguns casos similaridades e distanciamentos, em cada programa. As similaridades se referem à utilização das mesmas estratégias, que a princípio, todos os programas adotam, como a participação em rede de pesquisadores e a coautoria em artigos publicados em periódicos. As estratégias menos acionadas que apresentaram, o maior distanciamento são, a participação

em entidades científicas, o estágio pós-doutoral e a participação em liderança de grupos de pesquisa.

Com o estudo denominado ASPECTOS LEGAIS E PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE PRESTAÇÃO DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, seu autor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, ateve-se em compreender os impactos gerados com o exercício do trabalho voluntário a partir da crítica historiográfica educacional; analisar os aspectos normativos que regulamentam a prestação do serviço sob a forma de trabalho voluntário no Brasil e no contexto das universidades federais e traçar o perfil dos professores que aderiram ao programa de prestação de trabalho voluntário na Universidade Federal do Pará - UFPA. Partindo-se das análises feitas pelos autores da historiografia educacional, quais os principais impactos do trabalho voluntário exercido no ambiente institucional que promove a educação superior? Em quais documentos legais se fundamenta a política de trabalho voluntário no Brasil? Quais as regulamentações aplicadas para viabilizar essa política na UFPA? Quem são os professores que consentiram em participar do trabalho voluntário na UFPA? Houve consulta a fontes bibliográficas relacionadas à historiografia educacional incidente na temática do trabalho voluntário nas universidades, assim como o exame da legislação e regulamentações pertinentes. Adotou-se como período histórico o intervalo de 1998 a 2023. Na especificidade da UFPA, identifica-se a ocorrência da efetiva relação de emprego travestida de trabalho voluntário, devido à onerosidade para o exercício das atividades pactuadas, a pessoalidade do realizador do serviço como parte vinculada, o cumprimento de atividades rotineiras diárias, semanais e mensais, o que evidencia a habitualidade da prestação obrigacional, e a subordinação, já que os vínculos foram estabelecidos com unidades e subunidades de institutos e núcleos integrantes dessa instituição.

Com o texto OLHARES ETNOGRÁFICOS SOBRE O CORPO LGBTQIA+ NA “FEIRA DA BEIRA” DE ABAETETUBA, seus coautores Betânia Faria Maués, Ingrid da Silva e Silva e Sérgio Bandeira do Nascimento discutiram sobre a relação do corpo LGBTQIA+¹ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual, e “+” os que não se identificam em nenhuma das classificações já definidas) na Feira Municipal da cidade de Abaetetuba – PA, conhecida como “Feira da Beira”. O objetivo central consiste em problematizar a presença/ausência do Corpo LGBTQIA+ a partir de um espaço público e de grande movimentação cotidiana e sociabilidades em nossa cidade. A problemática

1 De acordo com o Manual de Comunicação LGBTQIA+ organizado pela Aliança Nacional LGBTQIA+ a sigla LGBTQIA+ se tornou uma abreviação para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer, com um sinal de “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.

está orientada a partir das relações que se constituem entre o Corpo LGBTQIA+ e a Feira Municipal de Abaetetuba. Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativa, com suporte de um estudo bibliográfico e iniciações etnográficas, a partir de observações *in loco* e registro fotográfico. Os resultados nos apresentam que diante de uma multiplicidade de corpos circulantes naquele lugar, o corpo LGBTQIA+ é ausente ou imperceptível no espaço observado em decorrência de inúmeros fatores, entre eles o predomínio de composições machistas e homofóbicas.

Geraldo Neves Pereira de Barros produziu o texto ENTRE AS BRECHAS DE UM PRESENTE/PASSADO: JUSTIÇA JUVENIL, JUVENTUDE PERIGOSA E O GENOCÍDIO ANTI-POBRE E ANTI-NEGRO, o qual corresponde a um recorte de nossa pesquisa no Doutorado² no programa de Serviço Social da UERJ cujo teor do primeiro capítulo é aqui representado com o auxílio importante da revisão bibliográfica. Num lastro histórico de um presente/passado, analisamos algumas questões sobre a “juventude preta, pobre e perigosa” sobejante das classes perigosas e sua relação com o refinamento do racismo por meio do atual sistema juvenil e suas operações com as medidas socioeducativas majoritariamente dirigidas à jovens negros, pobres, habitantes das periferias. Tomando como base um conjunto crítico de vozes autorais, cotejamos alguns elementos dessa realidade acusando a preservação da hierarquização racial coincidente com práticas de criminalização e encarceramento da juventude, controle social da pobreza e genocídio anti-pobre e anti-negro.

A produção científica GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BREVES/PA, foi escrita em coautoria por Bruna Dias da Silva, Patrícia Caroline Martins Barbosa e Natamias Lopes de Lima, com a finalidade de compreender como é desenvolvida a função de gestão e coordenação pedagógica em uma escola de educação infantil. Especificamente, a) identificar quais as atividades, b) quais estratégias e habilidades são adotadas e, c) conhecer as condições estruturais para o desenvolvimento das atividades de gestão e coordenação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas e observação. Os resultados revelam que a coordenação pedagógica e a gestão exercem papel fundamental no que diz respeito à organização da escola, suporte ao trabalho pedagógico, articulação e comunicação com a comunidade dentro dos princípios de uma gestão democrática. A gestão e a coordenação pedagógica exigem um conjunto de

2 A referência apontada é a Tese (Doutorado em Serviço Social) de nossa autoria produzida na Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022 e denominada “Práticas peculiares de avaliação e medidas socioeducativas: um naufrágio no mar violento do controle e da punição”.

habilidades, estratégias, capacidade de articulação política e comunicação, sobretudo em um cenário de poucos investimentos de políticas públicas voltadas à educação.

Com o título BNCC E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, as autoras Josiane Cardoso Gonçalves, Rozeilma Xavier Pereira e Cleide Carvalho de Matos, conceberam o estudo a fim de compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal finalidade é orientada pelo seguinte questionamento: como a Educação das Relações Étnico-Raciais é proposta na BNCC especificamente no componente curricular História nos anos iniciais de Ensino Fundamental? A metodologia privilegia a pesquisa qualitativa, bibliográfica, com destaque para teóricos que discutem a educação das Relações Étnico-Raciais e a diversidade cultural, tais como Gomes (2002, 2005, 2012), Silva (2018), Correa e Santos (2018) e Candau (2011). A pesquisa documental teve como fonte a BNCC, a Lei 10.639/2003. E o Parecer CNE/CP 3/2004, que tratam das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e cultura Afro-Brasileira e Africana. A análise revela que na BNCC a Educação para a Relações Étnico-Raciais é pouco tratada no componente curricular história, para os anos iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos ainda que ela privilegia no currículo uma cultura dominante que tenta invisibilizar as demais culturas, assim não favorece o desenvolvimento da identidade cultural do negro e consequentemente impossibilita o combate ao racismo e outras formas de discriminações sofridas por eles nas instituições escolares e na sociedade como um todo.

Sob a coautoria de Beatriz Bruna Fernandes Ferreira, Josiclei da Silva Medeiros, Josielson da Silva Medeiros e Luiz Miguel Galvão Queiroz, desenvolveu-se o estudo OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA: UM ESTUDO DESCRITIVO DAS CONDIÇÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA GERVÁSIO BANDEIRA, NO RIO LAGUNA, MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA, o qual teve como problema central de investigação: Em que medida a pandemia do Coronavírus contribuiu para desvelar a realidade adversa do atendimento educacional aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental na escola Gervásio Bandeira, no contexto rural ribeirinho, no município de Melgaço-PA? Objetivou-se descrever as condições proporcionadas para oferta do processo ensino-aprendizagem dos discentes da referida escola durante a pandemia da COVID-19. A metodologia ancorou-se na abordagem qualitativa, por meio do registro das descrições das situações vivenciadas pelos professores no cotidiano do exercício do trabalho docente. Verificou-se que a adoção do ensino remoto, atrelado as condições em

que ele foi ofertado na rede pública municipal de ensino foram insuficientes para promover as necessidades educativas dos discentes.

Exponho aqui os agradecimentos a todos pela confiança em minha atuação enquanto líder do NEPEC, mas também parabenizo a cada um de vocês devido ao esmero na condução dos processos investigativos dos quais derivaram instigantes produções escritas sobre fenômenos histórico-educativos da conjuntura amazônica contemporânea.

Belém, 27 de janeiro de 2024.

Organizador.

CAPÍTULO 1 1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NA DÉCADA DE 1990 NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM

Anderson Madson Oliveira Maia

Francisca Queiroz Wariss

Luiz Miguel Galvão Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422031>

CAPÍTULO 2 17

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PERSONALISMO DE MOUNIER PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS

Milane Monteiro Ribeiro da Silva

Raimunda Lucena Melo Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422032>

CAPÍTULO 336

O CAPITAL INTELECTUAL E CIENTÍFICO E AS ESTRATÉGIAS DE PROJEÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antonino Cezar Leite Lobato

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422033>

CAPÍTULO 467

ASPECTOS LEGAIS E PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE PRESTAÇÃO DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422034>


CAPÍTULO 597

OLHARES ETNOGRÁFICOS SOBRE O CORPO LGBTQIA+ NA “FEIRA DA BEIRA” DE ABAETETUBA

Betânia Farias Maués

Ingred da Silva e Silva

Sérgio Bandeira do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422035>

CAPÍTULO 6 109

ENTRE AS BRECHAS DE UM PRESENTE/PASSADO: JUSTIÇA JUVENIL, JUVENTUDE PERIGOSA E O GENOCÍDIO ANTI-POBRE E ANTI- NEGRO

Geraldo Neves Pereira de Barros


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422036>

CAPÍTULO 7 134**GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BREVES/PA**

Bruna Dias da Silva

Patrícia Caroline Martins Barbosa


Natamias Lopes de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422037>**CAPÍTULO 8 146****BNCC E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Josiane Cardoso Gonçalves

Rozeilma Xavier Pereira

Cleide Carvalho de Matos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422038>**CAPÍTULO 9 158****OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA: UM ESTUDO DESCRITIVO DAS CONDIÇÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA GERVÁSIO BANDEIRA, NO RIO LAGUNA, MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA**

Beatriz Bruna Fernandes Ferreira

Josiclei da Silva Medeiros

Josielson da Silva Medeiros

Luiz Miguel Galvão Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9692422039>**SOBRE OS AUTORES 172**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NA DÉCADA DE 1990 NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM

Data de aceite: 01/03/2024

Anderson Madson Oliveira Maia

Francisca Queiroz Wariss

Luiz Miguel Galvão Queiroz

INTRODUÇÃO

A relação público-privado na educação brasileira descreve inúmeros formatos mediados em conformidade com o contexto social, econômico, político, que determina novas faces na definição das políticas educacionais. Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação, seja ela, inicial ou continuada, adere as recomendações prescritas por agências financeiras internacionais, com a finalidade de responder as demandas de formação da força de trabalho a ser disponibilizada no mundo do trabalho.

Na sociedade capitalista, a educação é condição *sine quae non* para assegurar a reprodução das relações sociais, por meio da formação constante da força de trabalho substituída de tempos

em tempos nos diferentes processos de produção. Assim, a movimentação das bases econômicas depende unicamente da exploração da força de trabalho, visando assegurar a acumulação, uma vez que:

Marx, concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica («unidade» das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura) que comporta em si mesma dois «níveis» ou «instâncias»: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.) (ALTHUSSER, 1990, p.25-26).

As relações de produção na sociedade capitalista têm por objetivo central a acumulação, portanto, a força de trabalho a ser qualificada por meio do sistema de ensino, deve responder aos diferentes espaços de atuação de homens e mulheres nos processos de produção, uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para

os engenheiros e quadros superiores de comando. A educação subordinada as bases econômicas, ocupa um espaço significativo no funcionamento da engrenagem do modo de produção capitalista, e a formação continuada dos profissionais da educação é estratégica para promover a reprodução das condições necessárias, ou a possível superação.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela reforma do Estado em resposta às recomendações ditadas pelo modo de produção capitalista pautado na lógica da reestruturação produtiva, e de acordo com Maués (2011) a formação inicial e continuada de docentes pautou-se em conformidade com as recomendações dos organismos internacionais, especialmente a Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que advoga ser a educação um elemento estratégico para o crescimento econômico e o acesso ao emprego, e com isso é essencial alinhar a formação dos docentes as expectativas traçadas pelo mercado.

O contexto mundial favorável ao fortalecimento das relações público-privado na educação durante o percurso traçado pela reforma do Estado na década de 1990, tem como alicerce o projeto neoliberal, cuja matrizes descritas para a superação da crise estrutural do capital envolveu a fragmentação das políticas estatais protecionistas, visto que estas impediam o desenvolvimento do livre mercado, além do alargamento do espaço de atuação do privado em modalidades presencial, a distância, semipresencial, sequencial, com a finalidade de alcançar maior eficiência no atendimento das demandas sociais.

A parceria público-privado na educação no Brasil, na década de 1990, ampliou e pavimentou o percurso de inserção das instituições de ensino privada em relação à oferta de cursos de licenciatura e formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*, visando responder às perspectivas traçadas para a década da educação, conforme prescrito no art.87 da LDB 9394/96, em conformidade com as políticas de formação subjugadas ao movimento de reforma do Estado.

§3º Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: III-realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

O projeto de poder neoliberal prescrito ao Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, conjugado à reforma do Estado, restringiram os investimentos nas IES públicas, e conseqüentemente, limitações de oferta de vagas para a formação inicial e continuada de professores, abrindo um leque de oportunidades para que os sistemas estaduais e municipais estabeleceram convênios com universidades privadas. Os cursos em sua maioria, ocorreram em regime de oferta modular, em modalidades presencial, semipresencial, a distância, sequencial. Nas licenciaturas, a carga horária e o currículo diferenciados dos cursos regulares, com aproveitamento da experiência da prática docente, assumiram subjetivamente uma tendência de titulação do que de qualificação.

Para assegurar a presença do privado na prestação de serviços educacionais, a reforma do Estado implementou o modelo de administração pública gerencial, com o afastamento estatal na oferta de atividades que pudessem ser realizadas pela iniciativa privada, cujo reflexo foi a amplitude e a visibilidade do empresariado educacional privado. De acordo Chacon & Calderón (2015, p.87), “o setor público aprofundou a parceria público-privada na disseminação de cursos pagos de extensão e estreitando as relações entre fundações privadas e universidades públicas”. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação na década de 1990 no Estado do Pará, alinhou-se à expansão da educação superior privada, seja por meio da oferta de cursos de licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento, e cursos de pós-graduação *latu sensu*.

O processo de reestruturação produtiva ocasionou um novo ordenamento das atividades econômicas, com a transposição da educação, da categoria de bem social, para serviço educacional, possível de ser ofertada mediante parceria estabelecida entre o Estado e as empresas privadas atuantes no setor educacional, visando a formação inicial ou continuada de profissionais da educação.

Segundo Peroni (2015), a crise do capital na década de 1990, demandou a redefinição do papel do Estado, culminando com o alargamento das atividades econômicas, por meio de serviços a serem prestados por empresas privadas, que outrora eram demandados por intermédio da estrutura operacional estatal, e frente ao conjunto de reformas, o texto em exposição problematiza: como se efetivou a relação público-privado no protagonismo da qualificação dos profissionais da educação na rede municipal de ensino na cidade de Belém durante a década de 1990?

A reforma do Estado interferiu de forma significativa no planejamento e na gestão educacional, com a introdução do processo de terceirizações de atividades meio, dentre estas, os serviços de limpeza, portaria, vigilância, alimentação escolar, ampliando-se também para as atividades de qualificação de profissionais da educação, mediante as parcerias público-privada, e na rede municipal de ensino da cidade de Belém durante a década de 1990, sob administração municipal do prefeito Hélio Gueiros, foi instituído convênio com instituição privada de ensino para oferta de cursos de pós graduação *latu sensu*.

O artigo objetiva analisar a relação público-privado no protagonismo da qualificação dos profissionais da educação na rede municipal de ensino na cidade durante a década de 1990, e secundariamente identificar os pressupostos epistemológicos que embasaram o processo formativo, visando responder às perspectivas que se alinham a partir a lógica da reestruturação produtiva.

O percurso metodológico do estudo utiliza a abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2010), como uma prática investigativa nas ciências sociais, em que os fenômenos são apreendidos de forma qualitativa, devido a impossibilidade de quantificá-los. A abordagem qualitativa permite ao pesquisador descrever a realidade concreta da

forma como ela se apresenta, considerando as contradições, mediações, e inferências que se permitem para descrição das faces subjetivas do objeto. As fontes utilizadas estão representadas por documentos oficiais, dentre estes, certificados emitidos por instituições de ensino superior, decretos, portarias, imagens.

As fontes constituem-se em elementos que o pesquisador manipula para interpretar a realidade situada no tempo e no espaço, inserida num campo de contradições e disputas que fazem parte do conhecimento produzido. Assim, a escolha do tipo de fonte a ser investigada é considerável (QUEIROZ; CORRÊA, 2008, p.3).

As fontes documentais imprimem o movimento histórico descrito nas relações de poder, logo, é possível identificar as condições objetivas e subjetivas que interferem em sua produção, para busca de apreensão da realidade concreta. Nesse contexto, “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [...] ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua vida material” (MARX, 1978, p.187).

Utilizamos a técnica da análise de conteúdos, considerando a reflexão de Campos (2015, p.03) de que

produzir inferências [...] significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-la com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores e receptores.

No primeiro momento, discute-se a reforma do Estado e seus desdobramentos no processo de parceria público-privado na educação brasileira, cujo foco central pautou-se na transposição da educação de bem social para mercadoria, descrita na modalidade de serviços educacionais, os quais passaram a ser ofertados por instituições privadas, visando a qualificação da força de trabalho requerida pelo modo de produção. No segundo momento, descreve-se o movimento da parceria público-privada destinada à formação dos profissionais da educação por meio de convênio firmado entre a Universidade da Amazônia, IES privada, e a Secretaria Municipal de Educação de Belém, na década de 1990.

A REFORMA DO ESTADO E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO

A década de 1990, no Brasil, experimentou um cenário social, econômico, político e cultural ímpar, determinado a partir das configurações descritas no modo de produção, destinadas a superação da crise instalada desde o final da década de 1970, que culminou com a introdução da lógica da reestruturação produtiva, caracterizada pela automação, informatização, aplicação de alta tecnologia, qualidade, globalização da economia e para garantir a sustentabilidade do processo de acumulação de capitais, exigia-se a reforma do Estado.

A crise do capital determinou novas configurações na estrutura administrativa do Estado brasileiro, e por meio de um amplo programa de reformas na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, coordenado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE, cujo ministro Luís Carlos Bresser Pereira, ressalta a amplitude a ser almejada para assegurar a sustentabilidade do processo de acumulação.

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as ideias de privatização, publicização e terceirização. A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado (BRESSER PEREIRA, 1997, p.07-08).

As mudanças imprimidas na reforma do Estado, tiveram como fundamento central os princípios do liberalismo econômico, por intermédio da superação das barreiras nacionais, a supressão do controle estatal sobre a economia, doravante ser regulada por meio das relações estabelecidas pelo mercado. Nesse contexto, o Estado assume o papel de regulador, estabelecendo regras para assegurar a expansão das atividades econômicas, com a criação de agências reguladoras para gerir as prestações de serviços disponibilizados à sociedade. Assim, a redução do tamanho do Estado teve consequências drásticas à classe trabalhadora, dentre estas, desemprego decorrente da privatização de empresas estatais, terceirização de atividades-meio que resultou em precarização das relações de trabalho, especialmente para os postos de trabalho que requeriam menores níveis de escolarização e qualificação.

A reforma do Estado ao traçar novas relações de produção e trabalho, imprimiu um novo modelo de gestão, com a justificativa técnica de promover maior celeridade nas demandas sociais, redução nos custos operacionais, e ampliação de atividades produtivas destinadas ao mercado por meio da terceirização de atividades. O enxugamento do Estado resultou na redução de postos de trabalho e vinculação de servidores efetivos.

A reforma do Estado é vista frequentemente como um processo de redução do tamanho do Estado, envolvendo a delimitação de sua abrangência institucional e a redefinição de seu papel [...] O Estado cresceu em termos de pessoal, e principalmente, em termos de receita e despesa. Em muitos países, os servidores públicos, excluídos os trabalhadores das empresas estatais, correspondem a cerca de 10 a 20 por cento da força de trabalho, quando no início do século esta cifra estava próxima dos 5 por cento. As despesas do Estado, por sua vez, multiplicaram-se por três ou quatro neste século: nos últimos 30 anos dobraram, variando hoje entre 30 e 50 por cento do PIB [...] Aos poucos foi-se reconhecendo que o Estado não deve executar diretamente uma série de tarefas. Que reformar o Estado significa, antes de mais nada, definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas (BRESSER PEREIRA, 1997, p.21-22).

A transferência de atividades ora demandadas pelo Estado para a iniciativa privada foi viabilizada por meio do ordenamento jurídico, e de acordo com Althusser (2000), os tribunais ao ocuparem a superestrutura estatal, asseguram a flexibilização das normas jurídicas, com a finalidade de promover a legalidade nas ações do Estado. Nesse contexto, o programa de Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Brasil, na década de 1990, teve como marco jurídico regulatório a Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), que concedeu ao Poder Executivo a autonomia para qualificar como organizações sociais, as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

O processo de fortalecimento da relação público-privado no Brasil, como estratégia destinada a promover o desmonte do Estado, teve continuidade com a aprovação da Medida Provisória nº 1.648-7, de 23 de abril de 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto, e a absorção de suas atividades por organizações sociais, o que ampliou a participação da sociedade civil através das organizações.

A transferência de responsabilidades do Estado para com a sociedade quanto à efetivação de políticas sociais, alcançou relevo no ordenamento jurídico, por intermédio da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998 (EC nº 19/98), que retira do Estado a responsabilidade exclusiva do setor público de promover políticas sociais e repassa ao setor privado, representado pela sociedade civil, a partir da parceria com o ente público. Dessa forma, as entidades vinculadas ao Terceiro Setor passaram a ocupar espaço no Ministério da Educação para o planejamento de políticas educacionais, além da execução de programas e projetos financiados com recursos públicos.

Nessa perspectiva, Oliveira (2002, p.127), ao se referir à EC nº 19, afirma que as Organizações Sociais articuladas ao capital passam a orientar o percurso a ser tomado na educação brasileira, por intermédio de reformas com a finalidade de promover o alinhamento oriundo das novas redefinições do Estado. A ampliação da ocupação do espaço na estrutura administrativa estatal por entidades privadas possibilitou na educação, alinhar a gestão, o currículo, a avaliação, a formação de profissionais da educação, aos designios exigidos pelo capital.

A aprovação da Lei 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999), que avança em relação ao marco regulatório anterior, qualificando pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e institui e disciplina o termo de Parceria. O Artigo 9º institui o termo de Parceria, a ser firmado entre o poder público e as OSCIP, destinado ao vínculo de cooperação entre as partes. Nesse aspecto, as empresas receberam um título dado por um dos entes federados para conseguir essa denominação.

Em 2004, a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004) instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública. Essa lei prevê que as PPPs deverão considerar as atribuições de risco entre parceiros, cabendo ao parceiro privado os riscos de construção e de operação, e, ao parceiro público, o risco de demanda. Os recursos fiscais são transferidos ao projeto somente no período de operação do empreendimento e não durante o período de construção. Entretanto, na contratação da PPP, a Administração Pública contrai obrigações pecuniárias que poderão ser garantidas mediante vinculação de receitas, fundos especiais, seguro-garantia junto a companhias seguradoras ou garantias prestadas por organismos internacionais, conforme a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004).

A Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterou a Lei 9.790/1999, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público. Ela define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil, além de instituir o termo de colaboração e o termo de fomento (BRASIL, 2014).

A reforma do estado brasileiro a partir da década de 1990 ampliou o espaço de participação do setor privado na prestação de serviços educacionais voltado a qualificação dos profissionais da educação das redes públicas de ensino, e na unidade federativa paraense, instituições de ensino superior privado, estabeleceram convênios de cooperação técnica e financeira com prefeituras municipais, para oferta de cursos de formação inicial e continuada, visando cumprir o que foi estabelecido na LDB 9394/96 no art. 87, que instituiu a “Década da Educação”, e conforme o § 4º do referido artigo, “até o fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço”, e nesse respeito, estabeleceu-se o prazo de dez anos para que os professores em exercício obtivessem a certificação em nível superior.

De acordo com Maués (2011), as políticas de formação dos profissionais da educação, alinhou-se em conformidade com as demandas do capital visando qualificação da força de trabalho destinada a ser explorada nos diferentes espaços das linhas de produção. O contexto da reestruturação produtiva, exigia novas feições na organização do currículo, voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades na formação do trabalhador, com reflexos acentuados na gestão escolar. A educação alinhada às perspectivas do desenvolvimento econômico, com a finalidade de promover maiores índices de acumulação, implica em sucessivas reformas no formato da gestão e do ensino escolar.

Para a OCDE um nível maior de educação geral contribui efetivamente para o desenvolvimento do capital humano, – entendido como os conhecimentos, as competências, e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico – e do capital social, isto é das redes, das normas, dos valores, das convicções que facilitam a cooperação intra e entre os grupos. Por isso, nessa ótica, é preciso melhorar a qualidade da educação e esse fato passa, dentre outras variáveis, pela formação de professores (MAUÉS, 2011, p. 77).

As recomendações dos organismos internacionais interferiram no planejamento e na execução de propostas vinculadas à formação inicial e continuada de profissionais da educação, e nesse contexto, é relevante apontar o alinhamento do Estado com o Empresariado, quanto à definição de perfil dos trabalhadores destinados a formar a nova força de trabalho por intermédio da escola. Segundo Maués (2011, p.81), a reforma do Estado estabeleceu uma nova lógica no trabalho docente, em que “a formação continuada, dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida, é uma política defendida pela OCDE [...] a licença sabática, na qual o professor tem um apoio financeiro para se aperfeiçoar; a frequência a cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do trabalho docente; e finalmente aquelas formações derivadas das necessidades indicadas pela própria escola.

De acordo com Cabral (2015) a reforma do Estado protagonizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, fortaleceu e ampliou a expansão das parcerias público-privado no Brasil durante toda a década de 1990, e no campo educacional, propiciou às Instituições de Ensino Superior Privadas firmarem convênios de cooperação técnica e financeira e outras modalidades contratuais, junto a prefeituras municipais para prestação de serviços educacionais, ora por meio da oferta de cursos de licenciaturas, ou para oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, visando a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA SEMEC-BELÉM NA DÉCADA DE 1990

No Estado do Pará, a parceria público privado possibilitou a expansão da oferta de cursos de licenciatura em diversos municípios, por intermédio da Universidade da Amazônia, mediante a modalidade intervalar, em geral nos meses de janeiro e julho, visando a formação inicial de professores. Segundo Marx (1978), o Estado está a serviço da classe burguesa, para assegurar a continuidade das relações de exploração e produção de excedentes. Assim, o empresariado educacional privado paraense ao estabelecer parcerias com entes públicos municipais para oferta de serviços educacionais, acumulou capital suficiente para expansão de suas atividades, orientado de acordo com a lógica mercadológica.

A redefinição do Estado brasileiro, na década de 1990, proporcionou o alinhamento econômico e político do projeto neoliberal, e seus dobramentos no campo educacional, por meio de estratégias vinculadas a assegurar o funcionamento da estrutura administrativa das redes de ensino, destinado inclusive a formação de pessoas para a atuação no magistério.

De acordo com os argumentos utilizados no recente Plano Estadual de Educação, a solução para o problema da oferta de um ensino de qualidade na unidade federada paraense passa pela adoção das seguintes medidas: [...] 6) formação e valorização do Magistério por meio da capacitação, habilitação de professores leigos, gestão da qualidade na educação e reestruturação da carreira do Magistério, mediante a formalização de um “consórcio interuniversitário envolvendo a UNAMA, UFPA e UEPA em convênio com a SEDUC”; [...] (CORRÊA, 2000, p.70).

A oferta de cursos de licenciatura por meio de parcerias entre a Universidade da Amazônia e as prefeituras municipais na década de 1990, esteve também alinhada ao desmonte do ensino médio normal na rede pública estadual de ensino. De acordo com Monteiro & Nunes (2006), até o ano 2000, o Estado do Pará ofertava o curso médio normal em 32 estabelecimentos de ensino na capital e nos 143 municípios por intermédio do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, visto que a LDB 9394/96 no art. 62, admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação do professor em nível médio normal.

Porém, os organismos institucionais vinculados ao Estado, dentre estes o Conselho Estadual de Educação do Pará, deliberou por meio da Resolução nº 271/2000, no art. 09, que concluídos os 10 (dez) anos da vigência da Lei Federal 9394/96, em 20 de dezembro de 2006, somente serão admitidos professores habilitados em Nível Superior para atuar nos diversos níveis de ensino. A análise equivocada da legislação, teve impactos significativos, inclusive entre docentes que possuam a qualificação do magistério em nível médio, a buscar a formação em nível superior, sob pena de perda do vínculo laboral.

Com extinção gradativa do ensino médio normal na rede pública estadual de ensino do Pará, cujo prazo exauriu-se no ano de 2006, abriu-se o mercado de serviços educacionais para o empresariado educacional ofertar cursos de licenciatura por meio de convênios realizados com prefeituras municipais, com organização curricular diferenciada, com reflexos significativos na qualidade da formação do professor.

Os Cursos realizados, no Estado, por meio de convênios firmados entre Secretarias de Educação (municipal/estadual) e instituições formadoras (universidades) caracterizam-se, em geral, como cursos rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; propagadores de conteúdos simplistas; com disciplinas reduzidas e trabalhadas de forma fragmentadas; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor como carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a ao priorizar a certificação docente em detrimento da qualidade (MONTEIRO & NUNES, 2006, p.11).

Em particular a Universidade da Amazônia, a mais antiga instituição de ensino superior privada atuante no Estado do Pará, resultante da fusão entre as Faculdades Integradas Colégio Moderno - FICOM e Centro de Estudos Superiores do Pará – CESEP, ao construir experiência na oferta de cursos de licenciatura seguindo o modelo acima descrito, firmou convênios com prefeituras municipais para a oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu, dentre estas a Prefeitura Municipal de Belém.

As reformas educacionais promovidas no Brasil e demais países em desenvolvimento, recomendadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, tinham como finalidade alinhar as políticas sociais em conformidade com a redefinição do Estado, e nesse contexto, o atendimento do ensino fundamental, concebido como educação básica, constituiu-se em principal objetivo das políticas educacionais, “como investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania” (MEC, 1995), em meio à economia globalizada que requeria a formação de um novo perfil de trabalhador.

A formação continuada de profissionais da educação alinhada às determinações prescritas na LDB 9394/96, fortaleceram a precarização do trabalho docente, e nesse contexto, os cursos de pós-graduação *latu sensu* realizados por meio de convênios entre secretarias estaduais/municipais e as instituições de ensino privadas, ocorriam sem a liberação dos trabalhadores da educação de suas atividades laborais.

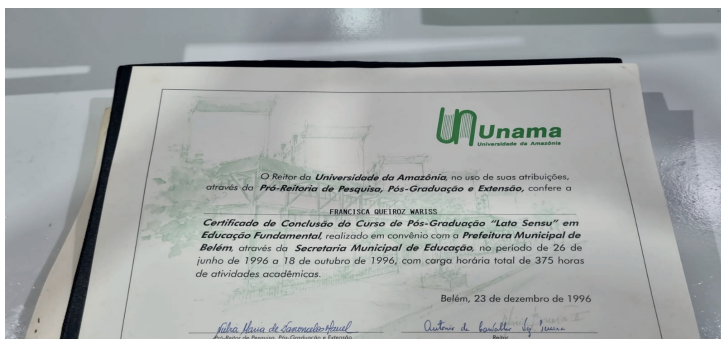
No plano pedagógico duas políticas do governo federal no ensino fundamental – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a avaliação (SAEB) – explicitam, ao mesmo tempo, o caráter dedutivo e, pelo alto das propostas educacionais do Governo Cardoso [...] a sua perspectiva economicista e mercantilista [...] montado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da educação básica em serviço [...] foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática (FRIGOTTO, 2003, p.116-119).

A política de formação continuada dos profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação de Belém, na década de 1990, esteve concentrada no ensino fundamental, em atendimento as recomendações dos organismos internacionais visando contribuir para a elevação dos índices de desempenho da referida etapa, e para tanto, a qualificação dos docentes e especialistas em educação seguiu as orientações descritas na LDB 9394/96, por meio de capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87), sob a lógica técnico-instrumental, como alternativa compensatória de formação.

A formação continuada por meio do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, abrangeu um período de quatro meses, com carga horária de trezentos e setenta e cinco horas, e pressupõe-se limitações quanto ao tempo e espaços destinados a troca de experiências e reflexões coletivas, considerados relevantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico; logo, no processo formativo, a

conexão teoria-prática, destinada a promover a reflexão permanente “na” e “sobre” prática docente, visando reconhecer e valorizar os saberes, as práticas e a diversidade do cotidiano escolar. A perspectiva epistemológica técnico-instrumental no processo de formação dos profissionais da educação, alinha-se aos desígnios do modo de produção para a formação do prospectivo trabalhador destinado ao mundo do trabalho.

Figura 01: Certificado de Curso de Pós-graduação Latu Sensu



Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores

A parceria público-privado destinada a promoção da formação continuada dos profissionais da educação na rede pública municipal de Belém na década de 1990 assegurou a qualificação em nível de pós-graduação Latu Sensu em Educação Fundamental, visto ser tal etapa da educação básica estratégica nas recomendações dos organismos internacionais quanto a formação do capital humano a ser disponibilizado ao mundo do trabalho.

A reforma do Estado alinhou a educação escolar visando responder aos desígnios do modelo econômico ditado segundo a perspectiva da reestruturação produtiva, cujo foco central destina-se à formação de um trabalhador com habilidades de interagir em grupos, dominar as tecnologias e os processos automatizados, além de conhecer os princípios da qualidade total, e para esse perfil de trabalhador, requer-se também um modelo de formação de profissionais da educação alinhado aos interesses do projeto acumulador.

Também o papel do professor se modificou na chamada sociedade do conhecimento. A OCDE indica que se a sociedade se transforma, a escola deve mudar e, a formação, se adaptar [...] Para esse organismo, elas estão representadas pela globalização da economia, pelo crescimento da concorrência, o que faz com que seja muito difícil a um país manter o sistema educacional sem alterações. Esses fatos têm feito com que as organizações responsáveis repensem os dispositivos de formação. As tarefas que hoje são exigidas desse profissional se ampliaram consideravelmente, devendo o professor ser responsável por classes multiculturais, pela avaliação e aconselhamento de cada aluno, pela integração dos alunos com necessidades especiais, pelo ensino do civismo, pelas competências sociais, pelo aconselhamento aos pais, pelo trabalho em equipe, pela sua formação continuada, além das clássicas atribuições inerentes à função (MAUÉS, 2011, p.78).

A perspectiva adotada no modelo da formação continuada dos profissionais da educação por meio do convênio realizado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, assumiu as recomendações dos Organismos Internacionais, visando adequar o ensino às reformas prescritas pelo modo de produção, e nesse contexto, alguns temas passaram a ter destaque, tais como a avaliação, a atividade de pesquisa no cotidiano escolar, a instrumentalização para a construção do projeto político pedagógico, a organização curricular, dentre outros.

A questão da formação tem um destaque nesse cenário de penúria e de pouca qualificação, conforme indicam as pesquisas desenvolvidas pela OCDE. Tanto a formação inicial, quanto a formação em serviço são importantes, devendo ambas possibilitar uma sólida formação teórica e prática da especialidade do professor (leitura, matemática, história), e os conhecimentos e as competências pedagógicas necessárias para transmitir seu saber de uma forma bem didática, motivar os alunos, avaliar o progresso da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades de cada aluno (MAUÉS, 2011, p.78).

A adequação da formação continuada destinada a atender as novas configurações do cenário econômico, caracterizado pela acumulação flexível, imprimiu um formato de prática educativa alinhada às feições do cotidiano interligado pelas redes de comunicação e informação, em que a apropriação dos artefatos tecnológicos nas atividades laborais dos profissionais da educação, tornou-se sinônimo de inovação e qualidade.

Nesse contexto, o desenho curricular do curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Fundamental prescrito no convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, vinculou o processo formativo aos moldes definidos pelas novas configurações que o mundo do trabalho desenhou a partir da década de 1990, e de acordo com Maués (2011, p. 84),

a Agenda da OCDE [...] acaba influenciando grandemente os países periféricos na medida em que [...] A educação [...] e os professores são os maiores e melhores executores desse receituário que visa preparar o trabalhador para a sociedade do conhecimento.

A formação continuada alinhada às perspectivas do cenário econômico alcançaram relevo significativo nas redes de ensino, com a finalidade de ajustar a organização do trabalho pedagógico escolar aos novos formatos do modelo gerencial escolar ditado pós-reforma do Estado, caracterizado por intermédio da descentralização, da autonomia escolar relativa, da participação da comunidade, as quais estiveram articuladas ao projeto de educação neoliberal, objetivando consolidar um novo paradigma de organização do Estado e do setor público para atender as exigências do capital, e para tanto, a necessidade de se desenvolver o projeto político pedagógico, e alinhar a escola para promover o processo de avaliações externas estandarizadas.

Figura 02: Desenho Curricular do Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Educação Fundamental

DISCIPLINAS	C.H.	NOTAS	FREQ.	PROFESSORES	TITULAÇÃO
Psicologia e Construção do Conhecimento	45	7,0	100%	Pedro Demo	Doutor
Análise da Educação e o Contexto da Política Educacional Brasileira	45	9,0	91%	Joquinha Mull	Mestre
Epidemiologia e Educação	45	7,5	100%	Verônica de Araújo Capelo	Mestre
Educação e Desenvolvimento Sustentável	30	7,0	100%	Elizabeth Teixeira Luis Fortuna Adams Márcia Leucena da Silva	Mestre Especialista
Curriculo e Construção do Conhecimento	30	7,5	100%	Dinair Leal da Hora	Doutor
Projeto Pedagógico e o Planejamento na Escola	30	8,5	86%	Dinair Leal da Hora	Doutor
Educação e Informática	30	7,5	100%	Arnaldo Corrêa Prado Junior	Mestre
A Ação do Especialista na Escola e o Contexto da Escola Pública do Belém	60	8,0	93%	Nilda Guimarães Alves Luciene das Grogas Miranda Medeiros	Doutor Mestre
Monografia	60	8,0	100%	Pedro Demo	Doutor

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO:
<ul style="list-style-type: none"> • Nota mínima de 7,0 (sete) em cada disciplina e na monografia. • Frequência mínima de 90% (noventa por cento) das aulas teóricas de cada disciplina.
CERTIFICADO REGISTRADO
sob nº <u>00001</u> no <u>1</u> Exp. Educ. <u>Paraná</u> folha <u>012</u>
em <u>23</u> / <u>12</u> / <u>1998</u>

Fonte: arquivo pessoal dos autores

As reformas implementadas no Estado na década de 1990, orientaram uma nova perspectiva no processo de formação continuada dos profissionais da educação, e de acordo o desenho curricular do curso de pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Fundamental, realizado por meio do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, o conjunto de disciplinas elencadas visa responder a esse momento histórico.

As reformas políticas educacionais implementadas no País, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também se pautaram por essa visão gerencial estabelecida no mercado global competitivo, orientando-se pelo eixo descentralizante e, ao mesmo tempo, regulador, que caracterizou a reforma do Estado Brasileiro. O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências produtivas e do mercado em geral (OLIVEIRA & FONSECA, 2005, p.59).

A formação continuada em nível pós-graduação *latu sensu* em regime de parceria público-privado firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, culminou com a produção acadêmica por meio de monografia, cuja delimitação destinou-se a investigações de situações-problemas, vivenciadas no cotidiano da prática educativa dos profissionais da educação, e a culminância exigia a defesa pública e a avaliação realizada por banca examinadora composta dos respectivos docentes que ministraram as disciplinas.

O alinhamento da formação continuada dos profissionais da educação visando responder às novas perspectivas descritas pela lógica da reestruturação produtiva, exigia uma fundamentação epistemológica de cunho tecnicista-utilitarista, e nesse contexto, as instituições superiores de educação privada priorizam práticas educativas vinculadas ao saber-fazer. De acordo com Queiroz (2010), a parceria público-privado consta no regimento

interno da Superintendência de Pesquisa da Universidade da Amazônia, como estratégia para justificar o status de universidade junto aos órgãos superiores, além de promover a captação de recursos financeiros para assegurar a sustentabilidade de projetos e programas.

A estratégia destinada à manutenção do status de universidade comprometida com a produção da pesquisa científica, descrito no estatuto da UNAMA, cuja destinação de recursos financeiros próprios alcança em torno de 1% do orçamento anual da instituição de ensino, ocorria basicamente por meio da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, seja por meio de convênios com a administração pública, ou mediante pagamento das mensalidades efetivadas pelos cursistas.

Figura 03: Banca examinadora de defesa pública de monografia



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A escolha de uma instituição privada de ensino superior para promover a formação continuada dos profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação de Belém, orientada segundo a lógica epistemológica pragmática-utilitarista, alinhou-se às recomendações prescritas por meio dos organismos internacionais, visando promover a educação básica aos interesses das novas configurações que o modo de produção capitalista requereu para a formação do trabalhador.

O percurso histórico da consolidação do modo de produção capitalista no contexto global prescindiu da parceria entre o público e o privado, e de acordo com Marx (1978, p.15), o “Estado é o comitê dos negócios da burguesia”, portanto, promotor do desenvolvimento e expansão do capital, e na consolidação da educação superior privada na cidade de Belém, teve papel estratégico por meio de convênios firmados com instituições de ensino superior privada para promoção da formação continuada dos profissionais da educação.

CONCLUSÃO

A parceria público-privado na educação tem desenhado um cenário propício à adequação da organização do trabalho pedagógico para responder às demandas requeridas pelo modo de produção. A reforma do Estado brasileiro sob a égide das recomendações dos organismos internacionais vinculados à economia, definiu novas configurações no currículo, na gestão escolar e na formação continuada dos profissionais da educação, com o intuito de formar o Capital Humano.

Os reflexos do cenário da reforma do Estado tornaram mais evidente a relação entre a educação e a economia capitalista, seja em função da mercadorização da educação, concebida como serviço a ser ofertada por intermédio de instituições de ensino superior privadas, além da ampliação das parcerias com o Estado, destinadas tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos profissionais da educação.

A parceria público privado é estratégica para promover a acumulação de capital e nesse contexto, o convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém e a Universidade da Amazônia, oportunizou a oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* para qualificação dos profissionais da educação, pautado na perspectiva tecnicista-utilitarista, alinhada às premissas dos organismos internacionais destinadas a formação do Capital Humano, e paralelamente, por meio da prestação de serviços educacionais, os grupos empresariais privados que atuam na educação, acumulam excedentes.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 9790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo Parceria e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Caderno 1. Brasília. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado; 1997.

CABRAL, Ivone Rosa. **O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira**. 2015. *Dissertação* (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, 2015.

- CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Capturado em 23/02/2022.
- CHACON, José Marcelo Traina & CALDERON, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo FHC ao governo Lula. **Revista Universia**, n.17, v.VI, 2015.
- CORREA, Paulo Sérgio de Almeida. A reforma do Estado nos anos 90 e suas implicações para as políticas públicas educacionais na região amazônica. Belém. **Novos Cadernos NAEA**. V. 3, N. 2 - P. 045-077 DEZ. 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A improdutividade da escola improdutiva**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.
- MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação. **Revista Educação**. Porto Alegre. V.34, jan/abr, 2011.
- MINAYO, Cecília. **Pesquisa Social**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MONTEIRO, Albeni Lis & NUNES, Celi. **A política estadual de formação de professores no Pará: A extinção do curso médio normal**. Belém. UEPA, 2006.
- QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão Queiroz. **A pesquisa metamorfoseada em objeto de eloquência institucional e sua efetividade no currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade da Amazônia**. Dissertação de Mestrado. Belém: ICED/UFPa, 2010.
- QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **As fontes documentais: o entrelaçamento dos vestígios na produção da história educativa**. 2008. Disponível em <http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/1.fontes.categorias.e.metodos.de.pesquisa.em.historia.da.educacao/8.luiz%20miguel%20galvao%20queiroz.pdf>: acesso em 23/02/2022.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais. Tópicos para um debate. **Serie Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n.16, jul-dez,2002.
- OLIVEIRA, João Ferreira & FONSECA, Marília. A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. Piracicaba. **Revista Impulso**. 16(40): 55-65, 2005.
- PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Belém. **Resolução 271 de 02/5/2000**. Institui a desativação gradativa do curso de magistério de nível médio normal no sistema de ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Belém, 2000.
- PERONI, V. M. V. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica Brasileira**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis, 2015.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PERSONALISMO DE MOUNIER PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS

Data de aceite: 01/03/2024

Milane Monteiro Ribeiro da Silva

Raimunda Lucena Melo Soares

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil se configura como um direito fundamental e está prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, art. 205, como um direito de todos e dever do Estado e da família, processando-se de modo a alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho. Diante disso, temos que a educação enquanto um direito é um processo desenvolvido de acordo com a estrutura política implementada pelas leis e vontades dos governantes que regem o nosso país, os quais no papel preveem o acesso e a qualidade da educação para todas as pessoas. Mas será que de fato esse desenvolvimento pleno acontece? E se o pensarmos a partir do conceito de pessoa em Mounier? Será que as instituições de ensino priorizam as

dimensões necessárias para uma formação completa da pessoa? Como se configura o desenvolvimento pleno da pessoa no nosso sistema de ensino? Essas questões consistem nas primeiras inquietações a respeito do tema.

Importa observarmos que o personalismo de Emmanuel Mounier, ao surgir em meio à profunda crise experienciada pela Europa no início do século XX, o qual aduz consequências inclusive à educação, levantou uma crítica ferrenha ao projeto civilizatório moderno, denunciando os principais empecilhos para o desenvolvimento da pessoa que o mesmo cultivava. Desse modo, é importante refletirmos com base na seguinte questão problema: Até que ponto é possível a construção de uma educação fundamentada no personalismo? Cogitar o personalismo como uma filosofia que enfatiza e coloca a pessoa como protagonista do seu próprio processo de formação implica em fazermos inquireições a respeito do entendimento de Mounier sobre pessoa. Sob esse prisma, é

relevante perguntar: Quais as características do personalismo? Quais os valores que embasam o sistema de ensino atual? Quais barreiras limitam uma formação com princípios personalistas dentro da educação básica vigente?

De um modo geral, a educação é um processo amplo que se fundamenta na relação que se estabelece entre o homem, a sociedade e a natureza, não estando alheia a nenhum ser humano. De forma específica, a educação se faz por determinações da realidade subjacente do entrelaçar de variados elementos, ou seja, conforme todo um contexto político, econômico, ético-cultural que encaminha a formação humana, forjando sujeitos de acordo com as necessidades de cada sociedade.

Na perspectiva personalista defendida por Emmanuel Mounier (1960) podemos entender que ação educativa e formativa deve se dar não como um fim exterior, mas como constituição de um Ser Pessoal, é nesse sentido que o objetivo principal deste trabalho é o de compreender as possibilidades de uma formação de base personalista, por meio da análise de um sistema de ensino que preconiza na sua estrutura organizacional o exercício da cidadania e da qualificação profissional. Para tanto, o estudo apoiou-se nos seguintes objetivos específicos: Caracterizar o personalismo; Identificar quais valores estão na base do sistema de ensino atual; Desvelar os desafios para uma formação de base personalista dentro da educação básica vigente.

A escolha pelo tema em questão se deu em função da compreensão de qualquer problemática da vida humana que tem como base a relação com o outro, como no caso da educação, requer fundamentação filosófica. Em outras palavras, a relação entre filosofia e educação deve dar base aos trabalhos de pesquisa em educação, como assegura Severino (1990, p. 19) ao declarar que desde a eclosão da filosofia na Grécia, ela se integra ligada a uma “intenção pedagógica e formativa do humano”.

É importante também destacar que a proeminência acadêmica deste trabalho se situa na necessidade de encarar a educação como instrumento de transformação social para a criação de ações reflexivas e interventivas nos anos iniciais da educação básica, uma das áreas para a qual se forma um acadêmico em Pedagogia, curso que nos une.

No que tange ao caminho percorrido para investigação da problemática educacional contida nesse estudo, escolhemos fundamentar com a filosofia personalista de Mounier e assim meditar melhor, apoiadas numa visão de conjunto, proporcionada pelo embasamento filosófico, sobre as contribuições para as práticas pedagógicas a serem implementadas nos anos iniciais, bem como a fim de alcançarmos o objetivo proposto, relativo às possibilidades de uma educação de base personalista. Ademais, importa mencionarmos o alerta de Saviani (1996) quanto à impossibilidade de elaboração de uma concepção sem um método e sem lógica.

Para tanto, realizamos alguns procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica acerca da temática. A princípio, perscrutamos a obra “O personalismo”, escrita por Emmanuel Mounier. Também utilizamos a obra de Antônio Joaquim Severino como

apoio ao entendimento do Personalismo. Além disso, as análises dos textos normativos que legalizam e orientam o funcionamento do sistema de ensino também foram marcas de observação para a pesquisa que propiciou este texto.

Falar de educação a partir da óptica personalista mounierista incide na tese defendida por Gamboa (2006) sobre a relação necessária entre metodologias, técnicas, teorias e epistemologias; provocando assim uma relação diversa da variedade constitutiva da pesquisa científica e possibilitando uma abordagem dialética-existencialista do fenômeno educacional, além de uma orientação mais abrangente do entendimento do personalismo na base de ensino nos anos iniciais.

Com isso, buscamos olhar a existência humana, no caso, a educação nos anos iniciais, considerando todos os aspectos que envolvem esse processo, somando principalmente a via que se estabelece com o outro, critério fundamental para a ocorrência da educação, para entender a base personalista de uma educação centrada na liberdade e criatividade do sujeito, explicitado pelo personalismo quando na afirmação do que se pode considerar o modo próprio de existência humana, uma vez que essa existência deve se centrar na liberdade responsável e na criatividade da pessoa que busca viver com dignidade e não na reprodução e automatismo de uma escolha cega.

A reflexão e investigação permanente do processo educativo contribuirão para fortalecer os saberes necessários para uma prática educativa orientada para a própria liberdade tanto pessoal como profissional. Pois, na perspectiva existencialista o alcance da natureza e transcendência humana não se faz pelo isolamento e tão pouco pela objetividade dos sistemas e instituições sociais, mas em consideração da subjetividade que marca a pessoa. Nas palavras de Mounier (1960, p. 24): “O indivíduo humano deixa de ser o cruzamento de várias participações em mais gerais realidades (matéria, ideias, etc.), para ser um todo indissociável, cuja unidade, porque no absoluto assente, precede a multiplicidade”.

Nesse sentido, é importante salientar a interpretação de Severino (1983) sobre o personalismo mounierista de que a ação que se imprime em função de uma transformação da realidade requer o engajamento do homem, como a não negação da própria condição humana e como afirmação do universo valorativo da pessoa e da comunidade, estando o homem livre para a sua autocriação e afrontamento do real, do que está posto, dentro de um movimento de personalização. Corroborando o que afirma Mounier sobre a realidade não poder ser impessoal e a necessidade de se partir da realidade concreta e não objetiva para o alcance desse movimento ao encontro do caminho para a personalização. Somente a pessoa na sua condição de existência pessoal, de modo conquistado, consegue acessar sua liberdade para viver fora da caixinha, da engrenagem técnico-racional exigida pelo mundo moderno.

Dessa maneira, optamos por dividir o trabalho em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção caracterizamos o personalismo, considerando

suas estruturas conceituais. Na segunda seção, analisamos a estrutura do sistema de ensino com atenção para os anos iniciais. A terceira seção traz a ponderação dos desafios, dificuldades e possibilidades de uma educação de base personalista.

A INTENÇÃO PERSONALISTA MOUNIERISTA DA FORMAÇÃO HUMANA

Emmanuel Mounier foi um filósofo francês que nasceu na cidade de Grenoble em 1º de abril de 1905 e faleceu em 22 de março de 1950. Estudou na Sorbonne onde se formou em filosofia em 1927, com a dissertação “O Conflito do Antropocentrismo e do Teocentrismo na Filosofia de Descartes”. Fez oposição ao “espírito artificial da vida intelectual”, desde cedo foi levado a meditar e a entender que o gosto pela vida estava em meio a um círculo de circunstâncias do real. (SEVERINO, 1983). Em 1932 Mounier fundou a *Esprit* uma revista que exerceu grande influência na década de 1930, na França, constituindo-se um grande espaço em que os intelectuais da época registravam suas análises bem como escreveu várias obras, dentre elas O Personalismo.

A busca por uma “Pedagogia Personalista” requer o entendimento sobre a Filosofia Personalista, sobretudo na perspectiva de Emmanuel Mounier. Como o próprio filósofo adverte: personalismo é um termo recente, porém é necessário verificarmos que a ideia central e mais geral do personalismo, a qual coloca a Pessoa na base de todo o processo de formação, é remota e remete-nos aos gregos quando na defesa de dignidade humana. Apesar da centralidade humana advir desde a Grécia Antiga, o Personalismo inaugura uma noção antropológica diferente da dos gregos. Estes, segundo a concepção mounierista, preocupavam-se com um pensamento impessoal que dicotomizava a matéria e o espírito, o individual e o coletivo, o cogito e a ação, legalizando a ordem que estava posta, fazendo com que essas reflexões filosóficas não implicassem em transformação social. Inclusive Mounier (1960, p. 23) reitera que para Plotino “na origem de qualquer individualidade existe algo como um pecado original, só havendo salvação num regresso total ao Uno e ao Intemporal”.

A visão personalista mounierista sob a influência do cristianismo rompe com essa percepção e, dentre outras coisas, admite a “multiplicidade das almas” em detrimento da unidade absoluta do ser, que pressupunha o indivíduo como resultado de uma ideia divina abstrata. Com isso, o sujeito passa a ser entendido como uma unidade na multiplicidade, possibilitando o desmanche do eito do “destino cego”.

Pelos Meandros do Personalismo

Preocupado com questões relativas à consciência, quando Mounier elabora sua filosofia personalista, o faz para responder aos desafios que repercutiram no seu momento histórico, ou seja, atribui uma preocupação ontológica a sua reflexão em relação à crise política, econômica e moral por que passava a Europa.

Sendo assim, é válido um breve esclarecimento sobre as nuances do termo Personalismo. Foi alcunhado pelo pensador Charles Renouvier¹ em 1903, dentro de uma perspectiva individualista do conceito de pessoa, que predominou na França nesse período. Larousse² o acoimou com o mesmo sentido de egocentrismo. Porquanto, é um vocabulário que se desenlaça por significados vários, traduzido na sua flexibilidade de enveredamento por diferentes e irresolutos caminhos. O que nos impõe cautela quanto ao nominalismo da palavra, que assume sua devida expressão na Filosofia Mounierista.

Na perspectiva Mounierista, o personalismo é ancorado por categorias criadas de forma não intelectual, mas como testemunho de tudo aquilo que o grenoblense experienciou no seu momento histórico. Pois, como afirma Severino (1983), Mounier não agia com uma postura de um profissional calculista, o que vai conferir um caráter não tradicional de organização e construção do seu pensamento, que nada tem a ver com a recusa de sistematização, mas sim como desvio de qualquer doutrinação, uma vez que o personalismo não se aparta de definir estruturas conceituais. Todavia, não prescinde do seu objetivo maior: a Pessoa. O que nos faz nos aproximarmos dele para a nossa investigação e quanto ao alerta de que a ênfase do conhecimento formal em detrimento da pessoa, acaba por destinar à guerra, à crueldade, à prisão. “Numa palavra, que não se pode estabelecer a universalidade esquecendo a pessoa” (MOUNIER, 1960, p. 75).

Nesse sentido, quando o Personalismo é elaborado por Mounier é com o vislumbre na construção de uma história coletiva da Pessoa, posto que esta não é um objeto pronto a ser afastado para a observação, portanto não pode ser acossada a qualquer generalização, mas implica uma análise enquanto universo concreto, ou seja, o universo por ela alicerçado. A pessoa é uma existência a ser construída com base na relação de transcendência e imanência dessa realização. O que deve enxertar, pelo menos dois cuidados fundamentais: um, de não isolarmos a Pessoa, percalços estes criticados nas visões dos pensadores socráticos, e nos atos da jovem burguesia, que acabaram por arrimar o individualismo econômico e espiritual do qual experimentamos as consequências até hoje. Tampouco, podemos generalizar a Pessoa a ponto de concebermos um imperialismo de ideias impessoais, acusados nos pensamentos de filósofos como Hegel, Descartes e Kant.

Considerando que Mounier não ignorava as contribuições de cada pensamento e atribuição feita ao personalismo, a presente seção, com esses apontamentos necessários, cumpre com a compreensão da tradição pela qual passou o personalismo e para o entendimento da noção de pessoa construída na visão do personalismo mounierista, que trataremos a seguir.

1 Cf. SILVA, Didier da. Personalismo e política: atualidade de um homem, pertinência de uma ideia. **Sacrilegens**, Juiz de Fora: SP, v. 9, n.1, p. 24-34, jan.-jun. 2012.

2 Larousse é uma editora francesa fundada por Pierre-Athanase Larousse, em 1851.

Dos Fundamentos do Personalismo Mounierista

O personalismo na perspectiva de Mounier opera com precípua diligência de suplantar a visão dualista herdada do pensamento antigo, corroborada pela filosofia moderna e que se configura na sua peculiaridade nos nossos dias. Não à toa o filósofo francês, para aproximar o leitor do universo pessoal de que versa “O personalismo”, escolhe começar deslindando a “noção de pessoa” e a “questão da liberdade” com base no legado da filosofia ocidental, analisando e confrontando ideias. Ribeiro e Junges (2019) afirmam que para Mounier a proveniência das distorções da noção de pessoa e da liberdade está nos enviesamentos carregados de deletérias oposições que caracterizam essas concepções. O que pode ser confirmado quando o personalista trata da indissociabilidade entre corpo e alma como cerne do pensamento cristão e enfatiza o todo da pessoa. Nas suas palavras: “Que a natureza foi ferida pelo pecado original, foi o composto humano na sua totalidade que foi atingido” (MOUNIER, 1960, p. 41). Ao passo que a liberdade é o processo de afirmação da pessoa, o que vai assentir condicionamento pessoal, ou seja, a liberdade não se perfaz em desmedida, está condicionada pela situação objetiva da pessoa, e antes de mais nada se faz numa ininterrupta conquista humana.

Cecília Pires, em uma entrevista para *IHU On-Line*, em 2005, considera que o personalismo é um pensamento atual, na medida em que o desejo de Mounier é que os homens se tornem realmente humanos, que sejam constituídos em um processo para o qual a inclusão consiste não apenas em uma ideia, mas um ato efetivo. Segundo a autora, isso significa que: “Não há lugar para privilégios, existir é existir compartilhando e esta foi a constatação de Mounier. Ele não teorizou sobre o homem, quis entendê-lo na sua plenitude humana”. Ainda nessa entrevista Cecília Pires afirma que “o personalismo busca a consolidação de uma atitude de solidariedade e de serviço, jamais de utilitarismos cuja índole reflete o uso do sujeito como mais uma mercadoria”.

A pessoa é ímpar, livre e autônoma, capaz de pensar por si própria. Ora, preocupar-se com a noção de pessoa, com a efetivação dessa noção, realizar a inclusão dos homens e lutar pela dignidade são valores fundamentais à educação. Então, com essa ideia de pessoa e de liberdade é que se pode pensar uma formação humana na perspectiva de Mounier. É também com base nessa ideia que abordaremos a seguir os principais conceitos dessa corrente de pensamento.

Existência Incorporada

A dicotomização entre corpo e espírito supervaloriza o aspecto espiritual de composição da pessoa humana em detrimento do material. Entretanto, o nosso modo de pensar circunscreve-se imerso a determinados critérios geográficos, climáticos e até mesmo hereditários, ou seja, nossa postura tem influência de todas essas intermediações

de forma simultânea. Assim, a existência incorporada da pessoa é a sua própria vivência, a consideração das condições objetivas e subjetivas dessa existência na relação ser com o outro e ser para o outro, pois “se quisermos ter uma noção da humanidade, precisamos de a captar no seu vivo exercício e na sua atividade global” (MOUNIER, 1960, p. 43).

A interpretação de Mounier sobre a encarnação nos remete à compreensão de que não se deve pensar o homem como uma dualidade formada de corpo e espírito, mas como uma unidade corpo-espírito. O autor é claro ao afirmar que “o homem é corpo exatamente como é espírito, é integralmente corpo e é integralmente espírito” (MOUNIER, 1960, p. 39). A encarnação é fundamental, pois ser e pensar estão fortemente ligados entre si e ao corpo.

A Comunicação

É a primazia da realização do indivíduo enquanto pessoa, pois a comunicação é a base das relações sociais, pela qual a pessoa experiencia fundamentalmente sua existência, possibilitando dialogicidade ao inserir-se em direto contato com o outro e com o mundo. A comunicação constitui uma experiência fundamental de existência, posto que a pessoa só existe na medida em que existe para o outro, distanciando-se da condição de isolamento que nada contribui para o rompimento das amarras concretas da realidade circundante. A comunicação, portanto, viabilizada abertura do ser para uma perspectiva pessoal (SEVERINO, 1983; NASCIMENTO, 2007; GOMES, 2009).

A Conversão Íntima

A pessoa desde sua origem é ser para o outro, entretanto somente a convivência não é assaz para a revelação da pessoa. O movimento de personalização exige recolhimento que não é sinônimo de isolamento e sim de rompimento com um mundo que o aprisiona numa vida imediata, sem planejamentos. Na admoestação de Mounier (1960, p. 82) a priori o movimento assume direção de evasão. Entretanto, essa fuga significa um tempo que o ser se dá para se dirigir a um movimento mais complexo. “Se alguns ficam por aí e aí se agitam, é apenas porque interveio uma perversão. O importante não é a fuga, mas a concentração, a conversão de forças. A pessoa só recua para depois saltar melhor”.

O Afrontamento

Analisar a pessoa dentro da proposta de Mounier, significa falar de originalidade. Mas isso supõe saber a hora de dizer não, de fazer enfrentamento. Pois tudo parte das relações de força estabelecidas nessas experiências de afrontamento que convergem para o amadurecimento do ser enquanto pessoa, ao afirmar-se quando escolhe afrontar (prósopon) as limitações as quais se percebe aprisionado. (MOUNIER, 1960; DE PAULA, 2010)

A Liberdade com Condições

A liberdade é uma das estruturas mais caras ao movimento de personalização do ser. Assim como a pessoa, a liberdade não é uma coisa e não podem, por conta disso, ser entendida separada da estrutura total da pessoa. Nas palavras de Mounier (1960, p.112) temos que a liberdade:

[...] não resulta destes preparativos como fruto da flor. No mistério das forças naturais que os atravessam e misturam, foi reservado para a insubstituível iniciativa da pessoa reconhecer os declives cúmplices da sua liberdade, escolhê-los e neles se comprometer. É a pessoa que se faz livre, depois de ter escolhido ser livre. Em parte nenhuma encontrará a liberdade dada e constituída. Nada no mundo lhe garantirá que ela é livre se não entrar audaciosamente na experiência da liberdade.

Portanto, a liberdade é o processo de afirmação da pessoa, o que vai assentir condicionamento pessoal, ou seja, a liberdade não se perfaz em desmedida, está condicionada pela situação objetiva da pessoa, e antes de mais nada se faz numa ininterrupta conquista humana.

A Eminente Dignidade

A pessoa é corpo e espírito, integrando um todo indissociável. A Pessoa é um ser inventariável porque é mais presença viva, definição infinita e livre, do que exposição; é sempre mais do que podemos perceber de forma externa. É num movimento de personalização que a coloca para além de si própria que ela fundamenta sua singularidade e dignidade, estando, portanto, também contido neste movimento a exigência de reconhecimento da dignidade dos outros. Desse modo, temos que a Pessoa em eminente dignidade é sedimentada na “permanente tensão de interioridade/exterioridade de indivíduo/comunidade, indispensável para atingir sua finalidade existencial em direção à plenitude da transcendência” (GOMES, 2009, p. 46; SEVERINO, 2009; DE PAULA, 2010).

O Compromisso

A existência Pessoal é ação, ou melhor, ação que pressupõe liberdade ao impregnar possibilidade de escolha e responsabilidade. Como adverte Mounier (1960) uma teoria da ação não é um acessório ao personalismo, mas a sua centralidade, pois é ação com compromisso que suscitará uma nova realidade, mais humana, já que o propósito da ação pessoal não é exterior e sim a formação de quem a executa. O indivíduo³ que se personaliza se enxerga em todas as instâncias da relação social e política. Não se trata, com isso, de falarmos da coletividade da ação, mas ao compromisso pessoal e comunitário com o qual

3 Cf. MASSAÚ, Guilherme Camargo. A possibilidade da diferença: o indivíduo e a pessoa e a sociedade e a comunidade. *Revista Eletrônica Direito e Política*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 385–413, 2008. DOI: 10.14210/rdp.v3n3.p385-413. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/7325>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ela está ligada. O automatismo da ação ou mesmo a não ação leva a pessoa à passividade que corrobora o poder estabelecido sem perspectiva de mudança.

DO SISTEMA BÁSICO DE EDUCAÇÃO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A educação como um direito se fundamenta em leis e normas concebidas pelo poder vigente e seus respectivos entes federados. Nesse sentido, os diferentes níveis de ensino estão ligados às mudanças desencadeadas na sociedade como um todo, mais precisamente às dinâmicas de funcionamento de um Estado-nação, como destacado no trecho a seguir:

A dinâmica em que a educação se desenvolveu ao longo dos séculos, torna evidente que sua história é uma construção que aos poucos foi produzida a partir das questões demandadas da parte do Estado e dos sujeitos sociais envolvidos [...] (CORRÊA, 2019, p. 3)

Desse modo, a considerar as bases legais, o ensino encontra-se estruturado em etapas fundamentadas em definições de Aprendizagens Essenciais que buscam assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme princípios éticos, políticos e estéticos que vislumbrem à formação plena e integral do homem, bem como a construção de uma ideologia de aceitação dessa educação básica como suficiente para o desenvolvimento integral.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No âmbito do ensino fundamental, mais duradouro por atender crianças e adolescentes na faixa de 6 a 14⁴ anos de idade. Entretanto, o estudo em questão visa os anos iniciais desse período da escolarização, compreendendo do 1º ao 5º ano (área de atuação do pedagogo como professor generalista da classe).

Para o alcance dos propósitos da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma de orientação para todo o país e, portanto, apoiada nos marcos legais como a CF, a LDB⁵, as DCN's⁶ e o PNE⁷, estabelece a fixação de conteúdos mínimos para a garantia de uma formação básica comum que reverencie “valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Tendo como estratégia de gestão o regime de colaboração, instituído pela CF e LDB, no qual a União junto ao Distrito Federal, Estados e Municípios firmam as competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, de modo a conseguir formação básica comum. Em outras palavras, há o estabelecimento de competências e

4 C.f. Resolução nº3 de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

5 C.f. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

6 C.f. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

7 C.f. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

diretrizes como base comum e os currículos como base diversificada, gerando com isso complementaridade entre a BNCC e os currículos em busca de atribuir consistência ao conjunto de decisões que permitem a ação dos currículos. Assim, essas decisões caracterizam-se por “adequar” as propostas orientadas pela BNCC à realidade, contexto e característica de cada sistema, instituição e corpo de alunos.

Dessa forma, temos a estrutura abaixo:

Quadro 1 - Organização do Ensino Fundamental Anos Iniciais a partir da BNCC (2018)

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS (1º ao 5º)	
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
LINGUAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA
	ARTE
	EDUCAÇÃO FÍSICA
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA
	HISTÓRIA
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que tange a estrutura organizacional do Fundamental Anos Iniciais em cinco áreas de conhecimento com suas respectivas componentes curriculares, salienta-se o favorecimento da interdisciplinaridade e relação dos diferentes saberes, de modo a contribuir com a articulação tanto horizontal como vertical, traduzindo o chamado desenvolvimento progressivo e sem rupturas que a BNCC almeja superar, sem prescindir das características, anseios e necessidades do alunado em questão.

Dos Princípios que Regem a Educação Básica

Assim como todas as outras etapas, o Ensino Fundamental-Anos Iniciais se processa para o atendimento de 10 competências⁸ gerais, que consolidam de forma pedagógica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e das quais iremos destacar as que mais se relacionam com uma educação personalista de formação da pessoa:

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

⁸ C.f. BNCC, 2018, p. 8 - para definição de competência.

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 9-10)

O sistema de ensino embora construído com base em competências, estas devem estar interligadas e desabrochadas em práticas pedagógicas no decorrer da vida escolar, à guisa de sedimentar valores como equidade, liberdade, solidariedade e atitudes de respeito, responsabilidade e amor, que transforme a sociedade e a fundamente em justiça e dignidade.

A LDB define como educação em seu art. 1º: processos formativos que se desenvolvem em todas as instâncias sociais nas quais o ser humano interage, ou seja, na família, no trabalho, na escola, na igreja, nos grupos de convívio como um todo e nas formas institucionais que a sociedade está organizada. E deve estar articulada com base em 13 princípios destacados abaixo:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, p. 9)

Diante disso, vemos que tanto a BNCC quanto a LDB expressam nas suas linhas o “compromisso” com o desenvolvimento pleno e integral do educando, com vistas a uma formação global que compreende a complexidade e o modo não retilíneo desse desenvolvimento, relacionando simultaneamente a importância da dimensão cognitiva, física, afetiva, espiritual e ética. Desse modo, propõe-se a promoção de uma educação direcionada ao “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. (BRASIL, 2018, p. 14)

Assim, a organização com atenção para competências objetiva, dentre outras coisas: contextualizar por diferentes modos pedagógicos, estratégias metodológicas e instrumentos avaliativos os conteúdos dos componentes curriculares, tornando-os significativos, ao serem praticados de maneira interdisciplinar, dinâmica, interativa, criativa, cooperativa e promovam situações que estimulem o engajamento dos alunos nas aprendizagens.

DO PROJETO EDUCATIVO BRASILEIRO À PERSPECTIVA PERSONALISTA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o que foi exposto nas seções anteriores, podemos perceber que a educação ao ser constituída da forma como é entendida hoje, enquanto um direito social, em sua versão escolarizada e designada como dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, obedece ao que é instituído legalmente de acordo com as dinâmicas de funcionamento de um Estado de direitos. Nesse sentido, fez-se oportuno analisar as normas que regem o sistema de ensino do país, uma vez que são textos que estabelecem as regras do processo para uma formação integral, definindo e fixando os conteúdos a serem estudados e quais práticas pedagógicas serão implementadas. Ou seja, relaciona-se, intimamente, com a questão do controle curricular, como afirma Freitas (2014) sobre a proposta dos reformadores empresariais ao expor que a disputa do controle do processo pedagógico na escola: com o monitoramento dos objetivos e avaliações se deseja também o controle da organização dos conteúdos e métodos. Isso porque, conforme atestam Filipe, Silva e Costa (2021, p. 784), a sociedade capitalista institui um modelo de Estado que age para reorientar os recursos públicos em prol da defesa dos interesses do capital e ao mesmo tempo produzir “o consenso de que ele se preocupa com uma aplicação mais racional e eficiente daquele erário.”

Como detalha Esmeraldo (2011, p. 4) sobre os elementos que constituem e operam os paradigmas da sociedade moderna:

A passagem do indivíduo para o mundo civilizado requer liberdade de expressão; inserção no mundo do trabalho; ação produtiva; autonomia na gestão da vida individual; integração ao mundo racional e evoluído e vida social condicionada à nova ordem.

Sendo assim, após a análise dos referenciais e remetendo-se às inquições propostas no início do trabalho sobre o desenvolvimento pleno enunciado na Base Nacional: se acontece de fato; se as instituições de ensino priorizam as dimensões necessárias para uma formação completa e o entendimento de como é configurado o desenvolvimento pleno. A resposta para essas indagações é negativa, pois conforme discutem Filipe, Silva e Costa (2021, p.783), o projeto educativo proposto na BNCC se afasta de uma “formação crítica e emancipatória”, é antes uma “formação para a empregabilidade”, na qual a educação escolar passa a ser usada como estratégia, irradiando ‘consenso quanto a manutenção do status quo. O que vai em contraposição ao que alerta o personalismo e se mostra uma gigantesca barreira à educação que valoriza todas as estruturas da pessoa:

[...] a solução biológica ou econômica de um problema humano, por mais perto que esteja das nossas necessidades elementares, é incompleta e frágil, se não forem tomadas em linha de conta as mais profundas dimensões do homem. O espiritualismo também é uma infraestrutura. As desordens psicológicas e espirituais, ligadas a uma desordem econômica, podem minar durante muito tempo as soluções adquiridas no campo da economia. E mesmo a mais racional estrutura econômica, se estabelecida com desprezo das exigências fundamentais da pessoa, traz dentro de si a própria ruína (MOUNIER, 1960, p. 49).

Nesse sentido, é válido esclarecer que a educação enquanto um direito aduz várias implicações, inclusive a noção de responsabilização vinculada à obrigatoriedade como podemos observar nos art. 4º da LDB quanto ao dever do poder público em garantir educação básica e gratuita dos 4 (quatro)⁹ aos 17 (dezesete) anos de idade. Podendo, como considera o 4º§ quando comprovada a negligência da autoridade competente, esta poderá ser imputada por crime de responsabilidade. E ainda no art. 6º como dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças. Dessa forma, a ideia de responsabilidade por obrigação é contrária à responsabilização por opção pregada pelo personalismo, no qual a pessoa tem a liberdade de decidir e assumir as consequências das suas escolhas de forma consciente, pois a pessoa livre “é um homem que o mundo interroga e que responde; é o homem responsável” (MOUNIER, 1960, p. 123). Assim, diante de “tanta demissão é urgente restituir o sentido da pessoa responsável, e do imenso poder que esta detém, quando confia em si própria” (IBIDEM, 1960, p. 152).

Desse modo, é importante destacar também que a escolarização aparece vinculada a determinados benefícios sociais como Auxílio Brasil¹⁰ e outros programas que exigem matrícula e frequência escolar. E quando a educação acontece por esses meandros, dissipa-se a preocupação qualitativa e espiritual tão necessária para “Refazer a Renascença” em direção à Revolução Personalista, em detrimento a uma proposta educativa ofertada como serviço básico numa perspectiva monetária e pragmática atendendo à lógica capital que justifica a ideia de que “ir além do básico” é um esforço meramente individual. Tal ideologia, conserva a exclusão de um sistema que se perfaz com as demandas do capital:

9 C.f. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

10 C.f. Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021.

Com esta lógica, mantém-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla (FREITAS, 2014, p.1090).

Diante disso, observa-se que o educando não tem consciência do papel da educação na transformação da realidade a sua volta, restringindo-se a uma existência para a sobrevivência e reprodução, totalmente diferente do que preceitua o personalismo, ao redimensionar a pessoa para a centralidade dela mesma, sem prescindir de comunhão. Conforme salienta De Paula (2010, p. 17), a educação personalista se assenta no despertar da pessoa, o que significará: “Uma ascese do Ser e da pessoa levando-a de forma paripassu ao uso da liberdade e o ser responsável em seu mandato social e cultural frente ao Outro, em uma luta contra os totalitarismos sejam do Estado, família, escola ou religião”. Portanto, não se trata de cultivar a dimensão espiritual em detrimento da dimensão material ou vice-versa, mas de considerá-las no seu “volume total”, cumprindo as premissas do universo pessoal e assumindo o movimento que perpassa a tríade do desenvolvimento pleno, qual seja: “encarnação-vocação-comunhão” (ALBERNAZ, 2014).

Outra implicação decorrente da busca pelo controle do trabalho pedagógico sob estratégias do Estado burguês, que a Base Nacional representa, é a contradição que a escola vivencia debaixo dessa lógica político-econômica neoliberal. Dado que a “formação para a empregabilidade”, ordenada nas legislações, permite a conservação do poder nas mãos da classe elitista sobre a trabalhadora, ao sonegar conhecimento na medida em que a direciona insistentemente para as requisições do mercado de trabalho, cada vez mais precarizado. Filipe, Silva e Costa (2021, p.788), ao realizarem análise documental da BNCC, atestam que ela está alinhada aos mais qualificados sistemas educacionais do mundo para a “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, apresentadas pela conferência da Unesco. Ou seja, é estabelecido, dentro do discurso da educação como um direito, o acesso ao básico para a subsistência no mundo do trabalho, o que irá dificultar o acesso “ao conhecimento em sua globalidade”, tornando o “desenvolvimento pleno” em dez competências fixas, uma falácia e um grande ensejo para a homogeneização e manipulação dos processos educacionais da classe trabalhadora.

Dessa forma, tal implicação também se configura numa barreira para o despertar do educando nos anos iniciais, na medida em que impõe controle e limite ao desenvolvimento, o que vai minar todas as estruturas indispensáveis a uma formação de base personalista, quais sejam: Existência incorporada, Liberdade com condições, Afrontamento, Conversão íntima, Compromisso, Comunicação e Eminente dignidade. Pois, segundo Mounier (1960) a excelência do individualismo é centrar o indivíduo sobre si próprio, já o personalismo quer descentrá-lo de modo que ele se perceba diante de um leque enorme de possibilidades; ou seja, quer libertá-lo de um sistema que o aprisiona e despertá-lo da consciência sonolenta que o acomete ao negá-lo liberdade, responsabilidade e compromisso com sua própria formação. Assim:

O individualismo é o sistema de costumes, de sentimentos, de ideias de e instituições que organizam o indivíduo a partir de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. Homem abstrato, sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo no centro de uma liberdade sem direção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou reivindicações; Instituições reduzidas assegurar a instalação de todos estes egoísmos, O seu melhor alimento pelas associações viradas para o lucro [...] (MOUNIER, 1960, p.61-62).

Se por um lado a escola ao estar inserida na lógica capitalista se encerra numa organização de manutenção da ordem econômica e esta tem por prioridade a obtenção de lucro. Por outro, possibilita o rompimento com essa ordem e a transformação social, na medida em que assentar em base valorativa o processo educacional, tendo como prioridade a pessoa. A escola, não pode ser restritamente encarada como um aglomerado de pessoas a desempenhar funções, muito embora a vinculação jurídica seja necessária ao arrefecimento do “egoísmo biológico”, contudo a comunidade não se fecha nessa ligação, pois uma comunidade com esse formato, tende a arruinar o nós da relação eu-tu-nós e assegurar a consistência da repetição.

Tal contradição que a escola vive, remete-nos às tendências opostas que estão na base do movimento de personalização, representada pelo surgimento da pessoa livre e criativa. Isto devido o movimento ascensional da pessoa ocorrer em meio a uma, por um lado, forte tendência para a despersonalização, que acomete a vida do homem em sociedade, anulando sua identidade, desdobrando-o em infinitos exemplares repetidos que se baseiam em automatismos, mascarando de “audácia vital informações de segurança donde a própria invenção se retira, continua por inércia movimentos que em seguida se voltam contra o seu fim” (MOUNIER, 1960, p.45). Por outro lado, a tendência à personalização, caracterizada pelo rompimento com a primeira tendência, proporcionada pela “acumulação de energia cada vez mais organizada em feixes de indeterminação cada vez mais complexos”, irá possibilitar que os “dispositivos biológicos” e os “determinismos morais” revelem ao “livre-arbítrio” do indivíduo, a formação de “centros pessoais”, já que um primeiro passo para uma vida pessoal é a consciência (IBIDEM, 1960, p.46).

Mounier ao tratar da sociedade racional adverte que as instituições ao vincularem as pessoas por meio de acordos decorrentes do pensamento impessoal e da extensão do direito formal se fecham para o desenvolvimento de si próprias. Uma vez que a realidade evidencia que “o saber não agita paixões, que o direito formal pode sufocar desordens persistentes, que a organização e a ideologia, quando desprezam o absoluto pessoal, levam, tal como as paixões, à polícia, a crueldade e a guerra” (IBIDEM, 1960, p.75). É semelhante ao que acontece nas escolas apoiadas nas legislações que ao centrar o processo educacional em competências gerais, prescrevem “comportamentos”, determinadas ações a serem inculcadas e avaliadas dentro daquilo que é conveniente ao mercado de trabalho.

Portanto chegamos à ilação de que, mesmo diante das enormes barreiras apresentadas, a possibilidade de uma educação de base personalista incidirá no fato da pessoa ter sido feita para se ultrapassar e tomar consciência de que as motivações biológicas e econômicas, embora necessárias, são insuficientes para uma vida pessoal com relações humanizadas. E que a pessoa somente alcança maturidade pessoal por escolha e consciência de que “Não há sociedade, ordem ou direito que não nasça de uma luta de forças” (MOUNIER, 1960, p.103).

CONCLUSÃO

O estudo em questão investigou as possibilidades da educação de base personalista e analisou que a organização e o funcionamento da educação básica no Brasil perpassam pelo controle da estrutura curricular, a qual divide o conhecimento científico em três grandes áreas de conhecimento (as ciências exatas e naturais, ciências biológicas e ciências humanas) para possibilitar maior domínio e desenvolvimento da mesma. Tal divisão levanta oposição entre as áreas de conhecimentos humanos e as demais áreas de conhecimentos, havendo assim, a valorização do conhecimento útil e prático numa sociedade dita capitalista. O que é veementemente combatido pelo personalismo.

As ciências exatas estão entre as mais antigas, utilizam da matemática e do raciocínio lógico para resolver seus problemas, estimula a concentração, criatividade e inovação e molda a sociedade para o pensamento exato, para a valorização do número e a quantificação da vida. As ciências naturais são orientadas e desenvolvidas com o intuito de revelar as leis universais, as leis que regem a natureza. Preparam o educando para o mundo produtivo, assim, o intuito é a capacitação para o trabalho profissional competente, para dominar e compreender as tecnologias, desse modo se articula à proposta do “saber” e do “saber fazer” para as conquistas e realizações profissionais. As ciências biológicas têm como objeto de estudo os seres vivos em escalas micro e macroscópica, sua origem, evolução, funcionamento e relação com o meio ambiente, aguça a concentração, habilidade no manejo de animais e pessoas. Juntamente com as ciências exatas são ciências vulneráveis a realidade histórica, política, social, cultural onde elas se desenvolvem, são produzidas e transmitidas; contudo, não há o reconhecimento do papel das ciências da humanidade e menos ainda da fundamentação filosófica, subjugando-as para um nível inferior de ciência.

Portanto, as ciências exatas podem assegurar a formação de um bom profissional com vasto domínio técnico em sua área específica de conhecimento, mas sem a devida compreensão das diversas dimensões de sua existência e da sociedade, da relação das ciências com a formação humana, política e social, irá contrariar, assim, a um princípio personalista.

Mounier concorda com a afirmação de Marx quando assegura que é a estrutura material quem determina o ser. Na sociedade capitalista, fundada em princípios egocêntricos, individualistas, materialistas em que a realização dos indivíduos ocorre no mercado com a conquista de bens materiais, sinônimo de felicidade, potencializa-se a formação profissional em detrimento da formação humana. Há forte valorização do cidadão enquanto consumidor e desvalorização do cidadão enquanto pessoa. Isso compromete ainda mais a formação e desenvolvimento pleno da pessoa. Assim sendo, como defende Mounier, a solução para esses problemas sociais, que a própria educação ajuda a manter: é por meio, simultaneamente, de uma revolução econômica e valorativa, para a qual cada pessoa é convidada a realizar.

Dessa forma, no que se refere à educação personalista, baseada em referenciais humanos, trata do processo educativo, relacionando-o à arte, à beleza, à filosofia e à comunicação, englobando um caráter múltiplo com características teóricas, práticas e subjetivas. Portanto, diferente do marxismo, o qual defende a necessidade de mudar a estrutura econômica para superar crises, há a necessidade, como defende o personalismo, de transformar o ser humano para superar as crises espirituais e de valores para de tal modo transformar a sociedade e superar suas crises.

No Brasil, historicamente, a escolarização fomenta a cultura de valorização das ciências biológicas, exatas e naturais e desvalorização das ciências da humanidade, a percepção da realidade sociopolítica e a participação dos cidadãos no processo democrático e compromete, desta forma, o desenvolvimento do pensamento crítico para a humanização do mundo. A cultura de valorização do pensamento exato e útil consideram as ciências biológicas, exatas e naturais como nobres, pois, são as ciências que proporcionam profissões nobres, relacionada diretamente à remuneração profissional, nesse sentido, elas são valorizadas sobre a desvalorização e diminuição das ciências humanas e do saber filosófico, classificados como conhecimentos vazios de valor monetário. Esse é o modelo de educação institucionalizado no Brasil pelas legislações adotadas.

Após as investigações contidas nesse estudo, é impreterível que o direito à educação não se aparte da defesa por uma educação personalista. Ou seja, de um sistema de ensino, que também valorize as ciências humanas e a fundamentação filosófica. Assim, os conhecimentos como da sociologia, filosofia, história, geografia devem ter espaço desde a base da formação educacional, pois são tão importantes quanto as outras ciências, por aguçarem o espírito questionador, indispensáveis na compreensão dos dilemas humanos, dos conflitos existencialistas, dos propósitos humanos e da transformação da realidade social em prol de dignidade social. O próprio uso da técnica e das ciências em geral foi e sempre será processo social, político e cultural, mesmo que adequado aos interesses econômicos. Ressalta-se ainda que as ciências biológicas, exatas e naturais se encontram intimamente ligadas às ciências humanas, na medida em que o pensar científico só é possível a partir de uma concepção histórica e filosófica já que são inseparáveis do processo social.

Portanto, o princípio do despertar humano para a vida e sua ação diante do mundo, uma ação de resistência a não destruição da essência humana e do sentido da vida, além da transformação da realidade, deve ser reclamado em todas as etapas do processo educativo. Em especial, no ensino fundamental, na etapa a qual a criança está vivenciando a experiência da segunda pessoa, essa fundamentação fará toda a diferença em alargar o caminho para uma educação qualitativa e humanizadora para um público que na maior parte das vezes ainda não adquiriu a consciência do seu papel enquanto um Ser Pessoal e agente transformador da realidade. Essa consciência surgirá quando o “impulso vital” estiver relacionado à valorização das ciências humanas e da fundamentação filosófica, ao enfatizar os valores humanos no despertar da pessoa para o mundo e na consciência de sua responsabilidade social, política, econômica e cultural no reconhecimento do outro.

O presente estudo analisou a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Educação Básica, mas se concentrou na investigação do resultado da divisão do ensino baseado em 10 competências fixas. Contudo não analisou as competências e habilidades das componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Mônica Ferreira. **Personalismo e a formação humanizadora: um estudo das contribuições de Mounier**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida; COSTA, Renato Pinheiro da. O direito educacional ao ensino primário nas relações do agir comunicativo do Estado em face da sociedade na Província do Pará. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35456/html>. Acesso em 27.07.2022.

DE PAULA, Ricardo Almeida. **Crise da Pessoa e a Crise da Educação**: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier. 2010. 214 f. Tese (Doutorado) Curso em Cultura e Processos Educacionais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ESMERALDO, G. G. S. L. Elementos constituintes da sociedade moderna e sua política geral de verdade para a organização da Educação Moderna. In: **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2011, São Luís. V Jornada Internacional de Políticas Públicas Caderno Programa. São Luís: UFMA, v. 1, ago., 2011, p. 97-97.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 112, pp. 783-803. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acessado em 10 ago 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** [online]. 2014, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acessado em: 10 ago 2022.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2 ed. Editora Argos: Chapecó - SC, 2007. 193 p.

GOMES, Nilza Maria. **Noção de Comunicação no Conceito de Pessoa em Emmanuel Mounier**. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Tradução de João Bénard da Costa. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1960.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A Práxis Filosófica no Pensamento de Emmanuel Mounier em Tempos de Globalização. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 117-136, jan./fev. 2007.

PIRES, Cecília. Mounier e sua vocação à personalidade, ao humano. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 12 de Setembro de 2005 (Entrevista)

RIBEIRO, João Francisco Côcaro; JUNGES, Fábio César. O personalismo: uma re-leitura do pensamento filosófico de Mounier. **Diálogo**, Canoas-RS, n. 40, p. 37-45, abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i40.4893>. Acesso em: 23 jul 2022

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Editora Autores Associados: Campinas, 11ª Edição (Coleção Educação Contemporânea). 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n 45, p.18-25, jan./mar.,1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. **Rev. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 18, n. 36, jan./abr. 2009, p. 155-163.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pessoa e Existência: iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier**. Cortez Editora, São Paulo, 1983

O CAPITAL INTELECTUAL E CIENTÍFICO E AS ESTRATÉGIAS DE PROJEÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 01/03/2024

Antonino Cezar Leite Lobato
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte da Tese de Doutorado “Capital intelectual versus capital cultural-científico no campo acadêmico da Educação Física”, reorganizado para este capítulo de livro. O objetivo principal da tese foi: analisar o cenário epistemológico no qual se configura o Campo Científico da Área de Educação Física no Brasil a partir da produção acadêmica oriunda dos Programas de Pós-graduação.

Pretendemos com este capítulo, identificar e analisar as estratégias adotadas visando projetar no campo científico os membros do corpo docente vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física classificados pela CAPES com as notas 3, 4, 5 e 6, no período (2003-2013).

A pergunta que mobilizou as reflexões está constituída na seguinte

indagação: Como este fenômeno - Campo Científico da Área de Educação Física no Brasil - se metamorfoseia nas estratégias e disputas pela produtividade intelectual entre os agentes que compõem o corpo docente que atua no Campo Científico dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física classificados pela CAPES com as notas 3, 4, 5 e 6?

O desafio consistiu em descrever analiticamente, a constituição do campo científico, no sentido de estabelecer a relação entre capital intelectual e científico e a produção do conhecimento na pós-graduação em Educação Física no Brasil. Analisar as metamorfoses que o capital intelectual apresenta em sua constituição em capital científico, agora nas estratégias dos agentes, a partir do interior dos programas no período proposto.

A noção de capital intelectual e científico que utilizamos, foi ancorada nos conceitos de capital cultural, campo científico, habitus e poder simbólico, propostos por Boudieu (2004, 2009). Capital intelectual nessa perspectiva é uma

espécie de capital cultural, que é outorgado e certificado na academia e nos programas de pós-graduação da área, como um reconhecimento, pelo capital cultural científico produzido (dissertações e teses). Ele deriva do capital cultural incorporado, nos anos iniciais de socialização, ainda na família e se consolida e é reconhecido, na forma de capital cultural institucional, na forma de obtenção do título de mestre ou doutor.

Existe em disputa no campo, outra noção de capital intelectual, que vem se constituindo, a partir das políticas de pós-graduação e do atual contexto da produtividade, de maneira diversa, do que será utilizado para essa pesquisa. Para analisar essa formulação, é necessário refletir sobre o interesse, que esta formação de alto nível despertou. A necessidade de sua inserção nas políticas nacionais da pós-graduação.

Este conceito de capital intelectual foi reificado, na denominada sociedade do conhecimento que - antes era considerado, na relação macro com a economia e hoje em uma dimensão micro - traz em seu princípio, a ideologia da educação como investimento, visando a obtenção do lucro. Para os agentes sociais, que atuam nesta lógica, os interesses na disputa no campo científico, visam obter reconhecimento dos pares pela titulação e a produtividade científica exigida, para se manter no campo acadêmico. Levando a uma legitimação, das regras impostas e a manutenção do jogo, a partir dos interesses externos, em que o papel da ciência se converte em arquétipo de poder, conforme ressaltou Corrêa (2010).

Entretanto a noção de capital intelectual, que utilizamos se afasta dessas formulações, que se inserem na lógica da ciência e tecnologia, derivadas do capital humano e da sociedade do conhecimento. Como este é o discurso corrente nos planos de pós-graduação, apresentamos para dialogar com esta posição e apresentar um olhar diferenciado na construção deste conceito, ao longo deste relatório de pesquisa.

O capital intelectual na linha de Bourdieu (2004,2009), está relacionado com o capital científico, em uma relação de interdependência. A titulação de mestre é considerada, um processo inicial, de formação do pesquisador, que irá se consolidar no doutorado. Entretanto, para se obter um pesquisador qualificado e produtivo, liderando grupo de pesquisa e consolidando produção no seu campo, é necessário um período para que o mesmo, nas disputas de poder simbólico e na obtenção de capital científico, obtenha reconhecimento dos seus pares.

O capital científico também é um tipo de capital cultural, que passa pelo capital intelectual - a produção científica inicia desde a formação - mas ocorre, com maior incidência, após esta formação, quando o pesquisador é certificado e integra o corpo docente (credenciado nos programas). A partir daí, vai se intensificar, a disputa por capital simbólico, no campo científico. O capital científico, segundo Boudieu, é uma das formas de capital simbólico, na busca de reconhecimento científico (BOUDIEU,2004).

Na concepção analítica de Bourdieu (2004), o capital científico pode ser de dois tipos: capital científico puro e institucional. No primeiro caso - capital científico puro - é aquele

obtido, através do avanço do conhecimento, na produção científica, nos denominados colégios invisíveis. Deste modo cada pesquisador vai acumulando, socializando e formando novos pesquisadores, bem como, expandindo seus projetos de pesquisa. Diante das possibilidades que se apresentam, muitas são as estratégias, que se pode utilizar de produção de capital científico. Nesta ótica, da qual ele se reveste, puro. Já no segundo caso – capital científico institucional - refere-se ao poder simbólico, que o docente ocupa, de acordo com a sua atuação em comissões, direções, dentro da burocracia científica, que lhe concede uma projeção no campo.

Os indicadores definidos no sentido de atender aos objetivos do capítulo foram: rede de pesquisadores, participação em associações científicas, estágio pós-doutoral, artigos completos publicados em periódicos, projetos de pesquisa e liderança em grupo de pesquisa. Estes foram definidos no sentido de verificar, a partir das informações apresentadas no Currículo Lattes, qual tem sido o papel dos agentes no campo, no sentido de sua atuação estratégica em busca de capital científico, passando também pelo capital intelectual que os mesmos foram submetidos.

A construção do percurso metodológico foi a partir da análise do Currículo Lattes dos docentes dos programas da USP, UNICAMP, UFRGS e UDESC, que foram selecionados como lugar de incidência da investigação, para o estudo do campo acadêmico da pós-graduação em Educação Física. Isto é, a fonte utilizada, é onde os próprios agentes, registram as formas de sua atuação, posição e participação e interesse no campo investigado

A utilização do Currículo Lattes como fonte de pesquisa, já remonta trabalhos na história da educação. Estes apresentam esta ferramenta, como uma possibilidade de se perscrutar e explorar os dados apresentados pelos pesquisadores, durante a sua trajetória acadêmico-científica no período de 2003 e 2013. Deste modo, foram analisados, os docentes cadastrados nas páginas dos programas, que representaram um total de 125 currículos registrados na Plataforma Lattes sendo 45 da USP, 36 da UNICAMP, 25 da UFRGS e 19 da UDESC-SC.

Outra fonte utilizada foi o Caderno de Indicadores, do banco de dados da avaliação da CAPES, verificando a atuação anual dos programas por docente de 2004- 2009, até agora disponíveis, para realizar um cruzamento entre os indicadores escolhidos para estudo. Esta retomada aos relatórios da Capes, buscou preencher lacunas, não disponíveis nos currículos, como: período de atuação docente na pós-graduação, atuação nos grupos de pesquisa como pesquisador e líder.

A atuação dos docentes a partir dos indicadores definidos, abrangeu o período de 2003 a 2013. A análise da qualidade da produção, referentes aos artigos publicados em periódicos - a partir dos relatórios trimestrais dos docentes extraída do Lattes - foi comparada com a produção total em cada programa, apenas no período de 2004 a 2009. Isso ocorreu, em virtude dos dados, sobre a qualidade da produção, no último triênio ainda não estarem disponíveis, no site da CAPES.

A produção docente inicialmente foi levantada, da lista atual de docentes disponíveis nos sites dos programas. Urge destacar, uma flutuação considerada, no intervalo escolhido. Houve a necessidade de uma análise mais apurada para saber, por exemplo, do total de artigos produzidos no período, quem foram estes protagonistas e se atuavam no programa, como docentes, no momento de sua produção.

O período de docência na pós-graduação, apesar de não ser um indicador eleito, foi investigado, para checar a permanência dos docentes nos programas. Em virtude de também ser um indicador, não encontrado claramente no Lattes. Esse dado, não demonstrou uma segurança no registro, gerando dúvida se o docente atua ou atuava no programa, só como orientador, membro de grupo de pesquisa ou docente. Deste modo, optei por considerar docente do programa, os docentes que estão credenciados e ativos nas páginas oficiais dos programas nas datas, de setembro de 2013 e os que constam como corpo docente registrados no caderno de indicadores de avaliação da CAPES.

Os programas se consolidam e atendem as determinações externas, nas exigências do sistema de pós-graduação, seguem em busca de agentes com qualificação e produtividade nos seus quadros. O número dos programas continua crescendo, se destacando, os que conseguem o padrão de excelência nacional, assim como os que se consagram no padrão internacional. A produtividade de capital científico, tem sido a marca da constituição do campo no período investigado, em detrimento da produção de capital intelectual, que sofre mitigações, principalmente, nos programas mais consolidados e com projeção internacional.

Os agentes que se destacam, adotam estratégias diversas para se projetar no campo e assim dar visibilidade a sua autoridade científica. As possibilidades que se apresentam, na disputa no campo, por liderança em grupos de pesquisa, em projetos de pesquisa, nos artigos em coautoria, na rede de pesquisadores como na sua própria continuação de formação de capital intelectual, agora no nível do estágio pós- doutoral.

Estas estratégias foram objeto de análise, tornando-se indicadores, examinados à luz dos pressupostos já apresentados de Bourdieu, principalmente na formulação da teoria do campo científico. Deste modo, procuramos relacionar estas estratégias e a qualidade da produção científica, no intuito de continuar, o desafio de compreender analiticamente o campo da Educação Física, nos quatro programas investigados.

O conhecimento desta parte da investigação está organizado com a seguinte disposição: Apresentação dos indicadores, que foram destacados para análise a partir do Currículo Lattes dos docentes, para uma visão panorâmica dos programas e o estado atual em que se encontram. Em seguida, cada indicador será apresentado separadamente. No terceiro momento, operamos um cruzamento entre eles e para finalizar, construímos uma síntese das categorias analisadas, nas conclusões parciais do capítulo.

A DISPOSIÇÃO DOS AGENTES NO CAMPO

As estratégias utilizadas pelos pesquisadores para obter capital científico, prestígio acadêmico, de acordo com os interesses do grupo de pesquisa ou da linha de pesquisa, apresentam em alguns casos similaridades e distanciamentos, que se estabelecem de maneira diferenciada em cada programa, dependendo de outros aspectos que, direta ou indiretamente, influenciam no sucesso ou não dessa estratégia.

Quadro 01 - Apresentação geral dos indicadores 2003-2013

D Nº	INSTITUIÇÃO	INDICADORES DA PRODUÇÃO						
		RP	AC	EPD	A	CA	P	LP
45	USP	43	03	16	1.904	1.817	338	11
36	UNICAMP	34	01	04	1.477	1.273	240	03
25	UFRGS	24	03	06	1.139	1.091	331	04
19	UDESC	19	02	-	1.054	1.016	348	-
125		120			5.574	5.197	1257	18

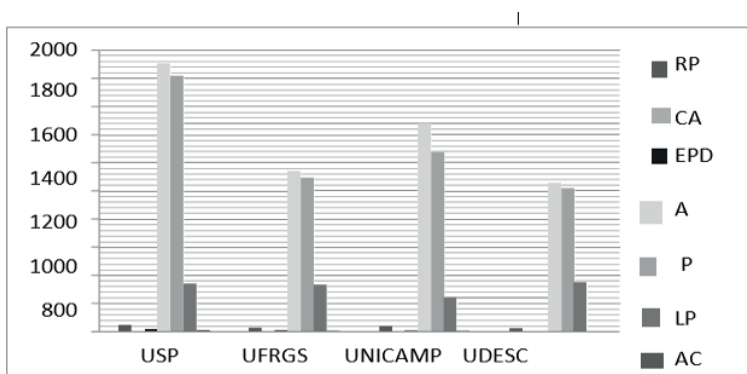
Legenda: **D**: Docentes, **A**: Artigos completos produzidos em periódicos, **I**: Instituição, **CA**: Artigos em coautoria, **RP**: Rede de Pesquisadores, **P**: projetos de pesquisa, **AC**: Participação em associações científicas, **LP**: Liderança em grupo de pesquisa, **EPD**: Estágio Pós-doutoral

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

As similaridades se referem à utilização das mesmas estratégias, que a princípio todos os programas adotam, mas quando analisadas isoladamente e em comparação com as demais se distanciam. Isso ocorre em virtude da autonomia que cada espaço formativo possui, as trajetórias dos agentes, bem como sua vinculação com as disputas que travam, em suas áreas de concentração e demais desafios, que as regras externas determinam e/ou o seu poder de refração permite.

Os programas novos, têm adotado estratégias similares àquelas dos programas mais consolidados, entretanto devido às especificidades do campo, essas não têm o mesmo resultado na produção de capital intelectual e científico analisadas. Por outro lado, há programas novos que não comungam das mesmas estratégias daqueles já consolidados e isto não influencia a qualidade da sua produção que, resguardadas as proporções e níveis dos programas, é maior que os programas credenciados há mais tempo.

Gráfico 01 - Apresentação geral dos indicadores 2003-2013



Legenda: **CA**: Artigos em coautoria; **RP**: Rede de Pesquisadores; **AC**: Participação em associações científicas; **EPD**: Estágio Pós-doutoral; **A**: Artigos completos publicados em periódicos; **CA**: Artigos em Coautoria; **P**: Projetos de Pesquisa; **LP**: Liderança em grupos de pesquisa.

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

A partir dos indicadores utilizados, percebemos que entre as estratégias que apresentam similaridade de utilização, por quase todos os programas e que podem indicar uma nova tendência, ou resultado dos processos que o campo tem atravessado, em busca de produtividade, são: a participação dos pesquisadores em rede e a publicação de artigos em coautoria.

De uma maneira geral, a produção dos programas, tem sido maior nos últimos quatro anos, assim como a sua qualidade tem aumentado. O diferencial é que, alguns programas se situam no patamar nacional de avaliação - que em certos casos é o limite que os próprios periódicos relacionados às suas concepções de ciência permitem - enquanto outros estão se posicionando, no patamar internacional, pois a sua produção científica, está sintonizada com as concepções de ciências e os grupos de pesquisa, que circulam internacionalmente.

Neste período que foi recortado para comparar os relatórios trienais e a qualidade da produção, destacamos que dez (10) docentes foram substituídos nos programas da USP, Unicamp e UDESC, e cinco (5) deles na UFRGS, alguns devido a sua aposentadoria, outros por motivos desconhecidos. Os docentes novos intensificaram a produção e mantiveram a coautoria, na ordem de 92%, já a participação em rede também se manteve no mesmo patamar.

Quadro 02 - Apresentação geral dos indicadores 2004-2009

D Nº	INSTITUIÇÃO	INDICADORES						
		RP	AC	EPD	A	CA	P	LP
42	USP	40	03	09	823	765	253	08
35	UNICAMP	34	01	03	611	542	125	03
25	UFRGS	24	03	01	597	564	236	03
25	UDESC	24	02	-	425	395	227	
127		122			2.456	2.266	841	14

Legenda: **CA**: Artigos em coautoria; **RP**: Rede de Pesquisadores; **AC**: Participação em associações científicas; **EPD**: Estágio Pós-doutoral; **A**: Artigos completos publicados em periódicos; **CA**: Artigos em Coautoria; **P**: Projetos de Pesquisa; **LP**: Liderança em grupos de pesquisa.

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Neste quadro, merecem destaque, os indicadores com pouca alteração em relação ao quadro anterior (2003-2013). Este foi o caso, da rede de pesquisadores, participação em associações científicas, estágio pós-doutoral e lideranças em grupo de pesquisa. Entretanto a produtividade em artigos completos e artigos em coautoria era até 2009, aproximadamente a metade da produção em 2013. Ratificando a tese de que, a produção de capital científico nos últimos anos, tem se intensificado e estes indicadores são os mais utilizados como estratégias de projeção no campo investigado.

O destaque para os impactos, que a utilização desta estratégia, apresentou na qualidade da produção, também será um dos pontos que me dedicarei a analisar, no momento do cruzamento dos indicadores com a qualidade da produção que será tratada em outra seção.

Esta foi uma apresentação geral do campo, que possibilitou construir, uma radiografia do mesmo, a partir do currículo Lattes dos pesquisadores e dos indicadores eleitos. O que permitiu, uma visão geral, da atuação dos agentes, na constituição objetiva, do campo científico, em suas posições e das movimentações na disputa por capital científico.

Agora, concentraremos o estudo em cada indicador a partir dos programas, no intuito de analisar, as estratégias de projeção no campo, considerando os seguintes aspectos: Rede de pesquisadores, Participação em Associações Científicas, Estágio pós-doutoral, Artigo em coautoria, Artigos completos produzidos em periódicos, Projetos de pesquisa e a Liderança em grupo de pesquisa.

REDE DE PESQUISADORES

A partir da década de 1990, com a intensificação do desenvolvimento das tecnologias de informação, a internet possibilitou a criação de redes de pesquisadores, que inicialmente, se tornou uma iniciativa particular e individual e depois institucional de se realizar pesquisas, nas denominadas redes de colaboração. Isto levou muitos programas a adotarem, como estratégia, a participação em rede de pesquisadores.

Nos programas investigados, observamos que a maioria dos docentes atua em rede. O que irá se desdobrar no aumento de sua produtividade em artigos em coautoria. Mas o fato é que, os docentes que não estão abrigados por elas, têm uma produção individual muito baixa em coautoria e não conseguem se projetar no campo. Assim como existem docentes que estão em rede, entretanto, mantêm baixa produção de sua autoria.

Neste sentido, há pesquisadores que adotam a participação em rede e logram aumento de sua produtividade. Porém, existem aqueles que atuam na pesquisa em rede, sem, contudo, ter sua produtividade elevada. Neste caso, ocorre um distanciamento dessa estratégia, na medida em que, a utilização dessa estratégia não provoca aumento de sua produção com efeitos para aumentar sua projeção do campo.

A participação em rede, foi uma estratégia utilizada para se projetar no campo como um dos critérios da avaliação trienal 2001-2003 dos docentes no programa. Deste modo, esta forma de articulação interinstitucional é buscada no sentido, do aumento da produção de capital científico, o que indiretamente, leva o pesquisador a atuar em rede para poder cumprir as exigências de publicação.

Desenvolvimento de linhas e **projetos de pesquisa colaborativos e Interinstitucionais**. Existência de intercâmbio interinstitucional em atividades de pesquisa e docência. **Análise qualitativa, verificar o grau de intercâmbio interinstitucional**. Este deverá ser avaliado através das atividades de pesquisa e docência, **traduzidas por programas de cooperação e publicação com grupos parceiros**. (BRASIL, CAPES, Quesitos, indicadores e critérios para a avaliação trienal da Grande área de ciências da saúde – 2001-2003, grifos nossos).

Nos critérios de avaliação docente nos triênios posteriores, não se observou mais este critério. Este fato não impactou na redução de utilização dessa estratégia, pois os pesquisadores, continuaram intensificando esta estratégia, que hoje se apresenta em quase totalidade, dos docentes investigados no campo da Educação Física. Internamente nos programas, em quase todas as áreas de concentração e linhas de pesquisa.

Quadro 03: docentes que atuam em rede de pesquisadores

INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Nº DOCENTES.	REDE DE PESQUISADORES	
			PARTICIPA	NÃO PARTICIPA
USP	PEDAGOGIA	18	17	01
	BIODINAMICA	12	12	-
	ESPORTE	15	14	01
UNICAMP	EF ADAPTADA	12	12	-
	BIODNAMICA .MOVIMENTO E ESPORTE	13	13	-
	EF E ESPORTE	11	09	02
UFRGS	MH CULTURA.E ESPORTE	08	08	-
	MH SAÚDE E PERFORMANCE	17	16	01
UDESC	EST. BIOCOMPORTAMENTAIS. MOVIMENTO HUMANO	19	19	-
TOTAL	96%	125	120	05

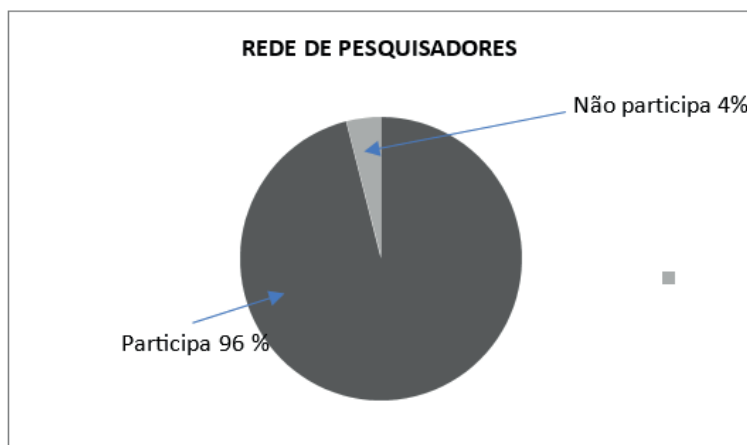
Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br.

Isto pode apontar o início de uma nova perspectiva de pesquisa, que rompe um pouco, com o modo 1, apontado por Ramos e Velho (2013), um modelo linear de pesquisa, baseado em características marcadamente disciplinares. A utilização dessa estratégia de projeção no campo permite a inserção em outra lógica de produção de conhecimento, que denomina de modo 2, pesquisa em perspectiva interdisciplinar, em áreas transepistêmicas e que atuam em outra lógica da ciência.

Uma das vertentes de análise deste novo paradigma foi elaborada por Gibbon et al (1994), com a introdução do conceito Modo 2 de produção do conhecimento e refere-se à emergência de sistemas de pesquisa altamente interativos e socialmente distribuídos. Enquanto a tradicional produção do conhecimento dava-se primordialmente em instituições científicas e estava estruturada em disciplinas, a nova produção do conhecimento baseia-se em locais, práticas e princípios muito mais heterogêneos. O conhecimento no Modo 2 é produzido no contexto de aplicação, via colaborações transepistêmicas (RAMOS e VELHO, p.224, 2013).

As autoras ao discutir a pós-graduação brasileira, apontam um descompasso entre as novas tendências da ciência internacional, nas suas formas de gestão e atacam a lógica de desenvolvimento via ciência básica e aplicada em sua relação com a ciência e tecnologia. Este tema, apresenta uma relação com as estratégias de rede de pesquisadores e com a coautoria, que precisa ser analisado não apenas na lógica da produtividade, como também nas novas possibilidades, que esta estratégia pode possibilitar, em outras formas de gestão da pós-graduação.

Gráfico 02 - Percentual de participação em rede de pesquisadores



Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Diante deste dado, podemos inferir que esta estratégia - embora marcada por inovação e não constar, nos critérios avaliativos priorizados pela CAPES após 2003 - vem representando uma unanimidade. Isto tem promovido a inserção dos pesquisadores, nas novas tecnologias de informação e uma integração da pesquisa nacional e internacional. Estas ações, precisam ser analisadas, com mais acuidade para que se possa caracterizar esta tendência que se consolida.

Isto significa que, muitos docentes vinculados a Programas de Pós-Graduação no campo da Educação Física, estão priorizando estratégias cujos resultados, pouco interferirão na ampliação de seu capital científico. Entretanto, quando observamos a produção de artigos que será em outra seção, detectamos uma relação entre a participação em rede de pesquisadores, como características, de campos mais consolidados, (Biodinâmica) e coautoria na produção de artigos. Enquanto subcampos, como o Sociocultural, produzem trabalhos de própria autoria e não apresentam esta característica, de se trabalhar em redes de colaboração.

PARTICIPAÇÃO EM ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS

A participação em entidades científicas, é uma tradição marcante no campo da Educação Física. Durante a década de 1980 e 1990, apresentava a característica de priorizar e apresentação dos resultados das pesquisas em anais de eventos do que submetê-los a Comitês Científicos dos periódicos impressos e online.

Entretanto, este fato atualmente, não tem sido um fator de destaque e registro no Currículo Lattes dos docentes. A participação em entidades é muito pequena e quase inexistente. Os pesquisadores podem estar participando - isto porque a maioria das entidades só aceita participação em seus eventos e periódicos dos seus sócios - mas não registram por não considerar uma prioridade para a avaliação e pontuação.

Desde o no triênio 1998-2000, a CAPES em um de seus critérios de avaliação para os docentes, reconhece a importância de se projetar no campo e exige que:

O corpo docente deve ser de reconhecida projeção, exemplificada pela sua participação em comitês, comissões e assessoramentos em órgãos de pesquisa e ensino (particularmente a nível nacional ou internacional), participação em corpo editorial de periódicos científicos internacionais e comitês científicos de **congressos e associações**, também internacionais (BRASIL, CAPES, 1998-2000, grifos nossos).

Então no triênio (1998-2000), a participação em entidades científicas foi um critério estabelecido, que depois deixou de ser exigida nos demais triênios. Entre os docentes investigados nos programas, destaco dois ex-presidentes do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), dois diretores científicos, além do presidente da Sociedade Brasileira de Motricidade Humana (SBMH). Podemos dizer que, atualmente, a participação em entidades científicas, constitui estratégia pouco utilizada para a projeção no campo.

Dos 125 docentes investigados apenas 8, citam a sua participação em direção de entidades científicas nacionais e internacionais. Considerando o total de produção que apresentam, esta menção, parece não ter merecido importância aos mesmos. Isso por esse, não ser atualmente, um critério de avaliação, que mereça aumentar sua pontuação na avaliação.

Uma reflexão que pode ser feita, é a partir da constatação de que, nas disputas no campo, pelas diversas possibilidades, que a Educação Física apresenta e pela falta de consenso, os agentes criaram entidades restritas em determinadas áreas, subáreas e temas, para possibilitar a divulgação da produção. Com exceção do CBCE, que também passou por este processo e hoje abriga trabalho das mais diversas áreas e temáticas. Percebi que os pesquisadores em virtude da exigência da produção qualificada em periódicos, preferem esta estratégia de produção em contraposição a de publicar em eventos e participar ativamente das direções de associações científicas, tal como ocorreu nas décadas de 1980 e 1990.

Quadro 04 - Participação dos docentes em entidades científicas

	T	TP	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	DOCENTES.	ENTIDADES CIENTÍFICAS	
					NACIONAIS	INTERNACIONAIS
USP	45	18	PEDAGOGIA			
		12	BIODINAMICA	01	SBH	
		15	ESPORTE	02	ALGED/ ABRAG	
UNICAMP	36	12	EF ADAPTADA			
		13	BIOD.MOV.E ESPOR			
		11	EF E ESPORTE	01	CBCE	F.L.A.E.
UFRGS	25	08	MH CULT EDUC			
		17	MH SAU. E PERF.	03	CBCE/ ASSSOBR EFIR	
UDESC	19	19	EST.BIOCOMP. MH	02	CBCE/SBMH	
	125			08		

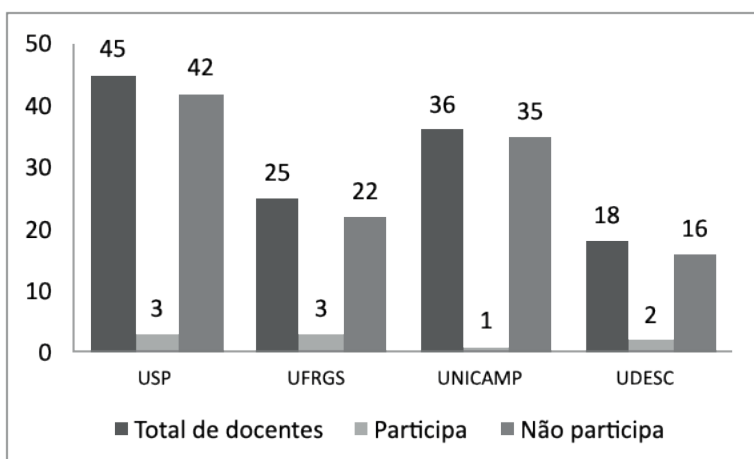
Legenda: **SBH**: Sociedade Brasileira de Hipertensão; **ALGED**: Asociación Latino-americana de Gerencia Deportiva; **ABRAGESP**: Associação Brasileira de Gestão do Esporte ;**CBCE**: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; **SBMH**: Sociedade Brasileira de Motricidade Humana; **FLAE**: Foro Mercosur Latino-americano de Educación Física, Deporte y Recreación; **ASSOBREFIR**: Associação Brasileira de Fisioterapia Cardiorrespiratória e Fisioterapia em Terapia Intensiva; **T**: Total de docentes por instituição; **TP**: Total parcial por área de concentração

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Nos periódicos que pertencem às entidades, que exigem para a publicação o credenciamento na qualidade de sócio, bem como o pagamento da anuidade, não se observa no Currículo Lattes o registro destas atividades. O que pode estar levando, ao esvaziamento das entidades. Como exemplo, podemos citar os pesquisadores da pós-graduação, como ocorreu no último evento no fórum da pós-graduação criado pelo CBCE (CONBRACE 2013). Nesta, a participação foi inexpressiva, contrastando com outros eventos dos quais pudemos presenciar, onde a disputas de posições inclusive na área 21, com a escolha do representante do campo, eram realizadas no evento.

Em relação à participação em entidades, possíveis impactos na produtividade e por conseguinte em produção de capital científico, não permite afirmar, que tenha sido uma estratégia muito utilizada para esses fins. Exceção da UFRGS, que teve o presidente do CBCE, na gestão desta entidade científica.

Gráfico 03 - Participação de docentes em entidades científicas



Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Deste modo, a participação em entidades científicas, não tem sido adotada como uma ação estratégica, visando à projeção no campo. O capital institucional, o poder simbólico que as entidades apresentam, parece não mais seduzir os pesquisadores, que estão em busca de capital científico, nos programas e nas redes de pesquisadores, em associações “invisíveis” de pesquisadores, que atuam segundo suas estratégias de publicação em coautoria.

ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

O estágio pós-doutoral tem sido uma das estratégias utilizadas pela maioria dos programas, principalmente os mais consolidados. Esta alternativa, porém, não tem alcançado o mesmo resultado em relação à produção de capital científico. Isto é, a formação de capital intelectual não tem se convertido em capital científico, na proporção do que necessitam, os programas investigados.

Nos programas mais consolidados (USP), o maior número de pós-doutores se situa na área da biodinâmica do movimento humano e que tem obtido a maior produção de capital científico. No caso da USP, na área de concentração (pedagogia), que abriga os pesquisadores do campo sociocultural, ocorre uma disputa entre vários campos da ciência, com forte influência da matriz experimental ligada ao positivismo. Deste modo, fortalece a posição de que, para analisar o sucesso de uma estratégia adotada pelos agentes, há necessidade de relacioná-la com outras estratégias e a própria constituição e linha do programa.

Então, cabe uma reflexão sobre esta utilização de estratégia - que é sem dúvida um aspecto que aumenta o capital intelectual do programa - não ser um fator decisivo para este capital ser transformado em capital científico.

Quadro 05 - Docentes com estágio pós-doutoral 2003-1013

INSTITUIÇÃO		AREA DE CONCENTRAÇÃO	Docentes com POS-D.	Docentes sem POS-D
USP		PEDAGOGIA	03	15
		BIODINAMICA	09	04
		ESPORTE	04	10
TOTAL PARC.	45		16	29
UNICAMP		EF ADAPTADA	-	11
		BIODNÂMICA MOVIMENTO E ESPORTE	01	12
		EF E ESPORTE	03	09
TOTAL PARC.	36		04	32
UFRGS		MH CULTURA E EDUCAÇÃO	02	05
		MH SAÚDE E PERFORMANCE	04	14
TOTAL PARC	25		06	19
UDESC	19	ESTUDOS. BIOCOMPORTAMENTAIS DO MOVIMENTO HUMANO	-	19
TOTAL	125		25	100

Fonte: (Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br)

A utilização desta estratégia, em termos percentuais, aponta os programas mais pontuados na última avaliação, com o maior número de pós-doutores. Entretanto, naqueles programas que ainda não atingiram o padrão internacional, a utilização desta estratégia não tem uma grande aceitação, entre os agentes. Estes, não priorizam o estágio pós-doutoral, para sua projeção no campo.

O mais curioso é que programas novos como da UDESC, que possuía um pós-doutor até 2009, atualmente não tem nenhum, está conseguindo expandir sua produção de capital científico. Vem se mantendo nas avaliações com uma elevada produção, igualando-se a programas com pontuação conceitual junto à CAPES superior a sua.

Talvez este desempenho tenha provocado nos últimos anos uma estabilização nesta estratégia dos agentes, uma vez que tanto os pesquisadores, quanto os programas não se preocupam em aumentar o seu efetivo de pós-doutores. Este quadro vem se mantendo desde 2009, com pequenas variações e em alguns casos, como o da UDESC, de redução dos docentes com estágio pós-doutoral.

Quadro 06 - Docentes pós-doutores 2004-2009

INSTITUIÇÃO		AREA DE CONCENTRAÇÃO	DOCENTES COM POS-DOUTORADO	DOCENTES SEM POS-DOUTORADO
USP		PEDAGOGIA	03	14
		BIODINAMICA	09	03
		ESPORTE	04	09
TOTAL PARC.	42		16	26
UNICAMP		EF ADAPTADA		10
		BIODINAMICA MOVIMENTO.E ESPORTE	03	11
		EF E ESPORTE	02	09
TOTAL PARC.	35		05	30
UFRGS		MH CULTURA E EDUCAÇÃO.	02	05
		MH SAÚDE. E PERFORMANCE.	04	14
TOTAL PARC	25		06	19
UDESC	25	EST.BIOCOMP.MH	01	24
TOTAL	127		27	100

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Neste caso, ficou evidente que a formação de capital intelectual através do estágio pós-doutoral não tem refletido nos programas novos, um aumento de capital científico. As áreas que conseguem aumentar sua produção internacional, são aquelas já consolidadas, nos modelos clássicos de ciência. Ao passo que, as que possuem um capital intelectual e se aproximam de campos novos, ainda não expandiram seu capital científico, decorrente da utilização desta estratégia.

ARTIGOS EM COAUTORIA

A publicação de artigos em coautoria, apresenta um destaque de estratégia para a projeção no campo. Na análise da publicação destes artigos citados no Currículo Lattes, observamos que, de 2003 para 2013, esta estratégia se intensificou. Isso ocorreu, entre a maioria dos pesquisadores, principalmente os mais recentes nos programas, pois estes apresentam suas publicações quase todas em coautoria.

Na mesma estratégia se diferenciam os pesquisadores que mais recorrem a esse modo de alcançarem projeção no capital científico, dependendo da área em que atuam. Ficando patente que, os agentes vinculados às áreas da biodinâmica do movimento humano, performance, com temáticas ligadas a saúde, são os que mais privilegiam esta disposição em quase todos os programas.

Quadro 07 - Artigos em coautoria 2003-2013

INSTITUIÇÃO/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ARTIGOS		
	T	CA	A
USP			
1 P EDAGOGIA	380	335	45
2 BIODINAM	910	891	19
3 ESPORTE	614	587	27
T. PARCIAL	1.904	1.813	91
UNICAMP			
1 EF ADAPTADA	435	434	01
2 BIODIN M. ESP	670	644	26
3 EF E ESPORTE	292	215	77
T. PARCIAL	1.417	1.293	104
UFRGS			
1MH CULT.EDUC,	237	202	35
2 MH SAUD.PER.	902	889	13
T. PARCIAL	1.139	1.091	48
UDESC EST.BIOC.M. H	1.054	1.016	38
TOTAL	5.494	5.213	281

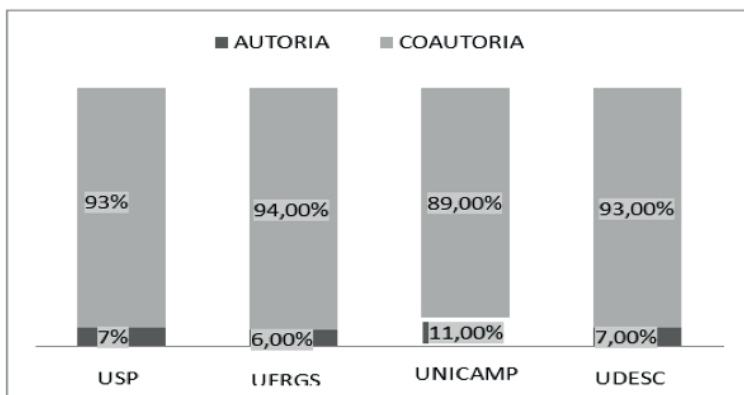
Legenda: **T**: Total; **CA**: Coautoria; **A**: Autoria

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Outra questão interessante, relacionando os artigos e às áreas de concentração, é que os pesquisadores que se situam mais nas linhas de pesquisa e projetos ligados a denominada área sociocultural, apresentam maior volume de artigos de única autoria.

Em termos percentuais os programas mais bem pontuados (USP-UFRGS) e com maior produção de capital científico, concentram a maior utilização desta estratégia em termos percentuais. Entretanto entre os programas com a pontuação mais baixa, esta é intensificada nos programas com menor conceito e a maior inserção de capital intelectual (UDESC-UNICAMP).

Gráfico 04 - Percentual de artigos científicos em autoria e coautoria por instituição 2003-2013



Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Esta ação estratégica tem alavancado a produção de alguns agentes com mais de 100 artigos em coautoria nos últimos 10 anos de pesquisa. Ultrapassando bastante, a meta da CAPES para os programas. Com isto, é claro que tem diminuído os números de artigos com única autoria que predominaram até década de 1990. Chegando ao extremo de ter pesquisadores sem um único artigo de sua própria autoria. Isto demonstra como esta estratégia se consolidou nos programas de pós-graduação em Educação Física.

Na UDESC, não pode se aplicar esta formulação, em virtude de ser um programa que tem apenas uma área de concentração que abriga as mais diversas linhas de pesquisa. A maioria do quadro docente atual se aproxima mais da biodinâmica do movimento ligado a performance e a saúde. Até 2009, o quadro era mais diversificado em relação aos pesquisadores, mas foram substituídos, alguns faleceram.

Interessante destacar que a quantidade dos artigos produzidos, no intervalo histórico 2010-2013, foi maior do que a produção até 2009. O ano de 2003, está incluído, com o atenuante de ser um dos anos, em que ainda ocorria com relativo destaque, aos produtos científicos, configurados sob a forma de artigos de única autoria.

Deste modo, a produção de capital científico, se intensificou consideravelmente, em quase todos os programas. Sendo que, alguns produzem mais, em razão da quantidade maior de docentes a eles vinculados, mas existem os novos, que exibem uma performatividade muito acentuada dessa produtividade institucional.

Quadro 08 - Artigos em coautoria 2004-2009

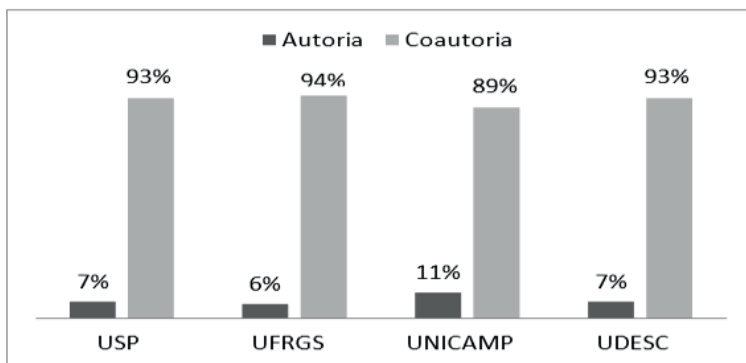
INSTITUIÇÃO/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ARTIGOS		
	T	C-A	A
USP			
1 P EDAGOGIA	197	167	30
2 BIODINAM	415	397	18
3 ESPORTE	211	201	10
T. PARCIAL	823	765	58
UNICAMP			
1 EF ADAPTADA	148	147	01
2 BIODIN M. ESP	218	205	13
3 EF E ESPORTE	245	190	55
T. PARCIAL	611	542	69
UFRGS			
1 MH CULT.EDUC,	94	72	22
2 MH SAUD.PER.	503	492	11
T. PARCIAL	597	564	33
UDESC E.BIOCOMP.DO M. H	425	395	30
TOTAL	2.456	2.266	190

Legenda: **T**: total; **CA**: Coautoria; **A**: Autoria

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

A produção de artigos de única autoria no período de 2004-2009, continua sendo de maior predominância nas áreas de concentração ligadas ao subcampo sociocultural e pedagógico. Destarte, a maior utilização da estratégia de coautoria, continua sendo oriunda dos agentes ligados à área biodinâmica do movimento humano. Isto vai alavancando a produção desses agentes, aumentando o seu capital científico e como consequência o reconhecimento e fortalecimento das áreas de concentração que participam. Estes atingem e superam as metas de produtividade, estabelecidas pelas atuais regras de avaliação do sistema.

Gráfico 05 - Percentual de artigos científicos em autoria e coautoria por instituição 2004-2009



Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Os dados percentuais destes dois triênios (2004-2009) apresentam uma similaridade com o período total investigado (2003-2013), mesmo que nos últimos anos a produtividade tenha sido muito alavancada por esta estratégia de projeção no campo.

Como foi demonstrado, a coautoria vem sendo uma estratégia largamente utilizada no período investigado. No interior dos programas, esta foi mais evidenciada em áreas de concentração denominadas biodinâmica do movimento humano, performance, ligadas a saúde, enquanto que, nas áreas que se concentram na perspectiva sociocultural, esta tem sido utilizada em um percentual menor

Esta produção deste período, será analisada posteriormente em relação a sua qualidade, segundo critérios da capes que produziu nos relatórios trienais os desempenhos dos docentes que serão comparados com a sua produção total.

PROJETO DE PESQUISA

A participação em projetos de pesquisa, tem sido uma estratégia também utilizada para projeção no campo científico. Tal como nas demais, cada programa utiliza de forma diferenciada, de acordo com seus interesses e linhas de pesquisa que os configuram. Muitos dos projetos citados, não foram identificados se o pesquisador é coordenador ou integrante, neste caso, criamos a classificação de não informados.

Os projetos de pesquisa não informados, em alguns programas, se aproxima dos projetos, em que o pesquisador é integrante, como no caso da UNICAMP, UFRGS e UDESC. Em geral, estes projetos além de não citarem a coordenação, não apresentaram o detalhamento do mesmo. Isto pode indicar, que eles não têm relação com a pós-graduação e com pesquisas consolidadas e portanto, estão desconectados da produção científica dos docentes. Então, pergunta-se porque foram citados.

Quadro 09 - Projetos de pesquisa 2003-2013

INSTITUIÇÃO	PROJETOS DE PESQUISA			
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	T	C	I	NI
USP				
1 PEDAGOGIA	89	60	15	14
2 BIODINAMICA	244	135	79	30
3 ESPORTE	67	47	09	11
T. PARCIAL	400	242	103	55
UNICAMP				
1 EF ADAPTADA	106	60	26	20
2 BIODINÂMICA E ESPORTE	98	66	18	14
3 EF E ESPORTE	64	45	08	11
T. PARCIAL	268	171	52	45
UFRGS				
1 MH CULTURA EDUCAÇÃO	62	45	07	10
2 MH SAÚDE E PERFORMANCE.	299	228	39	32
T. PARCIAL	361	273	46	42
UDESC EST.BIOC.DO M. H	392	302	47	43
TOTAL	1.421	988	248	185

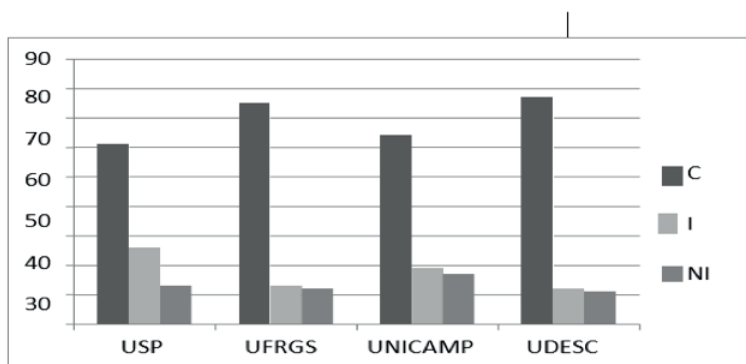
Legenda: **T:** Total; **C:** Coordenador; **I:** Integrante; **N.I:** Não informado

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Desde os critérios de 2001-2003, que se aponta a necessidade de vinculação das teses e dissertação com as áreas de concentração e as linhas e projetos de pesquisa. Assim, causa estranheza notar, um grande número de projetos registrado no Currículo Lattes, nos quais o docente não aparece como coordenador ou integrante.

Ao analisar os percentuais de atuação nos projetos, percebemos que o maior índice de coordenação de projetos, está concentrado naquele programa mais recente dos analisados (UDESC). Destaca-se também, que o programa que possui o maior conceito (USP), apresenta na coordenação de projetos de pesquisa, um valor menor que os demais programas. Isto pode ser uma das consequências da inserção internacional, em redes e da estratégia de coautoria em projetos em que a coordenação, não se encontra na instituição e sob o controle dos respectivos pesquisadores.

Gráfico 06 - Percentual de atuação em projetos de pesquisa 2003-2013



Legenda: C:Coordenador, I: Integrante, NI: Não informado

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Neste gráfico, destacamos que o número de projetos que são citados nos Lattes e se enquadram na categoria de não informados. Isto ocorreu por não apresentar o pesquisador nem como coordenador, nem como integrante. Em três instituições, este percentual é semelhante ao percentual de projetos em que o mesmo é integrante. Entretanto, em um percentual significativo de projetos, os pesquisadores estão em sua coordenação. Logo, representa um dado significativo de reflexão, sobre o capital científico institucional que os pesquisadores conquistaram.

A participação em projetos de pesquisa tem sido uma estratégia que, associada à coordenação dos mesmos, apresenta-se como sendo uma forma de almejar e conseguir o capital científico institucional, nas burocracias científicas e por conseguinte, com relativo controle sobre a sua produção. Isto se destaca principalmente nos programas mais recentes, porém, também se observa nos consolidados. Entretanto a ausência de detalhamento nos projetos considerados não informados, foi um fator que demonstrou também, que há necessidade de se associar os mesmos à produção de conhecimento dos programas. Deste modo, para conseguir a tão almejada aderência dos projetos de pesquisas às áreas de conhecimento dos mesmos.

LIDERANÇA E COORDENAÇÃO EM GRUPO DE PESQUISA

A liderança e coordenação em grupos de pesquisa foi um indicador, que ficou um pouco prejudicado em analisar, devido a imprecisão de seu registro no Currículo Lattes. A dificuldade principal na tabulação desta estratégia, está no lançamento do registro de coordenador do laboratório de pesquisa, citado por muitos pesquisadores sem precisar o período de sua gestão e a sua atuação no laboratório (se na qualidade de líder de um grupo de pesquisa ou atuando enquanto coordenador de todas as pesquisas no referido laboratório).

Adotando como exemplo, um dos grupos de pesquisa mais citados na USP, onde muitos pesquisadores informaram sua participação. Em alguns momentos, os agentes registram o nome do coordenador, mas este não refere essa qualidade em seu Currículo Lattes. Esse é um dos casos, que se destaca por este ser um pesquisador de projeção no campo e talvez, não veja a necessidade de registrar.

Deste modo, optamos em adotar o registro dos grupos de pesquisa no CNPQ, que se encontram nos campos iniciais do Lattes, para identificar os líderes do grupo, mas consideramos também, aqueles que citaram em seus Lattes, que coordenam grupo de pesquisa e não estão como líderes registrados no CNPQ.

Quadro 10 - Liderança em grupos de pesquisa

INSTITUIÇÃO/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	PP	GP
USP		
1 P EDAGOGIA	89	03
2 BIODINAM	244	05
3 ESPORTE	67	03
T. PARCIAL	400	11
UNICAMP		
1 EF ADAPTADA	106	01
2 BIODIN M. ESP	98	02
3 EF E ESPORTE	64	01
T. PARCIAL	268	04
UFRGS		
1 MH CULT.EDUC,	62	02
2 MH SAUD.PER.	299	02
T. PARCIAL	361	04
UDESC EST.BIOCOMP.DO M. H	392	-
TOTAL	1.421	19

Legenda: **PP:** Projeto de pesquisa; **GP:** Grupo de pesquisa

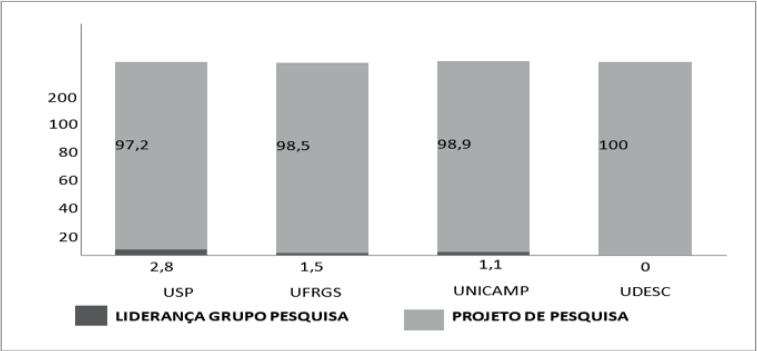
Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Nos artigos analisados, observamos que a citação em coautoria de muitos pesquisadores do referido laboratório sem que o coordenador apresentasse algum projeto de pesquisa. Então estimamos que, para o coordenador do laboratório, toda a produção do mesmo, deve expressar o nome do seu coordenador. Caso esta seja uma condição, então é muito estratégico ser coordenador de um laboratório, pois esta dinâmica pode alavancar artificialmente sua produção científica. Talvez isto explique porque este indicador é muito pequeno considerando os projetos de pesquisa e a produção existente. A não ser

que muitos projetos e artigos produzidos tenham uma coordenação colegiada, como um conselho e esteja atuando mais virtualmente que nos modelos tradicionais de pesquisa presencial.

Quando analisado o percentual de pesquisadores que lideram e coordenam grupo de pesquisas, observamos um percentual muito baixo de agentes usando esta estratégia: USP- 2,8%, UFRGS, 1,1%, UNICAMP 1,5% e UDESC sem coordenador de grupo de pesquisa. Isto demonstra que esta estratégia não tem sido utilizada de acordo com os dados obtido para se projetar no campo científico da Educação Física

Gráfico 07 - Percentual de docentes que coordenam e lideram grupos de pesquisa



Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

A liderança e coordenação dos grupos de pesquisa não se apresenta como um destaque - apesar do número considerável de projetos e coordenação dos mesmos – de ser uma estratégia de projeção no campo. Este índice necessita de maior acuidade, para atualização dos atuais líderes, mas que demonstram o estágio de constituição de um campo ainda em formação. Este dado pode indicar que, mesmo coordenando a maioria dos projetos, os pesquisadores não estão liderando os respectivos grupos de pesquisa no campo da Educação Física investigado neste recorte, o qual é constituído - com exceção da UDESC - por programas consolidados, ainda está em fase embrionária diante do novo contexto de produtividade.

ARTIGOS E PROJETOS

Ao relacionar a produção de artigos com os projetos, percebemos no geral que a produção de projetos representa em média 34 % da produção de artigos em todo o campo acadêmico da Educação Física. Estes indicadores quando vistos na perspectiva de cada programa, ficam assimétricos e com peculiaridades que serão destacadas nas análises desta seção.

Quadro 11 - Artigos e projetos de pesquisa

INSTITUIÇÃO	ARTIGOS			PROJETOS DE PESQUISA			
	T	C-A	A	T	C.	I	N.I.
USP /AC							
T. PARCIAL	823	765	58	253	147	47	59
UNICAMP							
T. PARCIAL	611	542	69	125	83	14	28
UFRGS							
T. PARCIAL	597	564	33	236	170	39	27
UDESC	425	395	30	227	166	36	25
TOTAL	2.456	2.266	190	841	566	136	139

Legenda: **T**: Total, **C-A**: Coautoria, **A**: autoria, **C**: Coordenador, **I**: Integrante, **NI**: Não Informado

Fonte: Currículo Lattes/www.lattes.cnpq.br

Os programas com maior índice das publicações qualificadas de padrão internacional, são os que apresentam menor número de projetos, enquanto os que possuem uma produção de qualificada inserção nacional, mas com predominância em periódicos de baixo impacto, são aqueles com maior número de projetos.

Isto a princípio, pode indicar que não há necessidade de avolumar a quantidade de projetos de pesquisa para aumentarmos a produção, pois, o que importa é continuar produzindo naquele tema e consolidar a produção do campo científico que está sendo construído. Sobretudo, articulando a escrita de trabalhos em coautoria, com os orientandos de mestrado e doutorado ou com pesquisadores experientes.

Esta talvez seja a estratégia subjacente a esta posição dos agentes. Concentrar a produção em projetos específicos, a fim de avançar o conhecimento em determinados campos de investigação, em paradigmas, consensuais, sem muita disputa teórica e se inserindo na produção internacional. Por outro lado, os agentes que estão se aproximando de campos “novos”, buscariam o maior número de projetos para atuar em vários campos em áreas interdisciplinares, nas disputas de novos referenciais teóricos e projeção no campo científico.

ARTIGOS E QUALIDADE DA PRODUÇÃO

Realizamos um cruzamento das informações coletadas no Currículo Lattes apresentadas no indicador publicação de artigos em periódicos, com os relatórios trienais de 2004-2009. Deste modo, detivemo-nos no exame da qualidade da produção de capital intelectual dos docentes, comparando o total da produção no período, em relação ao número de artigos publicados nos periódicos internacionais e nacionais.

Inicialmente constatmos que da produção geral dos docentes nos quatro programas que acumulou 2.456 artigos, apenas 1.825 desses produtos conseguiram a publicação em periódicos qualificados, representando 74,30% do total. Este, a princípio, expressa um resultado relativamente satisfatório. No entanto, se a análise considerar os valores alcançados em cada programa, a média geral não representa o que ocorre internamente nos mesmos.

Os programas que alcançaram maior produção em periódicos internacionais, também estão representados com a maior quantidade de artigos que não foram publicados em veículos qualificados. Por outro lado, os programas caracterizados com a menor publicação em periódicos internacionais são aqueles com maior número de artigos publicados em periódicos qualificados nacionais, o que leva a concluir que as publicações internacionais possuem maior peso na avaliação da CAPES. Entretanto existem programas que se encontram em uma situação inusitada, não possuem muita publicação qualificada, visto que sua produção circula em periódicos de baixa pontuação ou sem classificação no QUALIS-CAPES.

O campo da Educação Física tem se apresentado com uma produtividade muito acentuada, com a melhoria nas posições de qualificação internacional e nacional. Tem formado capital intelectual não como uma prioridade, da maneira adotada até a década de 1990. Demonstrando os avanços alcançados, em busca de uma autonomia, que diminua a sua dependência da lógica externa e aumente o seu poder de refração.

Esta condição de constituição objetiva do campo depende, em grande parte, do papel dos agentes, das suas posições, das suas ações e estratégias adotadas para viabilizar os Projetos Pedagógicos, que orientam a funcionalidade dos programas.

Entretanto, esta lógica não se apresenta de forma consensual, linear e constante, mas com várias oscilações e fluxos de descontinuidade, que são entrecruzados por interesses que se instauram na tensão não apenas entre capital intelectual e capital científico, nos tipos de capital científico, mas nas diferentes estratégias adotadas pelos programas. Isso acarreta elevado grau de assimetria entre os programas, com alguns conseguindo se projetar e se manter em posições confortáveis a cada triênio de incidência da avaliação CAPES, enquanto outros exibem produção de capital intelectual e científico também considerada elevada, mas não conseguem sucesso nas suas estratégias e reconhecimento nos processos avaliativos. Há também, programas que estão se consolidando, porém, apresentam uma produção qualificada e já estão nos patamares nacionais de avaliação, mesmo adotando caminhos estratégicos diferentes.

Existem estratégias consensuais e que quase todos os programas adotam, entretanto, em alguns deles os resultados são melhores que outros, utilizando a mesma estratégia. Isto talvez se explique não apenas pela estratégia isolada, mas nas suas relações com as demais, com as constituições e o tipo de programa em relação a sua concepção de ciência, nas especificidades e nas configurações das áreas de concentração que disputam

posições agentes do mesmo campo científico e que atuam em áreas denominadas novas com concepções de ciência consolidadas e, portanto, detendo produtividade reconhecida e tempo de atuação do pesquisador.

Em outros programas as estratégias são específicas, como a continuação da formação de capital intelectual dos docentes em estágio pós-doutoral. O programa que tem o maior número de pós-doutores é o que possui o conceito mais elevado inclusive com inserção internacional. Por outro lado, há programas com um quadro razoável de pós-doutores e a sua produção e conceituação não o situam nem nos limites do padrão nacional. Assim como existem programas que não possuem nenhum pós-doutor e se situam no patamar de produção de capital científico de programas com o conceito 5. Isto faz suspeitar da eficácia dessa estratégia, ou se ela é atingida por outros fatores que alavancam a produção e a projeção dos docentes.

CONCLUSÃO

Ao verificar como este fenômeno se metamorforseia nas estratégias e disputas, pela produtividade intelectual entre os sujeitos que compõem o corpo docente que atua no campo científico dos programas de pós-graduação em educação física classificados pela capes com as notas 3,4,5 e 6, o campo da Educação Física como demonstrado, tem um cenário de crescimento e aumento da produtividade muito acentuada nos últimos anos. Esse crescimento, proporcionou projeção nacional e internacional. Assim como, tem formado capital intelectual, não como uma prioridade, em relação à produção de capital científico. Demonstrando os avanços alcançados, em busca de uma relativa autonomia, que diminua a sua dependência da lógica externa e aumente o seu poder de refração.

A constituição do campo da Educação Física apresenta, nas relações objetivas que se estabelecem nos programas, através do interesse e das definições de estratégias, que são utilizadas visando à projeção no campo, a constituição de capital científico puro e institucional. Como resultado destas atuações dos agentes, que constituem o campo investigado.

De uma maneira geral, podemos dizer que a produção dos programas, tem sido maior nos últimos quatro anos, assim como a sua qualidade tem aprimorado. O diferencial é que, alguns deles que se situam na questão de avaliação, no patamar nacional - que em certos casos, é o limite, que os próprios periódicos relacionados às suas concepções de ciência permitem - enquanto outros, estão se posicionando no patamar internacional. Isto porque a sua produção científica, está sintonizada com as concepções de ciências e os grupos de pesquisa, que circulam internacionalmente.

As estratégias utilizadas para obter capital científico, de acordo com os interesses dos agentes, apresentam em alguns casos similaridades e distanciamentos, em cada programa. As similaridades se referem à utilização das mesmas estratégias, que a princípio,

todos os programas adotam, como a participação em rede de pesquisadores e a coautoria em artigos publicados em periódicos. As estratégias menos acionadas que apresentaram, o maior distanciamento são, a participação em entidades científicas, o estágio pós-doutoral e a participação em liderança de grupos de pesquisa.

Esta posição dos agentes, reflete o cenário epistemológico de produtividade, esboçado a partir das novas regras de produtividade. Por isso, a publicação em coautoria e a participação em rede de pesquisadores, são ações que podem alavancar a produção de agentes, que já sinalizaram a publicação de 100 artigos nos últimos dez anos, como temos também, pesquisadores com 10 artigos publicados ao longo do período.

Entretanto essas estratégias de similaridades, nem sempre alcançam o mesmo resultado em todos os programas. Estas, quando analisadas, isoladamente e em comparação com as demais, se distanciam em virtude da autonomia que cada espaço formativo possui. Depende também das trajetórias dos agentes e sua vinculação, com as disputas que travam, em suas áreas de concentração. Assim como demais desafios, que as regras externas determinam e/ou o seu poder de refração permite.

Nos programas investigados, observamos que a maioria dos docentes atua em rede. Na maioria dos casos, ocorre aumento de sua produtividade em artigos em coautoria, com pesquisadores da rede. Enquanto isto, docentes que não estão abrigados por elas, têm uma produção individual considerável de sua autoria e muito baixa em coautoria, não conseguindo se projetar no campo. Assim como existem docentes, que estão em rede, entretanto, têm boa produção em coautoria, porém mantêm baixa produção em artigos de sua própria autoria. Por outro lado, existem aqueles que atuam na pesquisa em rede, sem contudo, ter sua produtividade elevada mesmo em coautoria. Neste caso, um distanciamento, por usar uma estratégia que não provoca efeitos na projeção do campo.

As fontes permitiram uma visão geral da atuação dos docentes e focalizada dos programas em relação às estratégias. Entretanto, com certas limitações, decorrentes da falta de registro de alguns indicadores, que nos obrigaram a recorrer a informações de produção em outras fontes. Principalmente na liderança de grupos de pesquisa, posto que, alguns pesquisadores não informam claramente nos respectivos Currículos Lattes. A atuação docente nos programas, participação em associações científicas também é registrada precariamente. Assim como, os projetos de pesquisa, não informando, se o pesquisador era coordenador ou integrante foi significativo. Muitas destas informações, foram recuperadas, a partir dos indicadores de produção registrados na CAPES, outras analisadas de acordo com o registro extraído do Lattes.

Mesmo com estas limitações, os objetivos foram alcançados a partir do esquema metodológico proposto. O de se realizar, um estudo analítico-descritivo do campo da Educação Física na pós-graduação, a partir dos programas selecionados, para compor a amostra representacional.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**, Rio Claro v.3, n.2.p.73-127, dez,1996.
- BETTI, Mauro. et al. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, v. 1, n. 2, p. 183- 194, nov. 2004.
- BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. A produção do conhecimento e a pós-graduação em educação física: dialogando com o programa de pós-graduação em Educação Física da UFRN. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Porto Alegre.11 a 16 de novembro 2011.
- BIANCHETTI, Lucídio, SGUISSARD, Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados,2009. cap. 2, p.101-131.
- BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- BORDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomás. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BORDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: a gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das letras. 1996
- BORDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 9ª.ed. Campinas: Papirus, Campinas, 2008.
- BOURDIEU, Pierre, CHANBORDON, Jean Claude, PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes,2002.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3. ed.:Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRACHT, Valter. **Por uma política científica para a educação física com ênfase na pós-graduação**. In: Fórum Nacional Permanente De Pós-Graduação Em Educação Física, 2006, Campinas. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/>> acesso: 10 abril 2013.
- BRACHT, Valter. Educação Física e ciências do esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de ciências do esporte**. V.14, n.3, maio 1993.
- BRASIL.CAPES.**Avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>>. Acesso em: 20 abril. 2013.
- BRACHT, Valter. Avaliação da Pós-Graduação (**Documento de Área/Educação**). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril. 2013.
- BRACHT, Valter. Avaliação da Pós-Graduação (**Documento de Área/Educação Física**). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril. 2013.

Relatório da avaliação trienal. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/Avaliação>>. Acesso em: 20 abril. 2013.

_____. **Critérios de classificação do Qualis.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril 2013

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO- CNPq- disponível em <www.cnpq.br> **plataforma lattes** disponível em <lattes/cnpq.br> Acesso em: junho 2013 e maio de 2014.

CHAVES-GAMBOA, Marcia; SANCHES, Silvio Sanches. Produção do Conhecimento e Pós-Graduação em Educação Física no nordeste brasileiro: teses, hipóteses e desafios. In: GAMBOA, Silvio Sanches. **Epistemologia em Educação Física: as inter-relações necessárias**, 2ª. ed. Maceió: Ed UFAL, 2010. p. 175-200

CARVALHO, Yara, LINHALES, Meily Assbú. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física.** Goiânia: CBCE, , 2007.

CORRÊA. Paulo Sérgio de Almeida. História e historiografia educacional na Amazônia: uma radiografia da produção do conhecimento nos Programas de Pós- Graduação na Região Norte do Brasil. **Revista HISTEDBR** online v.1, p. 193- 2004,2011. < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> acesso em: janeiro 2013.

CORRÊA. Paulo Sérgio de Almeida. Pesquisa e Pós-Graduação em educação: avanços e consolidação na Amazônia. **Revista Cocar** (UEPA), V.5p. 15-24,2011. < <http://www.uepa.br/>>. Acesso em janeiro de 2013.

CORRÊA. Paulo Sérgio de Almeida. Parâmetros Institucionais de Avaliação adotados pela capes e a formação dos Arquipélagos de Excelência nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **VI Jornada HISTEDBR**, CD-ROM, Belém, 2010.

CORRÊA. Paulo Sérgio de Almeida. Fragmentação do investimento público e o colapso na formação dos cientistas brasileiros. (In)ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Educação Ciência e desenvolvimento social.** Belém: Editora universitária,2006.

COUTINHO, Renato Xavier et al. Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **RBPG**, v. 9, n. 17, p. 491 - 516, julho de Brasília-DF, 2012.

FRANÇA, Indira Alves. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: o desafio dos gestores de cursos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.5, n.4, p.43- 47, edição especial 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURTADO, Heitor Luiz. Formação do Pesquisador em Educação Física: análises epistemológicas. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 02 a 07 de agosto, Brasília-DF, 2013.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física? **Revista Movimento**, UFRGS, edição especial.1994.

- GAYA, Adroaldo. O importante é publicar. A (re)produção do conhecimento de Educação Física e ciências do desporto em países de língua Portuguesa. **Revista Portuguesa de ciências do desporto**. 10(01).p.200-2006,2010.
- GAMBOA, Silvio Sanches. **Epistemologia em Educação Física: as inter-relações necessárias**, cap. I p. 27-43, 2ª. Edição Ed UFAL, 2010.
- GAMBOA, Silvio Sanches. **Epistemologia em Educação Física: as inter-relações necessárias**, cap. II, p. 45-65, 2ª. Edição Ed UFAL, 2010.
- GAMBOA, Silvio Sanches. **Epistemologia em Educação Física: as inter-relações necessárias**, cap. VI, p. 119-148, 2ª. Edição Ed UFAL, 2010.
- GOUVEA, Fernando Cezar. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes 1951-1961. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. V. 9, n.17, p.373,2012.
- HORTA, José Silvério Bahia, MORAES, Maria Cecília Marcondes. O Sistema CAPES e a Avaliação da Pós-Graduação: da área da educação à grande área das ciências humanas. (In) BIANCHETTI, Lucídio, SGUISSARD, Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação**. Autores Associados, p.207-241, Campinas-SP, 2009.
- HORTA, José Silvério Bahia. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. (In) BIANCHETTI, Lucídio, SGUISSARD (Orgs), Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação**. Autores Associados, p.101-131, Campinas-SP, 2009.
- KUENZER, Acácia z. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós- graduação em educação. (In) BIANCHETTI, Lucidio, SGUISSARD (Orgs), Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas:Autores Associados 2009.cap. IV, p.101-131,.
- KOKUBUN, Eduardo. Pós-graduação no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.24, n.2, p.9- 26, jan, Campinas, SP,2003.
- KOKUBUN, Eduardo. Pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.20, p.31-33, set. Suplemento n.5. São Paulo,2006
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e sua repercussão na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, v.4.n.1, Florianópolis-SC,2006 .
- LOVISOLO, Hugo. Mas afinal o que é Educação Física? A favor da mediação e contra os radicalismos. **Revista Movimento**, UFRGES, ano 2, n.2, jun. 1995.
- LOVISOLO, Hugo. “Levantando o sarrafo ou dando um tiro no pé”: critérios de avaliação e Qualis nos programas de Pós-Graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 29. n.1, p.23-33, Campinas, 2007.
- LOVISOLO, Hugo. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 97-114, jan. 2003
- LOVISOLO, Hugo. Pós-graduações em Educação Física: paradoxos tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 20, n. 1, set, Florianópolis, SC,1998.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física como arte da mediação**. Sprint, Rio de Janeiro 1995.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Formação de Doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v.2, n.3, mar,2005.

MARTINS, Núbia Rosa. SILVA, Rossana Valéria Souza. **Pesquisas brasileiras em educação física e esportes: tendências das teses e dissertações. Nuteses, UFU,2010**. MOLINA NETO, Vicente et al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação física e Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 145-165, set. 2006.

ORIQUE, Nildo. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: RAMPINELLI, Waldir, José; ORIQUE, Nildo (Org.). **Crítica à razão acadêmica**. Florianópolis:Editora Insular, 2011.

ORTIZ, Renato(org.).**A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo:Olho d'água, 2003. PAIVA, Fernanda. **Ciência e poder simbólico: no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos/UFES, 1994.

RAMOS, Mylena Yumi. VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil: O esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 219-246, mar.2013.

ROSA, Suely Pereira. **O campo do conhecimento da Educação Física: uma abordagem cientométrica**. Tese de doutorado, UFRJ, 2010.

SACARDO, Micheli Silva. Reflexões acerca da avaliação da pós-graduação em Educação Física: impactos desta política na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.1, p.75-88, 2007.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo; KOBASHI, Nair Yumiro. Bibliometria, Cientometria, Infometria: Conceitos e aplicações. **Pesquisa Brasileira de Ciência da Informação**, V.2, n.1, p.155-157, jan/dez, Brasília.2009.

SILVA, Rossana Valéria Souza. **Mestrados em Educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria.1990.

SILVA, Rossana Valéria Souza. **Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. Tese de doutorado, UNICAMP 1997.

SILVA, Rossana Valéria Souza. As ciências do esporte nos últimos 20 anos no Brasil: contribuição da Pós- Graduação Stritu Sensu. **Revista Brasileira de ciências do Esporte no Brasil**, número especial,20 anos set 1998.

SOUZA, Julia Paula Mota. Epistemologia da Educação Física: análise de produção do programa de pós-graduação em Educação Física da Unicamp (1991-2008). **Revista Motrivivência** Ano XXIII, Nº 36, P. 247-267 Jun./2011.

TANI, Go. Os desafios da Pós-Graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, V.22, n.1, p79-90, 2000.

SILVA, Rossana Valéria Souza. 20 anos de ciência do esporte: um transatlântico sem rumo. **Revista Brasileira de ciências do Esporte no Brasil**, número especial,20 anos set 1998.

PIRES, Vlademir. **Economia da Educação: Para além do capital humano**. Ed. Cortez, São Paulo, 2005.

ASPECTOS LEGAIS E PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE PRESTAÇÃO DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Data de aceite: 01/03/2024

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

INTRODUÇÃO

A prestação de serviços, sob a forma de trabalho voluntário, foi instituída no Brasil ao final do século 20, com a sanção da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Decorridos mais de 25 anos de sua vigência, a implementação de suas normas trouxe repercussões diversas sobre a gestão universitária e o tipo de docência realizada pelo prestador do serviço sob o invólucro de trabalho voluntário.

A respeito da temática trabalho docente voluntário na educação superior, verifica-se que o assunto foi convertido em objeto de estudo em diversas pesquisas, bem como circulou como notícias emitidas por associações sindicais docentes, o que revela divergências e polêmicas quanto à necessidade de sua implementação, principalmente no contexto institucional das universidades federais.

Partindo-se do estudo de Souza

(2009), percebe-se que o trabalho voluntário afeta profundamente a área da educação, resultando em “formas renovadas de exploração da força de trabalho contratada”, visando-se a prestação de serviços.

Reforçando as análises acima, Guimarães, Soares e Casagrande (2012), alertaram quanto aos impactos negativos do trabalho voluntário sobre os docentes da educação superior, uma vez que resultariam na precarização da vida e atividade desse profissional.

No estudo de Carneiro (2013), ao analisar aspectos históricos passados e atuais sobre o ensino superior no Brasil, percebeu-se que o trabalho docente sofreu profundas alterações e hoje tem sido marcante as reconfigurações impulsionadas com a adoção do trabalho docente voluntário nas instituições de ensino superior.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro e Leda (2015), expuseram as acentuadas consequências provocadas pela ampliação da oferta da educação superior nas instituições públicas

brasileiras sobre o exercício da docência universitária.

A leitura do texto de Prado, Santana e Santos (2016), possibilitou verificar que o trabalho voluntário, no âmbito da atual configuração do ensino superior, submete o professor ao dilema entre a autonomia e a precarização de sua atividade profissional.

As análises de Krawulski et al. (2017), dimensionaram os impactos da atividade docente sob a forma voluntária durante a vigência da aposentadoria, enfatizando que nessa condição ocorre uma espécie de “transição entre o trabalho e o não trabalho”.

A pesquisa feita por Silva (2017), averiguou a situação do trabalho voluntário exercido pelos docentes em instituições de ensino superior vinculadas ao setor privado, tendo sido possível perceber os significados e projetar as tendências a partir desse fenômeno.

Segundo Rhoden e Bolzan (2019), a proliferação do trabalho voluntário no ensino superior e a adesão aos programas existentes, obriga os professores aposentados a fazer novos investimentos, tornando mais longa sua permanência no exercício da profissão.

Um estudo comparativo feito por Melo e Gomes (2020), ressaltou que, no âmbito a educação superior, entre alguns países da América Latina, a inserção do trabalho docente voluntário ampliou a precarização das condições laborais, seja na Argentina, no Brasil e no Chile.

De acordo com Santana, Melo e Garrido (2022), a educação superior no contexto da América Latina passa por um momento histórico marcado por intensa crise e isto também se projeta sobre o trabalho docente.

No âmbito de todas as produções da historiografia educacional consultadas para fundamentar este estudo, há unanimidade quanto aos nocivos efeitos resultante da adesão ao trabalho voluntário para a docência no ensino superior.

Os textos aqui reportados, indicam que a educação superior sofre profundas reconfigurações na contemporaneidade, pois também é afetada pelo processo de globalização econômica, cultural e a política educativa adotada em diferentes países, com repercussões sobre as variadas profissões existentes, em particular no trabalho do professor com atuação no ambiente universitário.

Considerando-se o contexto acima, pergunta-se: Partindo-se das análises feitas pelos autores da historiografia educacional, quais os principais impactos do trabalho voluntário exercido no ambiente institucional que promove a educação superior? Em quais documentos legais se fundamenta a política de trabalho voluntário no Brasil? Quais as regulamentações aplicadas para viabilizar essa política na Universidade Federal do Pará - UFPA? Quem são os professores que consentiram em participar do trabalho voluntário na UFPA?

As reflexões preliminares me impulsionaram a cogitar como hipótese que a pesar de sua inserção recente no ordenamento jurídico brasileiro, o trabalho voluntário tem assumido elevadas proporções nas instituições de ensino superior do sistema federal e privadas. Contudo, a produção historiográfica educacional disponível sobre o tema, acentua os

efeitos nefastos dessa política, uma vez que forja uma modalidade de trabalho marcada pela precarização. Entretanto, são recorrentes os pedidos formalizados pelos docentes universitários de áreas diversas, a fim de integrar programas de trabalho voluntário, tal como vem ocorrendo no ambiente da Universidade Federal do Pará.

Para efeito desta pesquisa, o estudo foi desenvolvido com intuito de: a) compreender os impactos gerados com o exercício do trabalho voluntário a partir da crítica historiográfica educacional; b) analisar os aspectos normativos que regulamentam a prestação do serviço sob a forma de trabalho voluntário no Brasil e no contexto das universidades federais; c) traçar o perfil dos professores que aderiram ao programa de prestação de trabalho voluntário na UFPA.

Na perspectiva metodológica, fez-se consultas a fontes bibliográficas relacionadas à historiografia educacional incidente na temática do trabalho voluntário na educação superior, assim como o exame da legislação e regulamentações pertinentes.

Em relação ao tempo histórico a ser abrangido pelo estudo, definiu-se o intervalo de 1998 a 2023. O início da série, corresponde ao momento em que foi criada a lei que instituiu o trabalho voluntário no Brasil, enquanto seu final representa tanto a época das mais atuais produções historiográficas educacionais a respeito do assunto, como também das recentes adesões que por ventura tenham sido pactuadas pelos docentes com a Universidade Federal do Pará.

A organização do texto para exposição dos resultados da pesquisa, ficou constituída da parte introdutória; uma seção para analisar a temática do trabalho voluntário a partir da historiografia educacional; outra parte dedicada ao estudo da legislação e regulamentações sobre o trabalho voluntário; posteriormente, examina-se o perfil dos professores voluntários que aquiesceram com o programa existente na UFPA, seguida pelo anúncio das conclusões e indicação das referências.

A CRÍTICA HISTORIOGRÁFICA EDUCACIONAL SOBRE O TRABALHO VOLUNTÁRIO

O trabalho voluntário na educação superior foi objeto de estudo em produções científicas diversas, tais como: Souza (2009), Guimarães, Soares e Casagrande (2012), Carneiro (2013), Ribeiro e Leda (2015), Prado, Santana e Santos (2016), Krawulski et al. (2017), Silva (2017), Rhoden e Bolzan (2019), Melo e Gomes (2020), Santana, Melo e Garrido (2022).

Do ponto de vista do vínculo institucional, a sequência dessa produção evidencia que os autores dos trabalhos publicados são provenientes de diversas universidades, com autoria predominantemente feminina, mas com publicação em periódicos ou eventos acadêmicos. Portanto, é possível capturar, a partir desses escritos, as principais críticas emitidas a respeito do voluntariado docente no ensino superior, considerando-se, para esta

seção, o tempo de 2009-2022.

A começar pelo texto de Souza (2009, p. 1-13), verifica-se que o trabalho voluntário é uma forma de evidenciar a responsabilidade social da empresa, mediante prestação de serviço educacional. Para tanto, compõe a jornada de trabalho, mas auxilia a atenuar a crise social, ampliando o lucro empresarial. Além disso, esclarece mudanças históricas na caracterização do trabalho voluntário no Brasil, onde do século XVI ao XIX era assistencialista; a partir do século XIX assumiu feição paternalista como ação das damas caridosas e a benemerência; no início do século XX foi incorporado ao sistema público de serviços sociais como direito do cidadão; ao final do século XX um novo voluntariado para aliviar os bolsões de pobreza e manter as relações capitalistas, priorizando-se ações na área da educação; a Responsabilidade Social da Empresa é utilizada para manter a reputação empresarial; desenvolvem-se as ações sociais em função do mercado; desenvolve habilidade de liderança e trabalho em equipe, o sentido de pertencimento e satisfação, aproximação com mercados consumidores; deixa de ser um valor social para se converter em valor de mercado; a empregabilidade exige atuação em atividade voluntária, tornando o trabalho involuntário, forçado, coercitivo, obrigatório.

Partindo-se da pesquisa de Guimarães, Soares e Casagrande (2012, p. 77- 96), verifica-se que a ocorrência do trabalho voluntário em uma universidade pública, embora tenha regulamentação própria, está destituída de política interna e de programas específicos direcionados ao trabalho docente voluntário, porém, sua adoção promove a flexibilização e a precarização do trabalho desse profissional. A atividade não é remunerada, não gera vínculo de emprego nem obrigações trabalhistas. Os docentes que aderiram são da área tecnológica, de educação, filosofia e ciências humanas e da saúde; muitos deles com bolsa do CNPq, com liderança e participação em grupo de pesquisa; foram motivados a assinar o termo de adesão para regularizar a situação já existente, manter vínculo institucional e participar em grupo de pesquisa; envolve professores aposentados e da ativa, na faixa etária entre 34 a 62 anos; dedicam-se ao ensino e/ou pesquisa ou combinam pesquisa e extensão, ensino e extensão, ou ensino pesquisa extensão, predominando o vínculo a programas de pós-graduação em educação e, eventualmente, cursos de graduação; realizam orientações de mestrado e doutorado, exercem outras atividades externas às instituições; ocorre insatisfação com a regulamentação da matéria internamente; as motivações para aderir estão em continuar o vínculo com a instituição, seguir com a pesquisa, por gostar de trabalhar, apreço pela instituição, reduzir carga horária; as regulamentações internas são descumpridas; os docentes são vítimas de preconceitos no exercício do voluntariado, estão desprovidos de infraestrutura para pesquisa; trata-se de trabalho superqualificado que não remunera o prestador do serviço.

Análises formuladas por Carneiro (2013, p. 155-166), demonstraram que a expansão da educação superior no Brasil, implicou em diversificação das instituições promotoras de sua oferta, o que repercutiu sobre as características dos docentes admitidos para se ocupar

das atividades realizadas nesses espaços educativos. O trabalho docente possui tendência à precarização devido às elevadas proporções de desempregados e dos contratos flexíveis do tipo temporário ou estágio. A flexibilização igualmente afeta as relações trabalhistas, os direitos e contratos, gerando situações de instabilidade profissional em face das alterações ocorridas no mundo do trabalho. O trabalho precarizado se expressa nos conceitos de empreendedorismo, cooperativismo e no de trabalho voluntário. Portanto, diante do predomínio da perspectiva produtivista na sociedade atual, os docentes estão mergulhados no individualismo e se deparam com a perda de sua autonomia profissional, sujeitando-se a débeis condições laborais e de emprego.

Ribeiro, Leda e Silva (2015), admitem que a intensificação do trabalho e a lógica produtivista envolvem, de forma contraditória, prazer, sofrimento e adoecimento. Tais situações teriam sido impulsionadas com a expansão da educação superior com repercussões sobre a vida e ofício do profissional professor. A racionalidade instrumental, pragmática e gerencialista campeia o ambiente das instituições universitárias, gerando o trabalho intensificado e precário, projetando perversos efeitos sobre a saúde física e mental dos docentes.

A docência voluntária no ensino superior também foi alvo das análises de Prado, Santana e Santos (2016), que destacaram os efeitos das reformas educacionais a partir dos anos de 1990 sobre o trabalho docente, bem como a incidência dos cortes orçamentários e as novas formas de gestão universitária, enquanto fatores indutores da flexibilização das relações trabalhistas e ampliação do número de pedidos de contratos na condição de docente voluntário, resultando na precarização do trabalho e em diminuição da autonomia nas instituições universitárias. No ambiente institucional das universidades públicas, o serviço voluntário tem sido ocupado por docentes aposentados e por alunos egressos dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. A adoção dos contratos de docência voluntária constitui uma alternativa para atenuar deficiências no reduzido número de docentes e evitar que os graduandos fiquem desassistidos no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, implica em perdas trabalhistas, na precarização das relações de trabalho e torna mais intenso o processo de exploração do trabalhador, desobrigando-se, portanto, o Estado, da prestação do serviço educacional de qualidade em nível superior.

Prado, Santana e Santos (2016), enumeram diversos problemas decorrentes do trabalho voluntário: a regulamentação tardia; sua utilização para mascarar os déficits de docentes; a contratação de alunos de mestrado e doutorado que se encontram desempregados e percebem a docência voluntária como oportunidade de ganhar experiência docente; alunos de pós-graduação que assumem aulas de seus orientadores quando ausentes estes para eventos e estágios pós-doutorais; falta de preocupação para com a contribuição que possa resultar do trabalho voluntário ao curso em que ocorrerá seu exercício; falta de exigência de titulação mínima e do desempenho acadêmico e o tipo de disciplina que assumirá do candidato ao voluntariado; ausência de banca avaliadora

para exame dos planos de trabalhos propostos; avaliação pouco criteriosa do trabalho desenvolvido; dispensa de supervisor da atividade docente voluntária; falta de carga horária mínima e máxima a ser cumprida semanalmente; falta de equilíbrio nas atividades de ensino, pesquisa e extensão distribuídas no plano de trabalho; indeterminação da quantidade mínima e máxima de voluntários que integrarão a instituição em relação ao número de professores existentes.

O estudo de Krawulski et al. (2017, p. 55-60), demonstrou que fatores pessoais e externos interferem na decisão de se constituir um docente voluntário, porém, muitos professores aposentados optam por esse tipo de vínculo como estratégia para efetivar seu definitivo desligamento do trabalho e da instituição que o abrigou por tanto tempo. Isto ocorre porque, no caso do trabalho docente, o fato de se aposentar não significa o efetivo desligamento das atividades e tampouco da carreira, pois o prestígio social e a dependência emocional pesam na hora de decidir. A prática docente assume centralidade na vida de diversos professores e estes decidem atuar como voluntários ao invés de finalizar sua carreira com o momento da aposentadoria.

Motivações diversas, segundo Krawulski et al. (2017, p. 60-65), interferem na decisão de exercer a docência em período de gozo da aposentadoria, dentre as quais estão: o reconhecimento social da atividade desenvolvida; a preservação da vida e da saúde física e psicológicas; a formação de novas gerações; a satisfação em relação ao exercício da profissão; uma forma de fazer a transição para um período de não trabalho, ocupando-se o tempo livre; uma possibilidade de manter ativa a capacidade intelectual; prosseguir com a contribuição social do trabalho docente na instituição empregadora; e a manutenção de desempenho e produtividade acadêmica.

Rhoden e Bolzan (2019) verificaram que após a aposentadoria, muitos professores prolongam sua atuação no magistério do ensino superior, o que gera novos investimentos, inclusive mediante contratação para prestação de serviço voluntário. O sucesso no percurso de carreira e trajetória profissional, são motivos que impulsionam docentes aposentados a adentrar no ciclo da longedocência. Essa situação decorre do fato de que o professor se forma e transforma no tempo, por isso, pode se reinventar constantemente. A instituição do trabalho voluntário na universidade, mobiliza tanto servidores da educação superior quanto da educação básica, professores ou profissionais de outras categorias que podem optar por apenas um período de contratação, ou, prolongar sua permanência por sucessivas prorrogações contratuais. Assim, o percurso da trajetória, a liberdade para o exercício profissional e ideia de pertencimento ao lugar de manutenção do vínculo profissional, são situações que mobilizam o professor aposentado a investir no voluntariado e reinventar sua identidade, mantendo-se a centralidade do trabalho.

Para Melo e Gomes (2020), as reformas empreendidas na educação superior, atreladas ao sistema capitalista, que foram colocadas em prática nas últimas duas décadas, também alavancaram o trabalho docente voluntário, tendo como corolário a precarização e

intensificação do trabalho nas instituições universitárias públicas. Entre as características emblemáticas, destacam-se: seu caráter não remunerado; está presente nas instituições universitárias públicas estatais e privadas; nem sempre conta com a devida regulamentação; vínculo trabalhista precário e temporário, sem proteção jurídica nem garantia de direitos; assume distintas formas em cada contexto institucional; varia em sua quantidade e o tipo de área em que atuam; desencadeia a superexploração do trabalhador docente; aplicam-se normas diferenciadas em uma mesma instituição; induz à desresponsabilização estatal em matéria de educação; estimula a competitividade e a meritocracia; uma estratégia para adquirir experiência acadêmica; conduz à perda da qualidade do ensino; dificulta a organização coletiva dos docentes.

Segundo a Associação dos Docentes da Universidade Federal de Ouro Preto – ADUFOP¹, o trabalho voluntário tem como premissa o ataque aos trabalhadores, favorecendo-se aos governantes. Sua admissão implica a não realização de concursos para suprir vagas docentes, por isso, flexibiliza-se o trabalho docente, seja na perspectiva da legislação, quanto da exploração dessa força de trabalho, daí porque se insurge como contrária a esse tipo de vinculação contratual.

O SINDUFFS – ANDES/SN², também repudiou a adoção do trabalho voluntário ao demonstrar que, em pleno contexto pandêmico, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) havia publicado edital visando admitir professor voluntário, o que representaria um “desprezo à grave crise econômica e sanitária”, como também pela “carreira docente, pela vida e a educação pública, gratuita e de qualidade”.

Se do ponto de vista orçamentário a inserção do trabalho voluntário representa economia de custos nas instituições universitárias, também promove a precarização do trabalho docente que se voluntaria a empreender nesse novo ciclo de vida profissional.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA POLÍTICA DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NO BRASIL

Do ponto de vista legal, no Brasil o trabalho voluntário teve sua regulamentação durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), mediante a Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Todavia, foi fruto da proposição do Projeto de Lei nº 1.275, de 29 de novembro de 1995, apresentado em Plenário da Câmara dos Deputados Federais pelo Deputado Paulo Roberto Barreto Bornhausen, então filiado ao Partido da Frente Liberal de Santa Catarina.

Entre a fase de despacho e sanção, percorreu um longo trâmite legislativo, seja nas instâncias da Mesa Diretora, do Plenário, da Coordenação de Comissões Permanentes (CCP), da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), o

1 Disponível em: <https://www.adufop.org.br/post/adufop-em-campanha-contr-a-o-trabalho-volunt%C3%A1rio-docente>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

2 Disponível em: <https://sinduffs.org.br/noticias/notas/nota-da-diretoria-do-andes-sn-de-repudio-ao-trabalho-docente-voluntario-na-ufscar/>

encaminhamento ao Senado Federal e, posteriormente, a remessa Da Mesa Diretora para a devida sanção por parte do Presidente da República³.

No que se refere à definição conceitual do que seja o trabalho voluntário, o art. 1º da lei determina:

Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Tal definição passou por mudanças, mediante a Lei nº 13.297, de 16 de junho de 2016, sancionada pelo Presidente Michel Temer, cuja redação passou a vigor conforme expressa abaixo:

Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa.

Com essa nova forma redacional, passou-se a “incluir a assistência à pessoa como objetivo de atividade não remunerada reconhecida como serviço voluntário”.

Quanto ao tipo de vínculo gerado em decorrência da prestação de serviço voluntário, a lei também previu em seu parágrafo único que “O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim”.

Fica evidente que a prestação do serviço voluntário, do ponto de vista legal, não deve ter sua conexão corresponde a um fato gerador de vínculo empregatício nos termos previstos pelo art. 3º da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no qual estabelece que: “Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”.

Há jurisprudências a respeito do trabalho voluntário no Brasil. No PROCESSO: 0001147-54.2010.5.01.0003 – RTOrd, do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região, datado de 7 de dezembro de 2011, o ACÓRDÃO 10ª TURMA⁴ expressa o seguinte entendimento:

VÍNCULO DE EMPREGO. TRABALHO VOLUNTÁRIO NÃO CONFIGURADO. HIPÓTESE DE RECONHECIMENTO. Demonstrada a prestação da atividade laborativa nos moldes do art. 3º da CLT, há de se declarar a relação de emprego. Apelo patronal parcialmente provido.

Outra decisão proveniente do Recurso Ordinário 02638-2014-040-12- 00-2, Rel. Águeda Maria Lavorato Pereira TRT 12ª, de 22 de outubro do ano de 2015, demonstra a

3 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189989>. Acesso em: 22 jun. 2023.

4 Disponível em: https://www.trt1.jus.br/documents/21078/14055113/acOrdAo_obreira_196168eb8000.PDF/a28b81d-2-cdfb-405a-b99d-26c864f1e5c7

hipótese de responsabilidade do ente público pela contratação de terceiros para prestar serviço voluntário:

RESPONSABILIDADE DE ENTE PÚBLICO. Deve responder pelos débitos trabalhistas assumidos pela prestadora dos serviços quem contrata junto a terceiros a execução de tarefas necessárias às finalidades e objetivos sociais de sua constituição, não podendo desonerar-se ou transferir responsabilidade a pessoa sem condições econômicas e assim agir, à evidência, em fraude à lei, ao exato teor do art. 9º da CLT. A vinculação do empregado com prestador de serviços ou a regularidade de processo licitatório não afastam a condenação do órgão público. Destacou-se.

Uma vez identificada e caracterizada a fraude, o termo de adesão ao trabalho voluntário se torna nulo de pleno direito em razão dos vícios nos atos formais instituidores da prestação, gerando direito de ressarcimento das obrigações trabalhistas ao suposto voluntário.

Partindo dessa determinação legal, além de não oneroso, o trabalho voluntário precisa estar revestido da característica de eventualidade, ou seja, a provisoriedade, a fim de não ensejar para o prestador do serviço qualquer elo de vínculo trabalhista enquanto empregado do ente público ou privado que o admitiu.

Ainda que o serviço decorrente do trabalho voluntário ocorra de maneira fortuita, tanto o objeto da prestação quanto as condições para sua exequibilidade precisam estar configuradas sob a forma de um termo de adesão, segundo consta do art. 2º da Lei 9.608, no qual se previu que “O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício”.

Portanto, independentemente do tipo de serviço voluntário que será desenvolvido (cívico, cultural, educacional, científico, recreativo ou de assistência às pessoas), a existência do termo de adesão constitui instrumento obrigatório que formaliza a relação de eventualidade entre a entidade (pública ou privada) e o prestador do serviço.

Há possibilidade de reaver os custos financeiros aplicados pelo prestador de serviço a fim de executar as atividades pactuadas. Contudo, o ressarcimento somente afetará aquelas despesas efetivamente vinculadas às ações objeto da prestação, pois “O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias” (art. 3º) e, principalmente, que os gastos tenham sido previamente comunicados aos tomadores dos serviços e autorizados por eles de forma expressa, uma vez que “O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias” (Parágrafo único art. 3º).

Embora a lei brasileira do serviço voluntário não faça qualquer referência à jornada de trabalho visando a realização das atividades decorrentes desse pacto laboral eventual,

no âmbito do Tribunal Superior do Trabalho o ATO nº 226/TST.GP, de 25 de março de 2013, que versa sobre o serviço voluntário nessa esfera da justiça, determinou-se o seguinte:

Art. 8º A carga horária de prestação de serviço voluntário deverá observar o horário do expediente, a necessidade e o interesse da unidade em que se realizará o serviço e a disponibilidade do voluntário, e não ultrapassará o limite de 4 horas diárias e um total de 20 horas semanais.

Parágrafo único. O Diretor-Geral da Secretaria poderá autorizar carga horária distinta, em caso de atividades ou projetos especiais, mas sempre respeitando o limite máximo de 20 horas por semana (BRASIL. TST, 2013).

Na esfera do TST, o mínimo diário da carga horária a ser cumprida poderá sofrer alterações, mas requer que sejam sopesados o expediente, os interesses e necessidades do lugar da prestação e a disponibilidade da parte do voluntário. Porém, jamais poderá ultrapassar o limite de 20 horas semanais.

Como o termo de adesão ao serviço voluntário representa o instrumento jurídico em que as partes formalizam as obrigações (direitos e deveres) correspondentes ao objeto e as formas de sua prestação, o tempo de atuação diário e semanal também precisa constar desse documento, de modo que as partes previamente conheçam o horário e tempo de duração das ações voluntárias.

Nos termos da Lei nº 14.370, de 15 de junho de 2022, o então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro instituiu o “Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e o Prêmio Portas Abertas”, cujo público alvo são os jovens de 18 a 29 anos e as pessoas acima de 50 anos de idade, tendo por objetivo “auxiliar na inclusão produtiva de pessoas em situação de vulnerabilidade e de reduzir os impactos sociais e no mercado de trabalho” (art. 1º).

Segundo consta do inciso II do art. 5º da citada lei, para a prestação do serviço civil voluntário, exige-se que “o desempenho de atividades de interesse público no âmbito de órgãos e entidades municipais e distritais com carga horária máxima de 22 (vinte e duas) horas semanais, limitada a 8 (oito) horas diárias”.

Comparando-se esse dispositivo legal com aquele fixado na instância do Tribunal Superior do Trabalho, é flagrante a diferença no cômputo das horas diárias e semanais. Além disso, a carga de trabalho do serviço civil voluntário tem sua determinação de forma unilateral, pois é o Poder Executivo (Municipal ou Distrito Federal) quem disporá sobre ela, segundo inciso II do art. 6º.

Outra regulamentação sobre o trabalho voluntário afeta especificamente os estudantes da educação básica e superior brasileira. Essa investida adveio com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2018, com a qual o Presidente do Conselho Nacional de Educação resolveu estabelecer as “diretrizes nacionais para o voluntariado de estudantes no âmbito da Educação Básica e Educação Superior, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (art. 1º).

No âmbito do sistema de ensino, o serviço voluntário decorre de um conjunto de “ações de estudantes” que, motivados por “seu interesse pessoal e espírito cívico”, almejam dedicar “parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de promoção de bem-estar social, ou outros campos demandados pela própria sociedade” (art. 2º).

De acordo com o disposto nessa resolução, as ações de voluntariado devem ser articuladas aos currículos escolares e dos cursos de graduação e, neste caso, podendo ser inseridas nos “Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Regimentos Escolares das Instituições de Educação Superior” (art. 6º e 7º). Entretanto as horas dessas atividades não podem se sobrepor ao currículo mínimo da educação básica e superior, pois correspondem a ações “extraordinárias”, “acessórias, aditivas e complementares”, portanto, não obrigatórias, com flexibilização quanto ao total de horas diárias e semanais a serem cumpridas.

Analisando-se a situação do trabalho voluntário na Universidade de São Paulo – USP, nota-se que sua regulamentação inicial ocorreu com a Resolução nº 5.876, de 27 de setembro de 2010⁵, e se destinava a “especialistas de notório saber aposentados, externos ao corpo docente da USP, que tiverem comprovado tempo de serviço em magistério superior ou em atividade de pesquisa prestado em outras instituições de ensino e pesquisa”. Entretanto, não havia indicação das horas diárias e semanais a serem observadas durante a realização das atividades.

Os efeitos dessa Resolução permaneceram até o dia 10 de maio de 2023, pois a partir do dia 11 houve a publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo da Resolução nº 8.423⁶. Desse modo, o serviço voluntário passou a ser adotado nessa instituição no intuito de “estimular a cidadania, a solidariedade e o estreitamento da relação da sociedade com a USP” (art. 1º).

Quanto ao tempo de duração diária das atividades prestadas pelo voluntário na citada instituição, atualmente a resolução aplicada previu que “A duração do serviço voluntário não poderá ultrapassar 20 (vinte) horas semanais, devendo respeitar o horário normal de expediente do setor onde será prestado o serviço” (art. 8º). Diante dessa norma, flexibiliza-se a carga horária diária, uma vez que somente ficou estipulado o tempo máximo de duração semanal.

A Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Estado de São Paulo, instituiu a prestação do serviço voluntário abrangendo as “atividades técnicas e/ou administrativas”, mediante a Resolução GR – 037, de 19 de abril de 2001⁷. A respeito do tempo considerado para duração diária e semanal das atividades, não houve qualquer norma específica sobre

5 Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-5876-de-27-de-setembro-de-2010>.

6 Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-8423-de-10-de-maio-de-2023>

7 Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/1206/0>

o assunto nesse texto resolutivo.

Na esfera administrativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, verificou-se que o serviço voluntário foi objeto de regulamentação mediante Resolução nº 08, de 2008⁸, criada para viabilizar a “participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão de Colaborador Voluntário” (art. 1º). No entanto, são omissas informações referentes à jornada de trabalho diária e semanal a ser exercida pelo colaborador voluntário.

Após a regulamentação sobre o serviço voluntário no âmbito do Governo Federal, diversas instituições de ensino superior passaram a instituir resoluções em seus espaços acadêmicos, a fim de disciplinar a matéria. Em média o tempo de duração dos termos de adesão varia entre 24 a 36 meses, podendo ser prorrogados ou rescindidos, porém, nem sempre está expressamente previsto o tempo da jornada diária e semanal para o desenvolvimento das atividades, seja na norma federal ou em determinadas resoluções, conforme as evidências colacionadas e analisadas nesta seção.

A POLÍTICA DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

A Universidade Federal do Pará, estabeleceu os parâmetros normativos sobre a prestação do trabalho voluntário por meio da Resolução nº 679, de 17 de novembro de 2009, configurando-a sob a forma de um “Programa de Prestação de Trabalho Voluntário”.

Consta do art. 1º que esse programa visa a realização de atividade não remunerada mediante a “participação do cidadão nas atividades de ensino, pesquisa, extensão ou outros serviços e assistência”. Portanto, se volta a fins educacionais e científicos, conforme previsão indicada na lei aplicada ao caso em nível federal.

A resolução aplicada pela UFPA, faculta ao voluntário a utilização dos bens institucionais, devendo manter e “devolver em perfeito estado de conservação”, segundo fixou o art. 3º, §§ 1º e 2º.

Em seu trâmite processual, a iniciativa visando o desenvolvimento de atividades no âmbito do Programa de Prestação de Trabalho Voluntário, recai sobre as Unidades colegiadas ou de serviços, que devem apresentar uma proposta de trabalho, mas requer a autorização final do Reitor (art. 4º).

Caso a proposta de trabalho incida em “atividades de ensino de Graduação e de Pós-Graduação”, deverá passar pela apreciação na “Câmara de Ensino de Graduação e/ou pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do CONSEPE, respectivamente” (art. 5º).

A proposta deve ser formalizada com documentos indispensáveis, tais como: Justificativa da instância acadêmica correspondente, quando se tratar de atividade de graduação, ou da Coordenação do Curso, quando a atividade se referir à pós-graduação; Cópia da Ata de aprovação da proposta, pelo colegiado respectivo; Plano de Trabalho

8 Disponível em: <https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res08-08.pdf>

detalhado; Cronograma de Execução do Plano de Trabalho (art. 6º).

Na hipótese de o plano de trabalho do voluntário visar a atuação na pós-graduação, conforme art. 7º, exige-se que o docente “Comprove capacidade de formação correspondente, em nível de pós-graduação”, mas também que “Apresente produção científica relevante, a ser submetida à apreciação da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do CONSEPE, que poderá encaminhar consulta às Comissões, especialmente, designadas para essa finalidade”. Sendo direcionado a atividades técnico-administrativas, regra prevista no art. 8º, basta a “Justificativa da Unidade de serviço” acompanhada do “Plano de Trabalho detalhado”.

Estão previstas diversas limitações às atividades do voluntário pelo tempo da prestação dos serviços, uma vez que não tem direito a voto (art. 9º), o exercício das atividades em co-responsabilidade com docente ou servidor do quadro efetivo (art. 10), tempo de duração por 24 meses, podendo ser prorrogado com pedido de antecedência de 60 dias antes de seu término (art. 11), impede o exercício de função de ordenador de despesas (art. 12), rescisão por descumprimento de cláusulas do termo de adesão (art. 13).

Quanto aos benefícios, ao término da prestação dos serviços voluntários, haverá concessão de certificado de comprovação do trabalho realizado (art. 14), por outro lado, a UFPA se obriga a conceder “um Seguro de Vida e de Acidentes pessoais em favor do Voluntário, tão logo seja assinado o Termo de Adesão”.

A respeito do ressarcimento de eventuais despesas contraídas pelo prestador voluntário, a Resolução da UFPA omite esse benefício que está assegurado no art. 3º da Lei nº 9.608, de 1998, visto que “O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias”.

Fica evidente que a prestação do serviço voluntário implica onerosidades, tanto da parte do empregador que disponibiliza infraestrutura e pagamento do seguro de vida, quanto do prestador que precisa se deslocar ao local designado para efetivação das atividades pactuadas via termo de adesão.

Na situação dos voluntários vinculados a programas de pós-graduação, outras contrapartidas financeiras podem estar se efetivando, tais como: a inclusão como professor e orientador em Programas de Cooperação Acadêmica – PROCAD que são firmados entre instituições para oferta de turmas de mestrado e doutorado com financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; passagens aéreas; diárias; a concessão ou manutenção de bolsas de produtividade concedidas pelo CNPq⁹.

Sobre a jornada de trabalho, consta do TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA DE PRESTAÇÃO DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, a

9 De acordo com a Chamada CNPq Nº 04/2021 Bolsas de Produtividade em Pesquisa, nos critérios de elegibilidade, aplicam-se exige-se do proponente “g) ter vínculo formal com a instituição de execução do projeto”. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INS-TANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=10162. Acesso em: 08 jul. 2023.

Cláusula décima primeira, na qual determina que “A carga de trabalho voluntário será de 240 (duzentas e quarenta) horas anuais, distribuídas em 10 (dez) meses por ano”.

Com base nessa norma, hipoteticamente, o voluntário estaria subordinado a uma jornada com o máximo de 24h mensais de trabalho e 6 horas por semana, distribuídas segundo o previsto e aprovado no Plano de Trabalho submetido à apreciação. Esse quantitativo de carga horária é inferior ao indicado pelo Tribunal Superior do Trabalho, bem como ao fixado por outras instituições brasileiras.

Quadro 1 – Proporção da jornada de trabalho voluntário

Regulamentação	Jornada de Trabalho		Tempo de serviço
	Semanal	Mensal	
Lei nº 9.608/1998 - Brasil	Sem previsão	Sem previsão	Sem previsão
Lei nº 14.370/2022 - Brasil	22h e 8h dia	88h	Máximo 1 ano
ATO nº 226/2013 - TST	20h e 4h dia	80h	Por consenso
Resolução nº 8.423/2023 - USP	20h	80h	24 meses prorrogáveis
Resolução GR – 037/2001 - UNICAMP	Sem previsão	Sem previsão	24 meses prorrogáveis
Resolução nº 08/2008 - UFRJ	Sem previsão	Sem previsão	36 meses renováveis
Resolução nº 679/2009 - UFPA	6h	24h	24 meses prorrogáveis

Fonte: Criação do autor.

As informações contidas no quadro acima expuseram que em muitas regulamentações, tanto de caráter nacional ou proveniente de instituição específica, as jornadas de trabalho previstas para o exercício das atividades voluntárias sofrem variações na sua quantidade por dia/semana e mensal. No entanto, são diversas as situações em que não há previsão normativa quanto a essa carga laboral.

No contexto da UFPA, o trabalho voluntário ficou representado com a menor jornada de trabalho semanal e mensal, diferentemente do fixado na Lei nº 14.370/2022, no ATO do TST e na Resolução nº 8.423 da USP.

Ainda que a carga de trabalho fique abaixo de 40h semanais, ou seja, 8h diárias, inclusive com horas previamente definidas, considerando-se o período de segunda a sexta-feira, percebe-se que em todos os casos examinados, fica caracterizada a realização de trabalho continuado, habitual, e não ocasional, conforme previu a legislação nacional. Essa perspectiva se torna ainda mais provável quando se nota que o tempo de duração se protraí por um lapso de 12 meses, 24 meses, 36 meses, inclusive com a concessão de sucessivas prorrogações do termo de adesão firmado entre as partes.

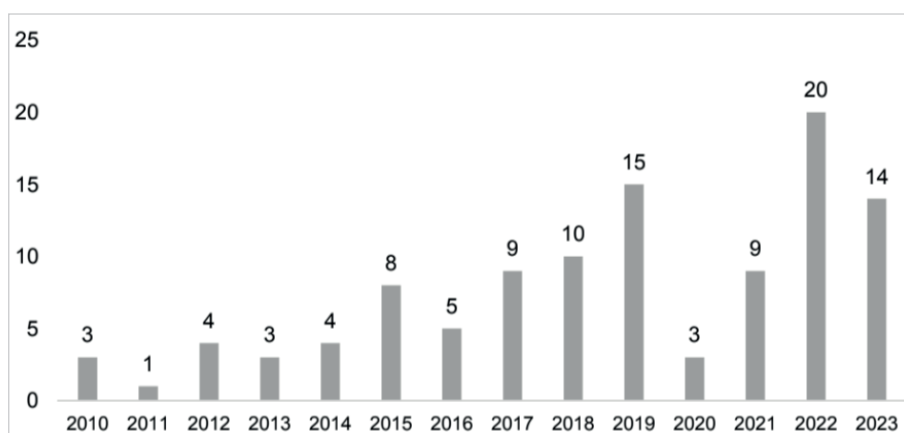
Da forma em que se encontram regulamentadas e vigentes em diversas instituições brasileiras, as atividades relacionadas ao trabalho voluntário são onerosas e ostensivas, posto que o prestador do serviço se obriga ao cumprimento de uma rotina que se desdobra em programações convertidas nos dias, semanas, meses e anos de atuação.

DOCENTES VINCULADOS AO PROGRAMA DE TRABALHO VOLUNTÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Consultando-se o portal da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos da UFPA¹⁰, foi possível perceber a existência de diversos processos envolvendo docentes e técnico-administrativo que demandaram sua inserção no Programa de Prestação de Trabalho Voluntário dessa instituição, conforme apêndice 01 ao final do texto.

No período de 2010-2023¹¹, houve identificação de 108 pedidos aprovados, 47 (43,51%) foram interpostos por homens e 61 como iniciativa de mulheres (56,48%). Predomina a participação de docentes, cuja quantidade atingiu 107 programas (99,07%), enquanto a presença de técnico-administrativo ficou representada com 01 caso (0,92%).

Gráfico 1 - Evolução do Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA



Fonte: Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos. UFPA. <http://sege.ufpa.br/consepe.html>

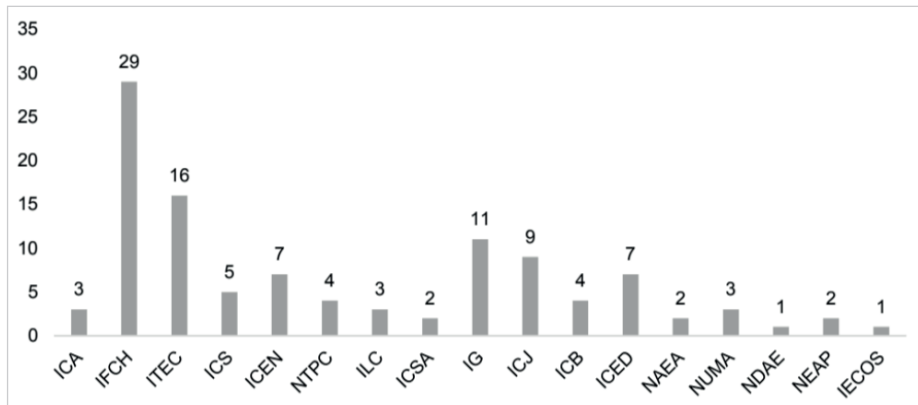
No período de 2010-2014, fase inicial de implantação desse programa, houve poucos pedidos de ingresso, o que resultou no acúmulo de 15 casos (13,88%), mas no interstício de 2015-2019, ocorreu expressiva participação que somou 47 vinculações (43,51%), enquanto no intervalo 2020-2023, foram totalizados 46 (42,59%).

Diferentes institutos receberam os pedidos dos candidatos a voluntários, mas não houve equidade em sua distribuição, uma vez que determinadas unidades foram beneficiadas em maiores proporções em relação a outras.

¹⁰ Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/2023.html

¹¹ Destaque-se que a consulta foi realizada entre os dias 22 e 23 de maio de 2023.

Gráfico 2 - Distribuição dos voluntários da UFPA



Fonte: Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos. UFPA. <http://sege.ufpa.br/consepe.html>

Nota-se que um total de 12 institutos e 5 núcleos receberam e realizaram o devido processo administrativo acerca dos pedidos de docentes e técnico-administrativo. Um dos docentes direcionou seu vínculo a dois programas de pós-graduação de institutos diferentes, por isso o total ficou em 109. O IFCH (26,60%), ITEC (14,67%) e IG (10,09%) concentraram a maioria das demandas. Em seguida, tem-se a participação do ICJ (8,25%), do ICEN (6,42%) e do ICED (6,42%).

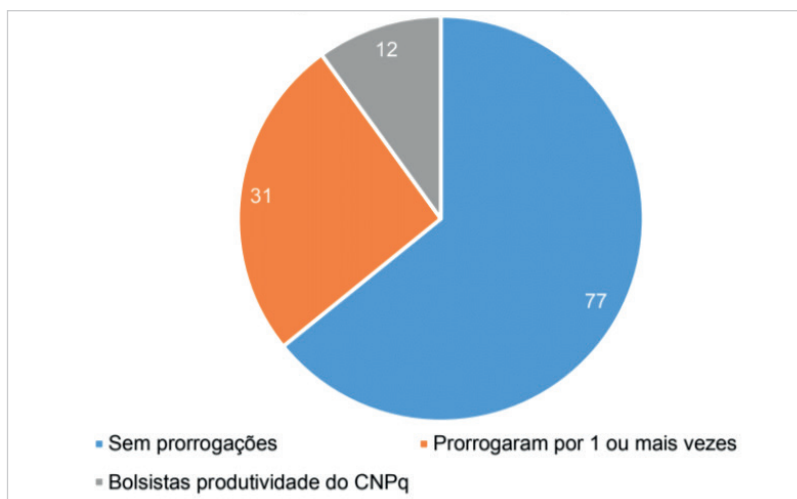
A ampliação do número de demandas para ingresso no Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, portanto, tem sido disseminada em diferentes espaços dessa instituição, repercutindo de forma diferenciada sobre os locais em que se estabelece a participação do voluntário.

São variados os locais de atuação para onde se direcionam os pedidos visando o desenvolvimento das atividades voluntárias. Há quem opte pela graduação (16 = 14,81%), outros que almejam graduação e pós-graduação (8 = 7,40%) aqueles que priorizam somente a pós-graduação (77 = 71,29%), ou graduação e grupo de pesquisa (2 = 1,85%), e quem solicite participação em núcleos (1 = 0,92%), em campus da UFPA (1 = 0,92%), na coordenação acadêmica de instituto (1 = 0,92%), técnico em instituto (1 = 0,92%), e um caso que não foi possível abrir o documento da resolução (1 = 0,92%).

O ensino de graduação e a pós-graduação, são os níveis que despertaram os maiores interesses dos voluntários e juntos somam 101 ocorrências, ou seja, o equivalente a 93,51%. Essa situação demonstra que o Programa de Prestação de Trabalho Voluntário instituído pela UFPA tem induzido os docentes ao prosseguimento das rotineiras atividades que outrora exerciam nessa instituição ou fora dela.

Ao verificar a quantidade das 108 adesões ao Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, nota-se que um total de 77 demandas (71,29%) ainda não requisitaram renovações, mas 31 (28,70%) o fizeram por uma ou mais vezes. Além disso, dentre os voluntários há uma quantidade de 12 (11,11%) que mantêm vínculo enquanto bolsista produtividade de diferentes níveis (1B, 1D, 2, 1C) junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Gráfico 3 - Situação da adesão e bolsa produtividade

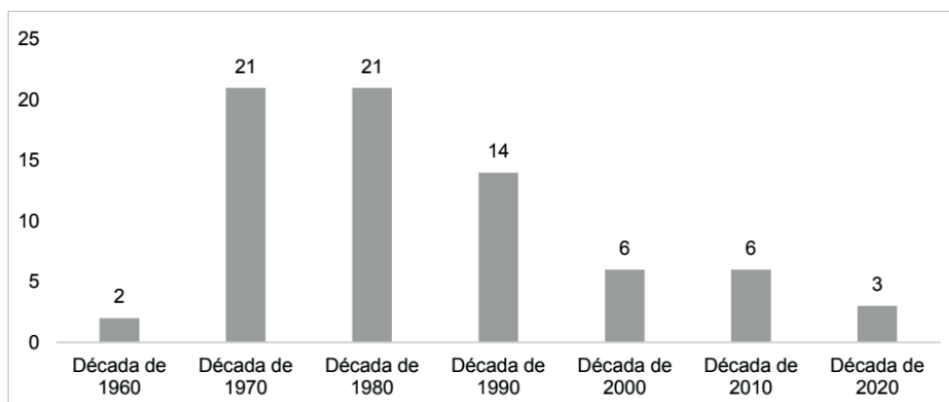


Fonte: Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos. UFPA. <http://sege.ufpa.br/consepe.html>

Outro aspecto a destacar, refere-se ao tipo de vínculo institucional dos voluntários, posto que 106 deles já mantinham atuação com a UFPA (98,14%) enquanto 2 (1,85%) eram de outras instituições do tipo Centro Universitário ou Hospital Municipal.

Quanto ao tempo de atuação, ficou evidente que são diversas as experiências profissionais desenvolvidas pelos voluntários, com destaque para a atuação docente em nível de graduação e pós-graduação. É variável o momento de início da atuação no âmbito da UFPA. Contudo, embora muitos voluntários tenham mantido o vínculo exclusivo com a instituição, houve 34 (31,48%) casos em que acumulavam experiências em outros espaços de trabalho, antes ou concomitante ao vínculo com essa instituição de ensino superior.

Gráfico 4 - Início da atuação profissional na UFPA



Fonte: Plataforma Currículo Lattes. CNPq.

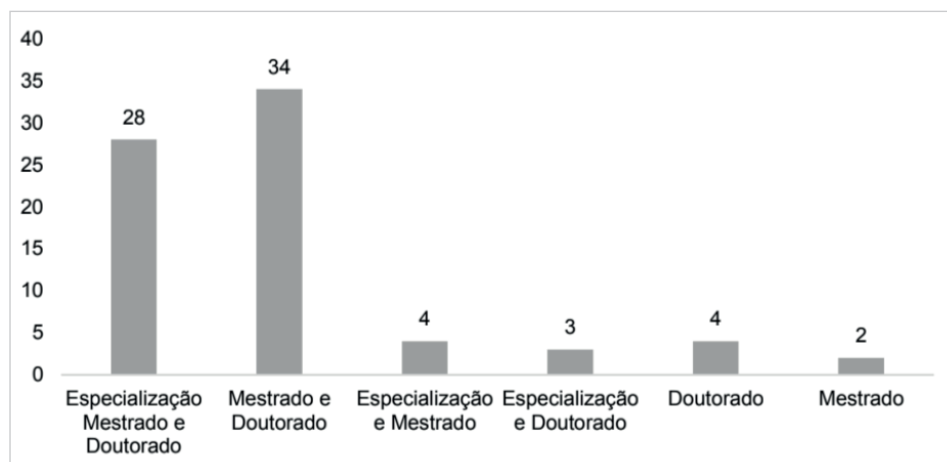
Analisando-se as informações acima, sobressaem as décadas de 1970 (29,16%), 1980 (29,16%) e 1990 (18,05%) como períodos históricos que expressaram as maiores incidências do início das atividades profissionais na UFPA. Parcela expressiva dos voluntários já exercia prolongada relação de trabalho com essa universidade.

A reinserção dessas pessoas, via Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, não desfez o elo de cumprimento das funções a que se obrigavam, mantendo-se a habitualidade laboral, seja na condição de técnico-administrativo, ou na qualidade de docente desenvolvendo pesquisa, ensino (na graduação e pós-graduação¹²), extensão, orientação de teses e dissertações, com carga horária diária, semanal e mensal que se protraí no tempo de 24 meses, podendo sofrer sucessivas prorrogações, o que fere a própria lei federal sobre a matéria, bem como o art. 7º da Constituição da República Federativa do Brasil e as normas da Consolidação das Leis do Trabalho vigentes no país.

Sabendo-se que todos os voluntários possuem curso de graduação, fez-se a averiguação da titulação obtida em níveis de especialização, mestrado e doutorado, deixando de aferir o estágio pós-doutoral porque não se trata de título acadêmico.

¹² Em alguns casos, como do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, os docentes vinculados a essa subunidade mediante o trabalho voluntário, além de distribuírem suas atividades com projetos de pesquisa, orientação de dissertações e teses, estágio pós-doutoral, também possuem jornadas de trabalho no magistério de disciplinas obrigatórias e optativas ministradas a alunos dos níveis de mestrado e doutorado, conforme se pode constatar na Lista de Oferta dos anos de 2022 e 2023. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=165¬icia=568>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Gráfico 5 - Titulação dos voluntários



Fonte: Plataforma Currículo Lattes. CNPq.

Os resultados demonstraram que um elevado contingente que aderiu ao Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, encontra-se titulado com nível de Especialização, Mestrado e Doutorado (37,33%), outra parte com Mestrado e Doutorado (45,33%), uma parcela com Especialização e Mestrado (5,33%), com Especialização e Doutorado (4%), somente com Doutorado (5,33%) e apenas o Mestrado (2,66%).

Somando-se as titulações relacionadas aos voluntários que se qualificaram com os níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, obtém-se o total de 62 pessoas, o que corresponde a 82,66% das ocorrências. Mas quando são considerados no cálculo aqueles somente com formação de Mestrado e Doutorado, a somatória alcança o valor de 68 sujeitos, correspondendo a 90,66%.

A situação descrita acima evidencia que o perfil dos voluntários que aderiram ao Programa da UFPA corresponde a elevada qualificação acadêmica, por isso que muitos dentre eles optaram pela manutenção de suas funções junto a programas de pós-graduação das diferentes áreas, seja porque isso implique a valorização pessoal, ou devido a questões relacionadas ao bem-estar de vida, por razões que envolvem o prestígio científico da produção de conhecimento, bem como dos espaços de poderes constituídos nas instituições por onde transitam e dos possíveis usufrutos financeiros oriundos da relação jurídica firmada.

Quando considerado para efeito de análise o quantitativo de algumas atividades desenvolvidas pelos docentes bolsistas produtividade do CNPq, especialmente entre aqueles que aderiram ao Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, no período de 2010-2022¹³, percebe-se que a pesquisa, os processos de orientação e a

¹³ Para este estudo, somente foram considerados os registros a partir do ano da vinculação ao Programa de Prestação de Trabalho Voluntário junto à UFPA. Há outras atividades desenvolvidas, mas que foram desconsideradas, tais como: disciplinas ministradas na graduação e pós-graduação, bancas de defesa, formação complementar, e várias outras

produção científica são ações prioritárias, principalmente no que se refere às dissertações e teses oriundas dos programas de pós-graduação e estágios pós-doutorais, assim como aos artigos publicados em periódicos.

Quadro 3 – Atividades de docentes bolsistas de produtividade CNPq na condição de voluntário

Docente	Projetos de Pesquisa	Orientações						Produção Científica		
		IC	TCC	MO	DI	TE	PD	Art	Liv	Cap
Raymundo Heraldo Maués	1	-	2	1	3/1	17	-	12	1	8
Olgaíses Cabral Maués	4	5	1	-	3	7/4	1	17	1	16
Kátia Marly Leite Mendonça		2	-	-	3	6/5	4	10	11	9
Victoria Judith Isaac Nahum	3	-	-	-	2	5/2	-	17	1	3
Edson José Paulino da Rocha	2	-	-	-	9/1	3	-	11	1	-
Moacir José Buenano Macambira	3	3	-	-	3/2	/6	1	8	-	2
Vera Lúcia Jacob Chaves	3	2	-	-	2	2/6	-	10	1	8
Marcondes Lima da Costa	5	-	-	-	1	3/1	1/1	36	-	5
Lúcia de Fátima Henriques Lourenço	2	/2	-	-	1/6	1/7	1	4	-	-
Érica Quinaglia Silva	2	/2	-	-	/2	-	-	-	-	-
Eliane Cantarino O'Dwyer	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heribert Schmitz	6	-	-	-	/1	1/1	1	-	1	-
TOTAL	34	16	3	1	28/13 41	45/32 77	10	125	18	51
%	9,04	4,25	0,79	0,26	10,90	20,47	2,56	33,24	4,78	13,56

Fonte: Plataforma Currículo Lattes. CNPq¹⁴

Os voluntários bolsista de produtividade mantiveram conduções de projetos de pesquisas, perfazendo 9,04% do total das atividades por eles desenvolvidas. Com relação às orientações, quando contabilizadas em todos os níveis considerados, chegou-se ao total de 148 produtos, mas são raras as monografias (0,67%) e trabalhos de conclusão de curso (2,02%) concluídos ou em andamento.

A iniciação científica (10,81%) recebeu maior atenção em relação aos TCCs e

temáticas que podem ser extraídas a partir do Currículo Lattes.

¹⁴ Consulta realizada no dia 10 de julho de 2023.

monografias, porém, as dissertações (27,70%) e teses (52,02%) concluídas/em andamento obtiveram as maiores proporções das orientações efetivadas. O estágio de pós-doutorado acumulou o percentual de 6,75%, superando o resultado alcançado pelo TCC e monografia. Isto significa que houve intensa dedicação do voluntário em processo de orientação junto a programas de pós-graduação, deixando quase desassistido o nível de graduação.

Em relação à participação do voluntário na produção científica, no cômputo geral das atividades, os artigos em periódicos (33,24%) foram as opções com maior prioridade, seguidos pelos capítulos de livros (13,56%) e pelos livros (4,78%). Tratando-se da especificidade dessa produção isoladamente, os artigos em periódicos atingiram 64,43% das publicações, os livros corresponderam a 9,27% dos casos e os capítulos de livros ficaram representados com 26,28% das ocorrências.

Com o passar dos anos de 2009 até 2023, portanto, ao longo de quase 14 anos de existência, intensificaram-se as adesões ao Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, tendo havido maior demanda para determinados institutos e núcleos, o que demonstra a falta de equilíbrio nessa distribuição das alocações.

Da parte dos docentes que se subordinaram à relação jurídica do voluntariado, nota-se que possuem perfil de alto nível de qualificação acadêmica e capacidade de liderança na coordenação de pesquisas e produção de conhecimento, mas os processos de orientação decorrentes de grande parte de suas ações incidem majoritariamente na pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado, doutorado e estágio pós-doutoral, com alguma repercussão na iniciação científica e pífia colaboração no ensino de graduação.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo foi deveras oportuna, tornando-se exequível suas finalidades, uma vez que o exame da historiografia educacional evidenciou os impactos causados pelo trabalho voluntário, tornou conhecidas as normas regulamentadoras para sua efetivação no Brasil e em algumas instituições federais de ensino superior e órgão público, bem como houve delineamento dos perfis dos sujeitos que aderiram a essa política institucional no contexto da UFPA.

Quanto aos problemas de pesquisa formulados, tanto o exame da produção historiográfica educacional quanto das fontes históricas documentais expressas na Constituição da República Federativa do Brasil, em leis, resoluções e acessadas na Plataforma Currículo Lattes, subsidiaram o entendimento sobre as principais críticas a respeito do trabalho voluntário na educação superior, a recente regulamentação no ordenamento jurídico brasileiro e as dificuldades decorrentes de sua implementação, assim como os diferentes perfis dos profissionais que consentiram em participar do Programa de Prestação de Trabalho Voluntário na UFPA.

A metodologia aplicada permitiu o contato com parte significativa da produção

teórica envolvendo o objeto de estudo, sendo complementada com a utilização das fontes oficiais e do currículo lattes dos voluntários. As informações adquiridas foram adequadas para análise da temática, o alcance dos objetivos e elucidação dos problemas de pesquisa.

Quanto ao período eleito para estudo, mostrou-se oportuna a escolha do lapso temporal de 1998-2022, mas a partir do exame dos currículos dos professores e dos recentes pedidos de adesão ao Programa de Prestação de Trabalho Voluntário da UFPA, a pesquisa foi estendida até o mês de julho de 2023. Portanto, redefiniu-se o prazo final de sua abrangência.

Verificou-se a assertividade da hipótese inicial do estudo, uma vez que a pesar de sua inserção recente no ordenamento jurídico brasileiro, o trabalho voluntário tem assumido elevadas proporções nas instituições de ensino superior do sistema federal e privadas. Contudo, a produção historiográfica educacional disponível sobre o tema, acentua os efeitos nefastos dessa política, uma vez que forja uma modalidade de trabalho marcada pela precarização. Entretanto, são recorrentes os pedidos formalizados pelos docentes universitários de áreas diversas a fim de integrar programas de trabalho voluntário, tal como vem ocorrendo no ambiente da Universidade Federal do Pará.

Embora o trabalho voluntário esteja legalmente instituído, sua efetivação na educação superior tem gerado polêmicas e dissensos, tanto no contexto nacional brasileiro quanto internacional. Diversos motivos impulsionam os docentes aposentados, técnico-administrativo e alunos de pós-graduação a formalizarem vínculos contratuais para realizar esse tipo de prestação de serviço, ainda que isso implique na precarização das relações de trabalho e acentuada perda de qualidade da formação.

Tanto na esfera do Governo Federal quanto do Poder Judiciário e de algumas instituições de educação superior, o trabalho voluntário está instituído e regulamentado, porém, sua efetivação sofre variações em cada contexto de aplicação das normas vigentes, principalmente no que se refere ao tempo de duração do vínculo e à jornada de trabalho a ser cumprida durante o dia, a semana e o mês de desenvolvimento das ações planejadas.

Na especificidade da UFPA, identifica-se a ocorrência da efetiva relação de emprego travestida de trabalho voluntário, devido à onerosidade para o exercício das atividades pactuadas, a pessoalidade do realizador do serviço como parte vinculada, o cumprimento de atividades rotineiras diárias, semanais e mensais, o que evidencia a habitualidade da prestação obrigacional, e a subordinação, já que os vínculos foram estabelecidos com unidades e subunidades de institutos e núcleos integrantes dessa instituição.

Diante dessas constatações, sob o ponto de vista da relação de emprego, o Programa de Prestação de Trabalho Voluntário adotado pela UFPA, constitui uma nociva estratégia laboral, uma vez que os voluntários se obrigam ao cumprimento de atividades fins da instituição, sem que para isso haja a devida retribuição pelo cumprimento das ações. Assim, de modo patranheiro a UFPA tem submetido os voluntários a um regime de atividades que tenta burlar os regramentos normativos existentes sobre as relações

trabalhistas.

No espaço da UFPA, o Programa de Prestação de Trabalho Voluntário tem recebido ostensiva adesão por parte dos professores, mas também há registro da inclusão de técnico-administrativo, cujas demandas são direcionadas ao desenvolvimento de atividades em diferentes institutos e núcleos. Essa iniciativa institucional parece ter sido tão bem recebida que muitos docentes, uma vez cumpridos os prazos de assinatura do primeiro termo de adesão, já fizeram sucessivas prorrogações de seus vínculos.

Os pedidos de adesão ao trabalho voluntário envolvem profissionais com amplo tempo de atuação na UFPA, como também aqueles externos a ela ou que desenvolviam atividades em outras instituições, concomitantemente. Além disso, exibem um perfil de qualificação de alto nível com especialização, mestrado e doutorado.

Entre os docentes voluntários beneficiados com bolsa produtividade do CNPq, as atividades desenvolvidas a partir do termo de adesão envolvem a coordenação de projetos de pesquisa, processos de orientação e a produção científica. Todavia, as dissertações, teses e os artigos publicados em periódicos são ações que demandam os maiores esforços por parte desses profissionais, inclusive com a intensificação e habitualidade do trabalho prestado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - ADUFOP. ADUFOP em campanha contra o trabalho voluntário docente. Disponível em: <https://www.adufop.org.br/post/adufop-em-campanha-contra-o-trabalho-volunt%C3%A1rio-docente>. Acesso em: 27 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. Sindicato Nacional. **Nota da Diretoria do ANDES-SN de Repúdio ao Trabalho Docente Voluntário na UFSCAR**. Disponível em: <https://sinduffs.org.br/noticias/notas/nota-da-diretoria-do-andes-sn-de-repudio-ao-trabalho-docente-voluntario-na-ufscar/>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Plataforma Lattes. Buscar Currículo**. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2018, aprovado em 8 de maio de 2018** - Diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84351-voluntariado>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2018** - Institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior. <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84351-voluntariado>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#:~:text=Art.%203%C2%BA%20%2D%20Considera%2Dse,trabalho%20intelectual%2C%20t%C3%A9cnico%20e%20manual. Acesso em: 22 jun 2023.

BRASIL. Lei nº 14.370, de 15 de junho de 2022. Institui o Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e o Prêmio Portas Abertas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14370-15-junho-2022-792842-publicacaooriginal-165551-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9608&ano=1998&ato=7e2ETRE1EeNpWT0b3>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Boletim Interno [do] Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, DF, n. 12, 26 mar. 2013, p. 12-14. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/documents/10157/3868308/ATO+TST.GP.+N%C2%BA%20226,%20DE+25-3-2013,%20BI+DE+26-3-2013>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CARNEIRO, Priscilla Oliveira. Ensino superior no Brasil e o trabalho docente. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 154-102, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/706>. Acesso em: 27 out. 2022.

MELO, Savana Diniz Gomes; GOMES, Suzana dos Santos. Trabalho docente voluntário na educação superior: precarização das condições de trabalho na Argentina, Brasil e Chile. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 909–937, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13787. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13787>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes, & GARRIDO, Felipe Andres Zurita. (2022). Educação superior na América Latina em tempos de crise. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7265>. Este artigo faz parte do dossiê especial, Educação Superior na América Latina em Tempos de Crise, editada por Suzana dos Santos Gomes, Savana Diniz Gomes Melo e Felipe Andres Zurita Garrido.

GUIMARÃES, Valeska Nahas, SOARES, Sandro Vieira, CASAGRANDE, Maria Denize Henrique. Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 28, n. 03, p. 77-101, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/edur/a/T7fPw8mMWt7p5FdRRTBMp9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

KRAWULSKI, Edite et al. Docência voluntária na aposentadoria: transição entre o trabalho e o não trabalho. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 55-66, abr. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PRADO, Edna Cristina do; SANTANA, Jusciney Carvalho; SANTOS, Inalda Maria dos. **Docência voluntária no ensino superior brasileiro: autonomia ou precarização?** 6ª Conferência Forges. Campinas-SP, 28, 29 e 30 de novembro de 2016. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/forges-6/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 147-174, abr. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352015000100147&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jun. 2023.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. “Longedocência” no ensino superior: o (re)investimento de professores voluntários após a aposentadoria. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 164–186, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n3p164-186. Disponível em: <https://periodicosoletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12757>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, C. V. do R. dos; LEDA, D. B.; SILVA, E. P. e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 147–174, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7175. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7175>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, Andréa Alice Rodrigues. **Trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas no estado do Piauí: significados e tendências**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2017. Disponível em? <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29873/1/TESE%20Andr%c3%a9a%20Alice%20Rodrigues%20Silva.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Trabalho voluntário e educação: reflexões sobre formas renovadas de exploração da força de trabalho contratada**. GT09 - Trabalho e Educação. 32ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-5382-int.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 679, de 17 de novembro de 2009**. Institui o Programa de Prestação de Trabalho Voluntário. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2009/679.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa, Ensino e Extensão. **Manual do Servidor - Trabalho Voluntário**. Disponível em: https://progep.ufpa.br/progep/index.php?option=com_content&view=article&id=1511. Acesso em: 27 out. 2022.

APÊNDICE 01

Quadro 2 – Adesões ao trabalho voluntário na UFPA

Docente	Resolução	Local do vínculo
1. Raymundo Heraldo Maués	Resolução n. 4.045, de 30 de setembro de 2010	Graduação e Pós-Graduação vinculados ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
2. João de Jesus Paes Loureiro	Resolução n. 4.023, de 19 de agosto de 2010	cursos de graduação da Escola de Teatro e Dança do Instituto de Ciências da Arte (ICA)
3. Samuel Maria de Amorim e Sá	Resolução n. 4.021, de 19 de agosto de 2010	Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
4. Maria Luzia Miranda Álvares	Resolução n. 4.115, de 27 de abril de 2011	Faculdade de Ciências Sociais, vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
5. Paulo Vitor de Matos Zigmantas	Resolução n. 4.255, de 22 de março de 2012	Faculdade de Engenharia Naval, vinculada ao Instituto de Tecnologia
6. Lúcia Hisako Takase Gonçalves	Resolução n. 4.254, de 22 de março de 2012	Faculdade de Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, vinculado ao Instituto de Ciências da Saúde
7. Cláudio Galeno de Miranda Soares	Resolução n. 4.245, de 28 de fevereiro de 2012	Faculdade de Medicina, vinculada ao Instituto de Ciências da Saúde
8. José Guilherme Soares Maia	Resolução n. 4.222, de 26 de janeiro de 2012	Programa de Pós-Graduação em Química, vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais

9.	William Lee Berdel Martin	Resolução n. 4.415, de 03 de julho de 2013	Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, vinculada ao Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC)
10.	Maria Luzia Miranda Álvares	Resolução n. 4.404, de 11 de junho de 2013	Faculdade de Ciências Sociais, vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
11.	Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões	Resolução n. 4.373, de 27 de fevereiro de 2013	Programa de Pós Graduação e na Graduação vinculados ao Instituto de Letras e Comunicação
12.	Helena Baía Evelin Soria	Resolução n. 4.576, de 23 de setembro de 2014	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)
13.	Lourenildo William Barbosa Leite	Resolução n. 4.554, de 12 de agosto de 2014	Instituto de Geociências
14.	Eleonora Arnaud Pereira Ferreira	Resolução n. 4.495, de 25 de março de 2014	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
15.	Violeta Refkalefsky Loureiro	Resolução n. 4.494, de 25 de março de 2014	Faculdade de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Direito, vinculados ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e ao Instituto de Ciências Jurídicas
16.	Gervásio Protásio dos Santos Cavalcante	Resolução n. 4.744, de 30 de novembro de 2015	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE) do Instituto de Tecnologia (ITEC)
17.	Tadeu da Mata Medeiros Branco	Resolução n. 4.719, de 24 de setembro de 2015	Faculdade de Engenharia Elétrica (FEE) do Instituto de Tecnologia (ITEC)
18.	Ricardo Ishak	Resolução n. 4.718, de 24 de setembro de 2015	Programa de Pós-Graduação em Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários (PPGBAIP) do Instituto de Ciências Biológicas (ICB)
19.	Olgaíses Cabral Maués	Resolução n. 4.717, de 24 de setembro de 2015	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED)
20.	Edna Maria Ramos de Castro	Resolução n. 4.691, de 19 de agosto de 2015	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA)
21.	José Cláudio Monteiro de Brito	Resolução n. 4.656, de 25 de março de 2015	Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ)
22.	Teiichi Oikawa	Resolução n. 4.631, de 25 de fevereiro de 2015	Faculdade de Medicina do Instituto de Ciências da Saúde (ICS)
23.	Maria Cristina César de Oliveira	Resolução n. 4.618, de 21 de janeiro de 2015	Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ)
24.	Luciana Maria Cunha Maradei Pereira	Resolução n. 4.864, de 25 de outubro de 2016	Faculdade de Biomedicina do Instituto de Ciências Biológicas (ICB)
25.	Eleonora Arnaud Pereira Ferreira	Resolução n. 4.819, de 16 de junho de 2016	Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC)
26.	Manoel Ribeiro Filho	Resolução n. 4.786, de 17 de março de 2016	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE)
27.	Maria da Glória Gomes Cristino	Resolução n. 4.779, de 24 de fevereiro de 2016	Núcleo de Meio Ambiente (NUMA)
28.	Giselle Maria Skelding Pinheiro Guilhon	Resolução n. 4.760, de 26 de janeiro de 2016	Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN)
29.	Jacira Nunes Carvalho	Resolução n. 4.993, de 13 de dezembro de 2017	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da Universidade Federal do Pará (UFPA)
30.	Lourenildo William Barbosa Leite	Resolução n. 4.982, de 21 de novembro de 2017	Programa de Pós-Graduação em Geofísica (PPGEOF)
31.	Kátia Marly Leite Mendonça	Resolução n. 4.970, de 20 de outubro de 2017	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)

32.	Conceição Maria Rocha de Almeida	Resolução n. 4.949, de 22 de agosto de 2017	Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH)
33.	Marlene Rodrigues Medeiros Freitas	Resolução n. 4.921, de 29 de maio de 2017	Faculdade de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ)
34.	Carlos Roberto Ribeiro Araújo	Resolução n. 4.916, de 25 de abril de 2017	Faculdade de Engenharia Ferroviária e Logística do Instituto de Tecnologia (ITEC)
35.	Grauben José Alves de Assis	Resolução n. 4.893, de 21 de fevereiro de 2017	Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC), do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC)
36.	Regina Celi Sarkis Müller	Resolução n. 4.880, de 25 de janeiro de 2017	Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ)
37.	José Cláudio Monteiro de Brito Filho	Resolução n. 4.879, de 25 de janeiro de 2017	Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD)
38.	Carmem Izabel Rodrigues	Resolução n. 5.119, de 13 de dezembro de 2018	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia
39.	Elizabeth Sumi Yamada	Resolução n. 5.113, de 27 de novembro de 2018	Programa de Pós-Graduação em Oncologia e Ciências Médicas
40.	Maria Cristina Alves Maneschky	Resolução n. 5.108, de 26 de outubro de 2018	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia,
41.	Arlete Monte de Camargo	Resolução n. 5.073, de 23 de agosto de 2018	Programa de Pós-Graduação em Educação
42.	Giselle Maria Skelding Pinheiro Guilhon	Resolução n. 5.041, de 17 de maio de 2018	Programa de Pós-Graduação em Química
43.	Mara Silvia Pinheiro Arruda	Resolução n. 5.040, de 17 de maio de 2018	Programa de Pós-Graduação em Química
44.	Brígida Ramati Pereira da Rocha	Resolução n. 5.034, de 25 de abril de 2018	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica
45.	Maria Luzia Miranda Álvares	Resolução n. 5.029, de 22 de março de 2018	Faculdade de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Grupo de Estudos e Pesquisas Eneida de Moraes sobre Mulher e Gênero (GEPEM)
46.	Jorge Alex Nunes Athias	Resolução n. 5.028, de 22 de março de 2018	Faculdade de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ)
47.	Cláudia Helena Tagliaro	Resolução n. 5.027, de 22 de março de 2018	Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental (PPBA) do Instituto de Estudos Costeiros (IECOS)
48.	Fernando Facury Scaff	Resolução n. 5.261, de 10 de dezembro de 2019	Faculdade de Direito e ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD)
49.	Violeta Refkalefsky Loureiro	Resolução n. 5.254, de 27 de novembro de 2019	Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFPA)
50.	Kátia Marly Leite Mendonça	Resolução n. 5.253, de 27 de novembro de 2019	Programa de PósGraduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFPA)
51.	Adelino Ferranti	Resolução n. 5.247, de 19 de novembro de 2019	Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA)
52.	Victoria Judith Isaac Nahum	Resolução n. 5.245, de 19 de novembro de 2019	Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aquática e Pesca (PPGEAP)
53.	Edson José Paulino da Rocha	Resolução n. 5.237, de 05 de novembro de 2019	Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Riscos e Desastres Naturais na Amazônia (PPGGRD) do Instituto de Geociências (IG/UFPA)
54.	Marlene Rodrigues Medeiros Freitas	Resolução n. 5.236, de 05 de novembro de 2019	Coordenação Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ/UFPA)
55.	José Maria do Vale Quaresma	Resolução n. 5.219, de 24 de setembro de 2019	Programas de Pós Graduação em Engenharia Industrial e Engenharia Mecânica

56.	João de Jesus Paes Loureiro	Resolução n. 5.203, de 14 de agosto de 2019	Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Teatro e Dança
57.	Norbert Fenzl	Resolução n. 5.202, de 14 de agosto de 2019	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (PPGEDAM)
58.	Luiz Ferreira de França	Resolução n. 5.171, de 17 de abril de 2019	Programa de Pós-Graduação em Engenharia dos Recursos Naturais da Amazônia (PRODERNA)
59.	Ricardo Ishak	Resolução n. 5.150, de 08 de março de 2019	Programa de Pós-Graduação em Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários (PPGBAIP) do Instituto de Ciências Biológicas (ICB)
60.	Marlene Rodrigues Medeiros Freitas	Resolução n. 5.136, de 06 de fevereiro de 2019	Documento indisponível
61.	Regina Celi Sarkis Muller	Resolução n. 5.127, de 23 de janeiro de 2019	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Meio Ambiente
62.	Ana Cleide Guedes Moreira	Resolução n. 5.126, de 23 de janeiro de 2019	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
63.	Moacir José Buenano Macambira	Resolução n. 5.311, de 04 de novembro de 2020	Programa de Pós-Graduação em Geologia e Geoquímica (PPGG)
64.	Sônia Maria da Silva Araújo	Resolução n. 5.305, de 28 de agosto de 2020	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED)
65.	José Antônio da Silva Souza	Resolução n. 5.304, de 28 de agosto de 2020	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia (PRODERNA) e no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Processos (PPGEP) do Instituto de Tecnologia
66.	Norbert Fenzl	Resolução n. 5.440, de 09 de novembro de 2021	Programa de Pós-Graduação em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (PPGDAM) do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA)
67.	Regina Celi Sarkis Muller	Resolução n. 5.431, de 14 de outubro de 2021	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Meio Ambiente (PPGCMA) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN)
68.	Olgaíses Cabral Maués	Resolução n. 5.423, de 23 de setembro de 2021	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED)
69.	Luciana Carvalho Queiroz	Resolução n. 5.405, de 25 de agosto de 2021	Faculdade de Engenharia Civil do Instituto de Tecnologia (ITEC)
70.	Arlete Maria Monte de Camargo	Resolução n. 5.404, de 25 de agosto de 2021	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED)
71.	Maria de Valdivia Costa Norat	Resolução n. 5.374, de 25 de maio de 2021	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental (PPGESA) do Instituto de Tecnologia (ITEC)
72.	Vera Lúcia Jacob Chaves	Resolução n. 5.373, de 25 de maio de 2021	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED)
73.	Lourenildo William Barbosa Leite	Resolução n. 5.360, de 14 de abril de 2021	Programa de Pós-Graduação em Geofísica (PPGGF) e na Faculdade de Geofísica (FAGEOF) do Instituto de Geociências (IG),
74.	Marcondes Lima da Costa	Resolução n. 5.347, de 24 de fevereiro de 2021	Programa de Pós-Graduação em Geologia e Geoquímica (PPGG) do Instituto de Geociências (IG)
75.	Manoel Fernandes Martins Nogueira	Resolução n. 5.588, de 14 de dezembro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (PPGEM), do Instituto de Tecnologia (ITEC)
76.	Rosa Elizabeth Acevedo Marín	Resolução n. 5.587, de 24 de novembro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA)
77.	César Mauricio de Abreu Mello	Resolução n. 5.580, de 27 de outubro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
78.	Maria do Perpétuo Socorro Simões	Resolução n. 5.578, de 27 de outubro de 2022	Instituto de Letras e Comunicação (ILC)

79.	Marcondes Lima da Costa	Resolução n. 5.566, de 28 de setembro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Geologia e Geoquímica (PPGG) do Instituto de Geociências (IG)
80.	Moacir José Buenano Macambira	Resolução n. 5.557, de 25 de agosto de 2022	Programa de Pós-Graduação em Geologia e Geoquímica (PPGG), no Instituto de Geociências (IG)
81.	Victor Alexandrovich Dmitriev	Resolução n. 5.556, de 25 de agosto de 2022	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE), do Instituto de Tecnologia (ITEC)
82.	Kátia Marly Leite Mendonça	Resolução n. 5.516, de 20 de junho de 2022	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
83.	Júlio Augusto de Alencar Júnior	Resolução n. 5.510, de 25 de maio de 2022	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Barragem e Gestão Ambiental (PEBGA), do Núcleo de Desenvolvimento Amazônico em Engenharia (NDAE)
84.	Afonso Lima Quaresma (s)	Resolução n. 5.500, de 27 de abril de 2022	Técnico em Geologia junto ao Instituto de Geociências (IG)
85.	Victoria Judith Isaac Nahum	Resolução n. 5.499, de 27 de abril de 2022	Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aquática e Pesca (PPGEAP), no Núcleo de Ecologia Aquática e Pesca da Amazônia (NEAP)
86.	Maria José da Silva Aquino Teisserenc	Resolução n. 5.498, de 27 de abril de 2022	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
87.	Carlos Potiara Ramos de Castro	Resolução n. 5.497, de 27 de abril de 2022	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP), no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
88.	Maria de Nazaré dos Santos Sarges	Resolução n. 5.475, de 23 de fevereiro de 2022	Programa de Pós-Graduação em História Social (PPHIST) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
89.	Leila Mourão Miranda	Resolução n. 5.474, de 23 de fevereiro de 2022	Programa de Pós-Graduação em História Social (PPHIST) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
90.	Fernando Luiz Tavares Marques	Resolução n. 5.473, de 23 de fevereiro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), do Instituto de Tecnologia (ITEC)
91.	Lúcia de Fátima Henriques Lourenço	Resolução n. 5.465, de 27 de janeiro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA) do Instituto de Tecnologia (ITEC)
92.	João de Jesus Paes Loureiro	Resolução n. 5.458, de 17 de janeiro de 2022	Faculdade de Dança do Instituto de Ciências da Arte (ICA)
93.	Maria Cristina Alves Maneschy	Resolução n. 5.457, de 11 de janeiro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
94.	Violeta Refkalefsky Loureiro	Resolução n. 5.456, de 11 de janeiro de 2022	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
95.	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	Resolução n. 5.643, de 24 de maio de 2023	Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED)
96.	Violeta Refkalefsky Loureiro	Resolução n. 5.638, de 09 de maio de 2023	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
97.	Maria José da Silva Aquino Teisserenc	Resolução n. 5.637, de 09 de maio de 2023	Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
98.	Alegria Celia Benchimol	Resolução n. 5.633, de 26 de abril de 2023	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)
99.	Maria Cristina Espósito Barthem	Resolução n. 5.632, de 26 de abril de 2023	Programa de Pós-Graduação em Ecologia (PPGECO) do Instituto de Ciências Biológicas (ICB)

100. Edson José Paulino da Rocha	Resolução n. 5.631, de 26 de abril de 2023	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Riscos e Desastres Naturais na Amazônia (PPGGRD) do Instituto de Geociências (IG)
101. Manuel José Sena Dutra	Resolução n. 5.622, de 29 de março de 2023	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC)
102. Nayara da Silva Camargo	Resolução n. 5.614, de 28 de fevereiro de 2023	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)
103. Érica Quinaglia Silva	Resolução n. 5.613, de 28 de fevereiro de 2023	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
104. Marcondes Lima da Silva	Resolução n. 5.612, de 28 de fevereiro de 2023	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural (PGPATRI), do Instituto de Tecnologia (ITEC)
105. Maria Luzia Miranda Álvares	Resolução n. 5.600, de 26 de janeiro de 2023	Faculdade de Ciências Sociais (FACS) e no Grupo de Estudos e Pesquisas Eneida de Moraes sobre Mulher e Gênero (GEPEM), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
106. Lourenildo Willame Barbosa Leite	Resolução n. 5.599, de 26 de janeiro de 2023	Programa de Pós-Graduação em Geofísica (PPGGF) e na Faculdade de Geofísica (FAGEOF) do Instituto de Geociências (IG)
107. Eliane Cantarino O'Dwyer	Resolução n. 5.598, de 26 de janeiro de 2023	Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
108. Heribert Schmitz	Resolução n. 5.597, de 26 de janeiro de 2023	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)

Fonte: Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos. UFPA. <http://sege.ufpa.br/consepe.html>

OLHARES ETNOGRÁFICOS SOBRE O CORPO LGBTQIA+ NA “FEIRA DA BEIRA” DE ABAETETUBA

Data de aceite: 01/03/2024

Betânia Farias Maués

Ingred da Silva e Silva

Sérgio Bandeira do Nascimento

O local para as observações de nosso estudo é a principal feira livre na cidade de Abaetetuba, popularmente conhecida como “Beira” ou “Feira da Beira”. A cidade de Abaetetuba está localizada na Amazônia Paraense, mais especificamente na região do Baixo-Tocantins.

INTRODUÇÃO

Sabemos que na atual conjuntura sócio cultural o corpo assume uma centralidade na expressão da individualidade e da estética do que se entende como “beleza” e “bem-estar” e os corpos que expressam a comunidade LGBTQIA+ estão presentes em todos os lugares, conquistando os seus espaços na afirmação de seus direitos, mesmo que

em minoria. Entretanto, ainda enfrentam graves problemas relacionados ao preconceito e discriminação, tornando-os indesejáveis em locais considerados predominantemente masculinos.

É evidente que as pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIA+, não se encaixam nos padrões estabelecidos por determinados grupos sociais de raízes estruturalmente machistas, e por fugirem desse modelo de sociedade, são vítimas de discriminação e/ou sofrem algum tipo de violência, haja vista que, isso ocorre em qualquer ambiente, seja familiar, escolar, de trabalho e principalmente em locais públicos. Nenhum desses espaços está isento às retaliações aos “corpos periféricos”, como é o caso de pessoas LGBTQIA+. Esse fator contribui para que não tenham presença em determinados locais com maior fluxo de pessoas e em espaços públicos.

Este estudo decorre a partir de reflexões na disciplina Antropologia Educacional, como componente curricular do curso de Pedagogia da UFPA no

campus universitário de Abaetetuba. Apresentamos como temática principal a relação corpo LGBTQIA+ em um espaço público de nossa cidade, cujo objetivo é problematizar a ausência/presença desse Corpo a partir da feira Municipal de Abaetetuba. A problemática consiste na seguinte pergunta: como se estabelece a relação entre o Corpo LGBTQIA+ e o espaço constituído como a Feira da Beira na cidade de Abaetetuba a partir das discussões iniciais em sala de aula e em nossas observações *in loco*. Partindo da problemática apresentada, tomamos como embasamento teórico André (2008), Brandão (2007), Laraia (2001), Louro (2000), Mattos (2011), Silva (2000), Silva e Silva (2009) e outros.

No plano metodológico o estudo está respaldado na pesquisa de cunho qualitativa, que segundo Mattos (2011, p. 34), “utilizam-se recursos como: entrevistas (com perguntas abertas e fechadas), história de vida, entrevista oral, estudo pessoal, mapas mentais, estudos observacionais, observação participante ou não”. A coleta de dados é de caráter bibliográfico, visto que, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, Gil (2008, p.50). Também nos lançamos para uma estratégia de observação direta sobre o corpo desses indivíduos no espaço previamente definido na cidade de Abaetetuba, a Feira Municipal, popularmente chamada de beira. Para Gil (2008, p.100), “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”, sendo essa uma técnica que permitirá delinear várias etapas deste estudo, que incluem formular um problema, coletar dados e etc. Ressaltamos também que trabalhamos com iniciações para os estudos de base etnográfica. Para André (2008, p. 27), “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”.

O artigo está estruturado em cinco tópicos. O primeiro apresenta as considerações gerais acerca do estudo, por seguinte faz uma abordagem mais ampla quanto a comunidade LGBTQIA+ em espaços públicos e a relação do comportamento discriminatório que vivenciam em detrimento de sua identidade. Em terceiro ponto, tratamos sobre a experiência realizada durante a pesquisa de campo na feira municipal de Abaetetuba. O quarto tópico tratará as discussões teóricas realizados no decorrer da disciplina Antropologia Educacional para, em seguida, apresentamos as nossas considerações e alguns resultados obtidos nesta pesquisa.

A CONSTRUÇÃO DO CORPO LGBTQIA+

O sujeito desde sua concepção de existência em sociedade já é predestinado ser menina ou menino, e é moldado a se comportar, vestir ou se padronizar de acordo com seu sexo, deste modo, este fato acaba afirmando a concepção de corpo dentro dos fatores biológicos.

No decorrer da história há uma série de fatores atrelados a construção do corpo e quanto ao corpo LGBTQIA+ essa construção passa por muitos movimentos de luta e resistência a um modelo binário e objetificado. Para Teixeira (2019, p.35) “[...] o movimento LGBTQIA+ surge historicamente como resposta à opressão e estigmatização dos corpos tidos como ‘clandestinos’”.

Segundo a Cartilha Inclusão e Direitos LGBTQIA+ publicada pela LBS Advogados e a Central Única dos trabalhadores (CUT), é reconhecido internacionalmente em 28 de junho, o orgulho LGBTQIA+. Essa data faz alusão a rebelião que ocorreu em *Stonewall Inn* - Nova Iorque, no ano de 1969. A rebelião foi um ato contra as frequentes formas de repressão que os gays sofriam em bares e outros lugares públicos da cidade. Este movimento foi de encontro a perseguição policial e também definiu a organização da 1º “Parada do Orgulho” que ocorreria no ano seguinte, em 1970.

Em contexto de Brasil, o movimento de luta da comunidade LGBTQIA+, segundo Teixeira (2019, p.36), “nasce a partir de uma onda de luta organizada que ocorria internacionalmente, sobretudo a partir da Revolta de *Stonewall*.”. A partir desse acontecimento, que impulsionou vários outros movimentos em favor da luta da comunidade LGBTQIA+, surgiram diversas identificações alocadas na atual sigla LGBTQIA+. De acordo com Bortoletto (2019, p. 10), a primeira colocação “nasceu primordialmente representada pela sigla GLS, que incluía unicamente os gays, as lésbicas e simpatizantes [...]”, além disso existiram outras incorporações, “Com a revelação de outras homossexualidades que ainda se mostravam distintas daquelas que eram representadas, novas siglas foram nascendo, novos termos e novos conceitos”. Ainda para esse autor,

Foi no ano de 2005, no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, que a letra “b”, de bissexuais, passou a fazer parte oficialmente da sigla, tal como foi onde ocorreu a conciliação de que a letra “t” passaria a referir igualmente aos indivíduos travestis, transexuais, e transgêneros dentro da comunidade. Posteriormente, a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) se tornaria a denominação oficial, conforme aprovada pela I Conferência Nacional GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). Mesmo que uma decisão recente, a sigla continua em mudança. Nos meios de militância, ainda surgem novas letras para representar novas homossexualidades, como o “i” de intersex, o “q” de queer e o “a” de agêneros e assexuados. [...] existe a preferência pela sigla LGBTQIA+, que inclui as duas categorias anteriormente e o “+”, que vem a indicar a possibilidade da inclusão de novas homossexualidades (BORTOLETTO 2019, p.10-11).

Diante de toda contextualização da construção do corpo LGBTQIA+ nos deparamos com a reflexão que a realidade de conquistas que essa comunidade já vivenciou, são resultados de muitas lutas e reconstruções de pensamentos, esses foram somados tanto pelos movimentos ocorridos ao longo do tempo como em conjunto com direitos buscados e conquistados. Outro ponto a ser objeto de reflexão é que atualmente ainda observamos que a comunidade LGBTQIA+ vive reflexos de um país conservador, machista, preconceituoso

e intolerante, ao qual se registra recordes de agressões contra pessoas que se identificam como LGBTQIA+.¹

Vale ressaltar que as expressões apresentadas anteriormente não deixam de ser uma classificação que abre discussões a respeito tanto de gênero quanto de identidade. Silva e Silva (2009, p. 166), explicam que gênero “considera uma categoria relacional, ou seja, gênero é entendido como estudo das relações sociais entre homens e mulheres, e como essas relações são organizadas em diferentes sociedades, épocas e culturas”. Ainda sobre essa questão, os autores ressaltam que nas relações entre homens e mulheres há distinção entre aquilo que se entende como “a esfera biológica, que é o sexo propriamente dito e suas características físicas, e a esfera social e cultural, que é a identidade de gênero. Assim, não há uma essência masculina ou uma essência feminina imutáveis e determinadas por características biológicas”.

Portanto, o corpo não pode ser percebido somente como um substrato do lugar de nascimento de um indivíduo, mas sim como reflexo de uma composição histórico-cultural que resiste aos processos de objetificação e opera deslocamentos socioterritorial.

CORPO E CULTURA PARA PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO

Um aspecto importante para se problematizar o corpo como objeto de nossa curiosidade epistemológica neste estudo, é justamente no sentido de pensá-lo como um componente cultural que faz parte de um meio social, neste sentido, para Laraia (2001, p.67), “a cultura, a principal característica humana, desenvolveu-se simultaneamente com o equipamento fisiológico do homem”.

Laraia (2001) reflete cultura pelos “determinismos” e como se pode pensar o conceito de cultura. Parte do determinismo biológico que está atrelado às diferenças genéticas e como essas não podem estar conectadas às disparidades culturais. Laraia (2001, p.19), ressalta que “mesmo as diferenças determinadas pelo aparelho reprodutor humano determinam diferentes manifestações culturais”. Para esse autor, a discussão sobre cultura está em contextualização mais ampla e mostra que a cultura determina também o olhar de mundo do homem. Para isto, Laraia (2001, p.67) afirma que “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”, isto pode esclarecer a visão que temos sobre os “corpos diferentes”, que por não representarem o padrão imposto dentro de um determinado grupo social são discriminados. Laraia (2001, p.67) ainda complementa “por isto, discriminamos o comportamento desviante”.

¹ “o número de agressões contra LGBTQIA+ registradas no ano de 2021 foi de 1.719, um aumento de 35,2% em relação a 2020, quando foram registradas 1.271. Já o número de estupros passou de 95 para 179. (<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/28/17-mil-lgbqia-foram-vitimas-de-agressoes-fisicas-em-2021-8-estados-nao-tem-dados-sobre-o-tema.ghml>) (Fonte: G1. Acesso em 25.05.2023)

Outros autores como Silva e Silva (2009, p.85), que apresentam um verbete sobre cultura em um dicionário especializado, ressaltam que “cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. [...], é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica”. Conforme Silva e Silva (2009, p. 86), “cultura envolve todo cotidiano dos indivíduos”, ou seja, tudo a nossa volta está condicionado à elementos culturais (religião, educação, tradição, etc.).

O corpo, é percebido como uma condição natural para os seres vivos, porém, ao ser humano, esse corpo passa a ser o reflexo de condicionantes culturais e que passam por etapas de mudanças. Silva (2000, p. 30-31) expressa que o “corpo tem sido objeto de grande interesse na análise cultural contemporânea” e explica ainda que, “o corpo é considerado como substrato biológico naturalmente dado e inquestionável, em cima do qual se erguem, de forma separada e independente, os sistemas sociais e culturais de significados”.

Em algumas perspectivas pensadas sobre o corpo, se constitui a ideia do corpo sobre sua formação de diversos fatores. Intrinsecamente a cultura é o mais relevante, pois associamos à vários aspectos que nos remetem pensar o corpo culturalmente desenvolvido sobre a sociedade em que vivemos. Para tanto, Ribera (2017, p. 145) deixa claro quando expõe que, “[...] prefiro pensar e acreditar que os corpos são o resultado da ação, a construção social sobre a matéria primária [...]”, acrescenta ainda que “Esta ação social e cultural sobre os corpos naturais, é, na minha perspectiva, a forma mais acertada, pois permite definir o processo de construção, bem como a vivência do próprio corpo”.

Pensemos que, diante da configuração histórica e conceituada de corpo, o que pode definir o corpo de cada indivíduo, e, como a sociedade olha esse corpo de forma individual. Para responder a esses questionamentos, se faz necessário também estar ciente que em toda sociedade e/ou grupos sociais há lutas e classificações sobre o corpo, seja ele, individual ou coletivo. Ribera (2017, p. 163) afirma que “O corpo é um espaço de luta contra a imposição de sujeitos finalizados e produzidos externamente”, ou seja, o autor reitera o discurso da luta e resistência que o corpo enfrenta sobre aqueles que já são definidos e concretizados em sociedade.

Do mesmo modo, a discussão sobre a construção do corpo constitui o embate de definir uma identidade para o indivíduo, de tal forma que se possa ter confirmação de que o sujeito tenha uma predefinição do seu corpo e que tenha que aceitá-lo da forma que o corpo social lhe diz que é certo. No entanto, Louro (2000, p. 70) afirma que “as identidades são construídas na diferença”, complementa ainda que “O *locus* da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos”, (LOURO, 2000, p.71). Diante da afirmação, entende-se que a construção de identidade está intimamente atrelada ao corpo e assim, se (re) descobre o sujeito.

Partindo da (re) descoberta do sujeito, sabendo também que, o meio no qual ele está inserido contribui para sua formação de identidade, Laraia (2001, p.94) afirma que

“qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação”, porém, esses processos de modificação acontecem de forma diferente. Isto pode inclusive ser percebido a partir do movimento LGBTQIA+ que vem sofrendo constantes mudanças nas suas próprias definições, por estar surgindo novas identidades em relação a gênero, este processo afirma que a mudança ocorre de forma lenta e significativa.

Entretanto, a nossa proposição neste estudo é deslocar esse pensamento para outros campos de conhecimento, principalmente a partir dos pressupostos da Antropologia e o nosso campo de formação e estudos, a Educação. Deste modo, para Brandão (2007, p.139), “olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura”, tudo que envolve sistema de transmissão de conhecimentos, mesmo com suas particularidades de saber, fazem parte da construção cultural de uma sociedade. Brandão (2007, p.139), ressalta ainda que “estas construções históricas e cotidianas da cultura são: saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre diferentes categorias de atores culturais. [...]”. Esta própria construção histórica pode também está relacionada à comunidade LGTBQIA+, a qual percebeu-se que não apenas a nomenclatura em si está apta à construção, haja vista que o corpo LGBTQIA+ faz parte da categoria de atores culturais.

Se toda educação faz parte de um movimento cultural, ou está relacionada a isso, estamos propriamente designados a nascermos com bases culturais já construídas. Todo nosso desenvolvimento com a educação estará ligado também às questões sócios culturais. Brandão (2007, p.139), explica que, “qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, [...]”, ou seja, essas estruturas intencionais, como por exemplo, a feira municipal de Abaetetuba está articulada para a execução de sistemas culturais: trocas de saberes.

Isso nos faz refletir que, a cultura no desenvolvimento da educação, é a maneira que teremos para conhecer sua construção, e vivencia-la de modo que não a precisemos reproduzi-la, mas para que possamos estar de acordo para mudanças. O autor Brandão (2007, p.141) salienta, “para a antropologia todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura. Mas toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação”. Portanto, refletimos a partir do exposto, que cultura e educação estão inteiramente ligadas e que uma intensa conexão de saberes na perspectiva de se pensar novas ou outras relações sócios culturais para além daqueles instituídas e “naturalizadas”.

OLHARES SOBRE O CORPO LGBTQIA+ NA FEIRA DE ABAETETUBA

Em qualquer espaço social se estabelece modos de vivências que podem estar delimitados geograficamente. Normalmente, qualquer cidade faz parte ou é constituída por um agrupamento de sujeitos em espaços que configuram casas, comércios, feiras, espaços culturais, entre outras características que remete ao costume de vida da população. Em qualquer demarcação geográfica/territorial que compõem uma cidade, nos deparamos com as “feiras”, locais de grande aglomeração de pessoas e de diversidade cultural.

Atrelando a discussão de corpo à feira, que é um propósito para este estudo, percebemos que o espaço denominado de “Feira da Beira” ou “Beira”, pode ser potencializado para um ensaio sobre o corpo. É possível constatar que a feira é o espaço social onde mais se pode perceber o encontro de várias culturas, levando em consideração sua composição e suas características, pois é nesse local público que circulam vários corpos, gêneros, identidades, etc. A feira é também o lugar onde ocorre as variações comerciais que garantem a subsistência de grande parte da massa populacional de uma cidade.

Este espaço é chamado de “Beira” por estar localizado às margens do Rio Maratauíra. Para Barros (2009, p.153) “Abaetetuba é um município que tem forte ligação com as águas e, obviamente, o termo beira faz menção ao fato de a feira estar instalada na beira do rio, mas precisamente na margem esquerda do rio Maratauíra (ou Meruú)”. A beira de Abaetetuba é considerada uma feira livre e é dividida por várias repartições, entre elas está o Mercado de Peixe e o Mercado de Carne, assim como é subdividida por “outras feiras”, como, a “Feira do Açaí” e a “Feira da Farinha”.

Além de estar nesse local, a feira conta também com o comércio formal estabelecido em seu entorno, compondo um verdadeiro complexo constituído pelos mercados de peixe e de carne. Aglutinam-se a esse complexo lojas, farmácias, casas de umbanda, supermercados, lanchonetes e outros estabelecimentos (BARROS 2009, p.153).

Diante de toda essa estrutura e variedade de características, a “Beira” também se faz como ponto de interseção da cidade à zona rural e as inúmeras ilhas do município. Por estar à beira de um rio se percebe um grande fluxo de pessoas oriundas de cidades vizinhas, ilhas, comunidades ribeirinhas e quilombolas, e moradores da zona rural que é composta por ramais e estradas.

Foto 1 – A Feira da Beira



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no ano de 2010, a população brasileira é constituída de 213.317.639 habitantes. A PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019 indica que o número de mulheres no Brasil é superior à de homens. A população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Porém, alguns dados nos mostram que existem outros grupos que estão para além dessa denominação binária, pois, segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) são cerca de 20 milhões de brasileiras e brasileiros (10% da população) que se identificam como pessoas LGBTQIA+.

No Pará a última pesquisa realizada pelo censo do IBGE no ano de 2010, a estimativa de habitantes era de 7.581.051 pessoas. Segundo o Anuário estatístico do Pará elaborado pela FAPESPA (Fundação Amazônia de Amparo e Estudos e Pesquisas) em 2018, a população masculina no ano de 2015 correspondia a 4.150.912 habitantes, já para sexo feminino havia um total de 4.024.244. Segundo o IBGE, o município de Abaetetuba é constituído de 141.100 habitantes, a Fapespa afirma que 76.696 pessoas constituem o gênero masculino e 73.158 são do gênero feminino. No entanto, não foi possível identificar dados atuais da quantidade de habitantes que se identificam como LGBTQIA+ no município de Abaetetuba, como também no Estado do Pará.

A presença de um corpo em determinado espaço nos remete aos seus atos e suas respectivas ações em transformação do mesmo e nos leva a pensar que tudo que ocorre na sociedade são apenas reflexos diários dessas ações e da mesma forma que a presença do corpo pode trazer um aspecto propositivo em relação ao lugar, a ausência

desse corpo também pode nos mostrar um cenário repleto de perguntas e incógnitas. Ao analisar os corpos que circulam na “Feira da Beira” de Abaetetuba, o que mais nos chama a atenção não são os diferentes tipos de pessoas, raças, idades, e sim, a ausência ou ainda a imperceptibilidade de pessoas que se identificam como LGBTQIA+.

Para fazer esta análise, foi realizada uma atividade de observação direta e registro, inclusive fotográfico, no dia 21 de outubro do ano 2022, às 08h30min, tendo como objetivo a identificação de diferentes corpos que frequentam o *lôcus* de estudo, assim também, como observar as pessoas que constituem a feira, sejam trabalhadores dos mercados, vendedores ambulantes, consumidores, etc. Notamos que geralmente essas pessoas em maioria trabalhadores apresentam-se cedo na feira, principalmente as que fazem parte dos mercados de peixe, carne, assim como também as feiras de açaí e farinha, e que essas pessoas, em grande parte, são do sexo masculino. Constatamos ainda, que em meio a tantos rostos e corpos, a ausência da comunidade LGBTQIA+ é notória.

Ao percorremos e observamos atentamente o espaço da feira, conseguimos identificar certa divisão de tarefas e locais. Na “Feira da Farinha” e no “Mercado de Peixe” presenciamos um grande predomínio da presença masculina, já nas barracas de verduras e frutas notamos com mais frequência a presença de trabalhadoras do sexo feminino. No setor de vendas de lanches verificamos que geralmente são casais que dividem essa ocupação. No entanto, em nenhuma das áreas e setores da feira conseguimos observar a presença do corpo LGBTQIA+, porém sabemos que esses sujeitos se encontram presentes em outros espaços, entretanto, onde há maiores violências, repressão e/ou discriminação, podem estar menos presentes.

Essa invisibilidade do corpo LGBTQIA+ nos leva a refletir quais motivos contribuem para essa condição. Essa explicação pode estar associada ao grande preconceito e homofobia que esses corpos ainda enfrentam, principalmente em locais onde a maioria dos frequentadores é do sexo masculino e as práticas do machismo estrutural são mais evidentes. Isto também está fortemente atrelado às estruturas machistas que foram impostas na construção dos sujeitos, o que contribui para a discriminação da comunidade LGBTQIA+. Deste modo, a feira municipal de Abaetetuba por ser uma área ampla e aberta, com grande circulação de pessoas, torna-se um local desprovido de segurança pública por causa do pouco ou nenhum tipo policiamento e guarda municipal existente na área, este se torna um espaço passível a qualquer e todo tipo de discriminação ou agressão, seja ela física, moral, social, verbal e entre outros, tornando-os vulneráveis ao frequentar esses espaços.

Em contrapartida com a realidade observada na “Feira da Beira” e de um cenário adverso, temos em Abaetetuba a criação e organização de coletivos e eventos que promovem a diversidade, a valorização e o reconhecimento desses “corpos periféricos” ou que estão situados “a margem” de um centro imposto por uma “normatividade excludente” e que aqui situamos como objeto deste estudo. Lobato (2018, p. 3), sobre

essas expressividades na cidade de Abaetetuba desde os anos de 1970 até o presente momento, descreve esses eventos, como, “Baile Gala Gay; Parada do Orgulho Gay; Musa da Parada Gay; Dagaticadaga; Garota Carro do lixo; Musa dos jogos; Miss Junina Gay; Miss Verão Gay (antigo Noite dos Paetês); Miss Mundo Daga; Rainha das Performances Fashion (Drag Queen)”.

Esses inúmeros eventos mostram que a comunidade LGBTQIA+ na cidade de Abaetetuba há muito tempo busca visibilidade, valorização e respeito. Com a iniciativa da Comissão do Movimento Gay do Pará e de alguns membros da cidade, ocorreu no dia 09 de setembro de 2009, a primeira “Parada gay” de Abaetetuba, cujo tema foi “Se teu amor pode, por que o meu também não pode?”. Com o passar dos anos, o nome “Parada Gay” foi recebendo adesão de letras na sigla e passou por diversas outras nomeações como: Parada do Orgulho Gay, Parada LGBT, Parada LGBTQI+. Recentemente esse movimento em Abaetetuba ocorre entre os meses de agosto ou setembro, sem uma data fixa, e se chama Parada Orgulho LGBTQIA+.

A Parada Orgulho LGBTQIA+ no município tornou-se uma manifestação reivindicatória, que conta com atrações musicais e artísticas e busca através de políticas públicas combater a homofobia e lutar por respeito. Esse movimento marca também o encontro de gerações da comunidade LGBTQIA+, pois conta com os percussores do evento que há anos vem à frente da organização e pessoas que atualmente sentem mais liberdade de expor a sua sexualidade e se assumir como parte da comunidade LGBTQIA+. Assim, mostrando que dentro das comunidades ou grupos LGBTQIA+ em Abaetetuba não há exclusão quanto às lutas e que todos buscam garantir e ampliar os direitos e o exercício de sua cidadania, mesmo que em alguns lugares esses corpos ainda sofram restrição de sua exposição, como no caso do local que serviu de ponto de observação para nosso estudo.

CONCLUSÃO

No processo de elaboração deste estudo lançamos nossos olhares de modo mais demorado e atentos sobre o corpo observado, que se caracteriza como o corpo LGBTQIA+ e notamos a sua ausência na principal feira da cidade de Abaetetuba, a popularmente conhecida “Feira da Beira”. Assim, esse local passa a ser percebido como um território de exclusão para alguns corpos que podem inclusive estar propensos à vários tipos de violência, além da falta de segurança que esses sujeitos podem sentir ao frequentar espaços de grande fluxo de pessoas, com muita probabilidade de serem alvos de discriminação e escárnio por conta de sua identidade de gênero.

Consideramos que a predominância de um público do sexo masculino, tanto entre aqueles que atuam em atividades de trabalho, como para os consumidores dos produtos ali comercializados, e, portanto, uma cultura do machismo arraigada naquele lugar, pode

ser um dos fatores que explicam a ausência de corpos de pessoas LGBTQIA+. Porém, vale ressaltar que mesmo o corpo de pessoas do sexo feminino, que representam a maioria da população, mesmo assim ainda se constituem como minoria naquele lugar, o que pode reforçar a proposição de que a “Feira da Beira” é um território de predomínio masculino.

Notamos que apesar da comunidade LGBTQIA+ ter mais visibilidade no que diz respeito aos seus direitos e organização de eventos que buscam quebrar barreiras do preconceito e discriminação na cidade de Abaetetuba, ainda existem situações desses corpos serem vítimas do olhar preconceituoso estigmatizado por alguns grupos sociais. Outro fator que causa essa insegurança para a comunidade LGBTQIA+ na feira da beira se dá pelo fato da falta de segurança pública no *locus* deste estudo.

Como se pôde ver, e sempre foi frisado do decorrer do estudo, a presença do corpo LGBTQIA+ não está marcado no espaço da feira, mas existem em outros locais que fazem parte da cidade, grupos LGBTQIA+ que buscam dar visibilidade e valorização a essa comunidade no município, como por exemplo, a Parada Orgulho LGBTQIA+. Esse movimento fermenta nosso estudo de que o corpo LGBTQIA+ embora não seja percebido na feira da beira, se faz presente em outros espaços, onde o preconceito não os impede de mostrar suas identidades. Isso é um forte indício que muitas lutas foram travadas e que o corpo LGBTQIA+ se apresenta como símbolo de luta e resistência em espaços sociais.

Entendemos a relação linear que a sociedade tem sobre a percepção de corpo, e que se faz necessário elaborar estudos mais recentes quanto ao corpo LGBTQIA+ e espaços diversificados e com suas especificidades, como por exemplo a feira. Este local apresenta uma diversidade cultural extremamente ampla de se relacionar a diversos eixos de pesquisa, principalmente à antropologia. Faz-se necessário também atenuar que são poucos os dados estatísticos que apresentam números quanto à comunidade LGBTQIA+, deste modo, colocando em questão a falta de pesquisa quanto ao corpo LGBTQIA+ e implicando à coleta de dados no que diz respeito ao total de pessoas que atualmente se consideram pertencer a comunidade LGBTQIA+. Isso reflete que ainda há um pequeno caminho a percorrer quanto à visibilidade deste corpo.

Consideramos a abordagem deste estudo importante para nossa formação acadêmica no campo da educação, em particular na Pedagogia, visto que possibilitou a construção de pesquisa com foco no corpo atrelado a aspectos culturais e deixamos aberto este ensaio para continuidade, pois foram diversos outros fatores que surgiram ao longo da observação, pesquisa bibliográfica e coleta de dados que precisam ser estudados de forma contínua.

Talvez, o principal motivo desse corpo investigado se fazer cauteloso nesse espaço, principalmente durante o dia, seja pelo temor a várias formas de violências. Agora, algo deve ser pensado e problematizado para futuros estudos sobre o mesmo tema e o mesmo lugar e assim, finalizamos aqui com um questionamento para deixar a porta entreaberta.... Será que esses corpos são tão ausentes naquele espaço em horários contrários ao movimento da feira livre, como no final de tarde e/ou durante a noite?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14º edição. São Paulo: Papirus Ed., 2008.

BARROS, FLÁVIO BEZERRA. Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo vol.45, n. 2, 2009. p. 152-161

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. SOBRE TEIAS E TRAMAS DE APRENDER E ENSINAR: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter Ação**: Goiânia, v. 26, n. 1, 2007.

FAPESPA. **Estimativa preliminares elaboradas pelo Ministério da Saúde/SVS/CGIAE**. FAPESPA, 2018. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2018/tabelas/demografia/tab_1.3_populacao_por_sexo_para_e_municipios_2011_a_2015.htm

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

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuas 2012-2019**.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª edição - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOBATO, Heberton dos Santos. **FESTAS E SUJEITOS EM PERFORMANCE**: experiências artísticas de visibilidade social LGBT na cidade de Abaetetuba-PA. Anais do X Congresso ABRACE, vol. 19, nº1, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. CORPO, ESCOLA E IDENTIDADE. **Educação & Realidade**: Porto Alegre, v.25 n.2, 2000.

LOPES, A. F.M; SOARES, E. H.M; SOARES, A.R.; RORIZ, F. H.M; GIRELLI, M.C.; BARTHOLO, R. **Cartilha Inclusão e direitos LGBTQIA+**: não se limita apenas a levantar a bandeira do arco-íris durante o mês de junho. Brasília: LBS e CUT, 2022.

MATTOS, C. L. G. **Estudos etnográfico da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. Campina Grande, EDUEPB, 2011.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTQIA+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

RIBERA, Jordi Planella. **CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO**. Tradução para o português: Maria José Vincentini Jorente, Natalia Nakano, Lais Alpi Landim. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo, Editora Contexto, 2009.

TEIXEIRA, Bruno Andrade. **O que pode um corpo LGBTQIA+?** Corpo, gênero e sexualidade a partir do movimento LGBTQIA+ em Marabá-PA (2008 a 2019) / Bruno Andrade Teixeira; orientador, Joseline Simone Barreto Trindade. – Marabá: [s.n.], 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Sul e Sudeste, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia Tocantins, Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, Marabá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifesspa.edu.br/handle/123456789/1714>. Acesso em: 17 maio, 2023.

ENTRE AS BRECHAS DE UM PRESENTE/PASSADO: JUSTIÇA JUVENIL, JUVENTUDE PERIGOSA E O GENOCÍDIO ANTI-POBRE E ANTI- NEGRO

Data de aceite: 01/03/2024

Geraldo Neves Pereira de Barros

INTRODUÇÃO

Para principiar nossa análise, objetivamos evidenciar alguns elementos acerca do racismo no passado e no presente brasileiro, bem-feito em práticas institucionalizadas pelo estado e sociedade de saque, etnocídio, extermínio, controle e punição.

Para objetividade de nossas reflexões se faz importante compartilhar, conforme Almeida (2019)¹, nossa compreensão acerca do racismo enquanto elemento estrutural que integra a organização econômica e política de nossa sociedade e que de um modo sempre normalizado fornece sentidos para a lógica e as tecnologias reprodutoras de opressão, de desigualdades que, num mais alto tom de violência, segregam, exterminam, moldam a morte/vida dos miseráveis que

estão a margem na sociedade, tudo isso com ajuda de instituições.

Da mesma maneira compartilhamos aqui nossa noção sobre os conceitos de controle e punição como processos legítimos através dos quais o estado, na qualidade de um complexo que condensa uma relação social de força (Hirschi, 2007)², busca submeter os “desafortunados” às pautas e requerimentos hegemônicos, manipulando e regulando suas consciências e condutas afim de assegurar os seus ciclos produção e reprodução, conter as crises do capital, manter privilégios, a divisão social do trabalho e a posse da propriedade privada, sendo o encarceramento um elemento central e instrumental para todo esse processo (Wacquant, 2012; Alexander, 2012, Marx; 1988, Mészáros, 2002; Molina, 2022).

Isso posto, quando estabelecemos nossa lente de observação para atualidade, encontramos apontamentos do Conselho

1 Leia: Almeida, Silvio Luiz de Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. - São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

2 Leia: HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado – I. Crítica Marxista, n. 24, p. 9-36, 2007. Disponível em: <https://www.ifc>

Nacional de Justiça (CNJ)³ (2018), destacando que o Brasil ocupou o terceiro lugar dos países que mais encarceravam corpos pretos no mundo, ultrapassando a marca de 800 mil pessoas “de cor”. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em sua 17ª publicação do último Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), reiterou a perpetuação do racismo estrutural e institucional manifesto no contingente de pessoas privadas de liberdade que corresponde a 68,2%, outro corte seletivo das prisões é quanto a faixa etária de um público de 43% de jovens entre as idades de 18 a 29 anos abarrotando os porões das cadeias brasileiras.

Outro achado são os dados oficializados pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (2019), entre os anos de 2006 e 2017 houve um crescimento de 523% no número de jovens internados em medidas de meio fechado. Nesse ínterim, em termos da estrutura, o crescimento de unidades de medidas socioeducativas foi de 32%, em um contexto no qual houve um salto de 366 unidades para 489 nesse mesmo período⁴. Salvo, as alterações momentâneas provocadas pelo contexto pandêmico, a permanência histórica desses dados indicava que as formas de encaminhar processos de atos infracionais corroboram com o encarceramento da juventude e se tornaram um fato comum em muitas Varas da Infância no Brasil apresentando um visível corte de raça e de classe que está intimamente relacionado a uma herança histórica, que evidencia gravemente a questão étnico-racial como um elemento escravocrata central em nossas relações com reverberações nas práticas da “justiça juvenil”. Nesse sentido, os dados aqui ressaltados têm sido reveladores do que disse Faustino (2010, p. 24- 25 grifos nossos) “[...] o racismo continua oferecendo aos aparatos de repressão e de justiça os elementos ideológicos que legitimam o livre uso da força do Estado contra os pretos e pobres situados na camada ‘de baixo’ na sociedade do capital [...]”.

No Atlas da Violência (2021), Cerqueira et. al. (2021) a desigualdade racial no Brasil novamente se reafirma quando observado os dados referentes a violência contra a pessoa negra⁵ que estampa 77% dos casos de homicídios por morte violenta, com uma taxa de 29,2 homicídios por 100 mil habitantes em comparação com os não negros⁶ que apresentou uma taxa 11,2 por 100 mil habitantes. Em suma, a chance do assassinato de um negro será 2,6 vezes maior do que a ocasião de assassinato de um não negro.

Quando entramos na órbita do estado do Pará, onde está a Vara da Infância e Juventude da Capital, em Belém, lugar onde o sistema de justiça juvenil aplica e avalia as medidas socioeducativas, evidencia-se uma fala confessa do Juiz titular, proferida durante um webinar denominado “O Atendimento Socioeducativo a ressocialização Através

3 Conselho Nacional de Justiça.

4 Enfatizamos esses dados não porque entendemos que é preciso proliferar mais unidades, mas para demonstrar que o número de sentenciados não acompanha a quantidade de vagas existentes, detonando diversos problemas, entre os quais está a superlotação das mesmas em todo o país.

5 É a soma dos pretos e pardos segundo a classificação do IBGE.

6 É a soma dos amarelos, brancos e indígenas segundo a classificação do IBGE

da Aprendizagem”⁷, revela, em meio a muitas incongruências do poder estatal, várias dificuldades enfrentadas para a estruturação desses dispositivos no estado, na ocasião o magistrado menciona que diante da constante chegada de laudos necroscópicos, o mesmo tem sido obrigado a extinguir as medidas socioeducativas que, por ele mesmo, foram aplicadas. Buscando de ilustrar essas informações, convidamos o leitor a observar os números abaixo:

Tabela 01: Número de óbitos durante a execução das medidas socioeducativas – VIJ capital do Pará/2018.

Óbitos			
Tipo de medida	Feminino	Masculino	Total
LA/PSC	2	8	27
Semiliberdade	0	4	
Internação	2	11	

Fonte: Sistemas LIBRA e PJE ⁸

O extermínio de adolescentes e jovens, em regra pobres e negros, no contexto paraense são costumeiramente realizados pelo abatimento com tiro de misericórdia no crânio, o que remete a uma tentativa de “solução”, pelo seu apagamento, isso tanto nas ruas das cidades quando espaços do estado de custódia socioeducativa. Elucida-se esse fato ao examinarmos os números da tabela acima que constata 27 mortes de jovens apenas em 2018, tanto de adolescente em privação de liberdade (internação e Semiliberdade) como em meio aberto (Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)) cabendo dizer que a causa morte, identificada nessa amostra, foi execução sumária, aponta a existência de uma “profilaxia” ou “higienização” social, frequentemente praticada em rede em Belém do Pará

Nesse cenário, identificamos um processo de criminalização que atribui a essa juventude sócio-histórica determinada a culpa pela violência em nosso país e em cidades como Belém, repetindo um passado “[...] como uma pedra jogada na água que vai criando ondas concêntricas e que repercutem no nosso presente” (CASTRO, 2016, p.23). Procurando entender o que ocorre subjacente à tais processos, buscamos apoio nas palavras atentas do jurista Nilo Batista (1990) quando este assinala que: *“a criminalização de pobres tem sido um importante fetiche, que serve propositalmente para encobrir a verdadeira razão da conflitividade social”* (Batista, 1990, p.122, grifos nossos); talvez seja por isso que os crimes praticados contra esses jovens jamais explicitam suas verdadeiras razões. *Como reiteração desse pensamento*, Batista (1990, p. 122, grifos nossos) sentencia *“atrás de toda criminalização existe um conflito social que permanece intocado”*.

7 Exibido em 26/08/2021 e disponível em: webinarío <https://www.youtube.com/watch?v=PfDdev6zlcA>

8 Essas informações referem-se a uma pesquisa interna sobre os motivos de arquivamento de 886 processos na 3ª Vara da Infância e Juventude da Capital. Na oportunidade, foram levantados processos digitais arquivados durante o período de 07/01/18 a 19/12/2018.

Empenhada na captura radical das graves questões que afetam a massa jovem, preta e pobre brasileira desvelando esses conflitos intocados, Batista (2003), em estudo seminal, destacou processos políticos, econômicos e sócio-histórico-culturais que escapam em muito das explicativas corriqueiras alimentadas pelo olhar comum da história sequencial do ECA. Ao citar a terrível e criativa expressão do escritor Darcy Ribeiro (1987), a autora em questão argumentou que cada ciclo econômico do capitalismo nesse país tem correspondido a um verdadeiro “moinho de gastar gente”. Assim, depois de “gastar” indígenas, africanos, imigrantes dentro daquilo que foi o “grande moinho” mercantilista, os ciclos de mineração, os ciclos de cana-de-açúcar, ouro e café e, depois, a nova agricultura, a autora apontou que o “moinho”, no ciclo do capitalismo avançou, e à nossas vistas, hoje ele reativa os antigos moinhos ou cria outros para cumprir a horrenda função de triturar os trabalhadores e também seus filhos, em maioria, deslocados da pobreza residual⁹ à extrema pobreza¹⁰, despontando diante de suas vidas, um quadro perverso de institucionalização, de violência, de criminalização, controle, punição e racismo que assola certa existência social submetida a um quadro de barbárie abissal.

Pensando em consonância com esses autores, não há como analisarmos seriamente essa espécie de terror moderno que tem assolado a vida de tantos jovens pretos, pobres sem oportunidades, sem antes retratarmos a historicidade do processo perverso de desumanização, de castigo e de confinamento que, por séculos, autorizou que determinadas populações, sem estatuto político nenhum, experimentassem uma condição profunda de viver na dor.

Num rápido voo pelo passado, podemos começar pelo ciclo da colonização. Aos olhos do opressor, as colônias eram algo semelhante às fronteiras, habitadas por seres selvagens e, a vida selvagem desses seres era vista, pelos seus colonizadores, apenas como outra forma de vida animal, bárbara, sem caráter humano específico, isso justificava as práticas de saque, etnocídio e extermínio de nossa ancestralidade negra e/ou indígena.

Os espaços indignos onde se amontoavam os corpos negros escravizados, com toda sua particular instrumentalidade e truculência, se constituíram em territórios por excelência, vigiados, onde o controle das condutas era exercido em nome da “ordem social” e poderia, a todo o momento, punir, encarcerar ou suspender a vida abjeta – falamos aqui de verdadeiras zonas de morte onde a violência operou a serviço de uma suposta “civilização” que nunca ninguém, nem escravos e nem colonizados, conseguiu experimentar por aqui. Em todo esse cenário escabroso, a violência perpetrada e sustentada por meio de um discurso hegemônico se transformou em forma única de existência social para vastos segmentos dessas pessoas, muitas delas jovens, pobres e marginalizadas, que sobreviveram pelos subterrâneos escuros da história experimentando sua condição decadente de “mortos-vivos” tal como problematizou Achille Mbembe (2018).

9 Pessoas vivendo com até US\$ 1,90/dia

10 Quando um território tem mesmo de 3% da sua população em situação de Pobreza extrema. Veja: <https://data.worldbank.org/country/brazil>

Para realçarmos ainda mais as relações do nosso triste passado escravocrata, novamente, destacamos os escritos de Souza (2017) cujo teor consegue levar aqueles que não resistem à sua própria história a um retorno ao lugar horripilante de onde advém nosso egoísmo de classe e nossa mentalidade punitivista. Conforme arguição do autor, na ordem opressora escravocrata, enquanto os filhos da elite se reproduziam com acesso ao conhecimento e a outras regalias de classe, os filhos da “ralé” escravizada foram “[...] negados em todas as dimensões de sua existência, e mutilados de qualquer direito, seguiam se reproduzindo em meio a perseguições, privações, humilhações ou castigo que destruía qualquer possibilidade de um “escravizado” existir como gente” (SOUZA, 2017, p. 56).

A obra "*O Povo Brasileiro*", escrita por Darcy Ribeiro (1995), mesmo diante de limites explicativos, serve para sinalizar qual é o nosso legado diante de todo esse processo de mortificação. Afirma esse autor que “[...] a mais terrível de nossa herança é essa de levarmos conosco a cicatriz de torturadores que está impressa em nossa alma e pronta para explodir na brutalidade classista e racista do sistema do capital [...]”. Para Ribeiro (1995, p. 12) “[...] nenhum povo que tenha passado por esse avassalador estado de escravização, enquanto uma perversa rotina de vida que nos atravessou por séculos, poderia dela sair sem ter ficado indelevelmente marcado” (RIBEIRO, 1995, p. 16). Dessa forma, escreveu o autor: “[...] todos nós brasileiros somos carne desses pretos ou índios e somos por igual a mão possessa que os suplicou” (RIBEIRO, 1995, p. 17, grifos nossos).

É válido lembrar que dos mais de 500 anos de história oficial do Brasil, 400 anos se encontram vinculados à escravização seguido de regimes autoritários que condicionaram (e condicionam até hoje) as relações políticas, econômicas e sociais nesse país. Assim, seja pelo uso abusivo da força ou pela constante imposição do consenso ativo, o Estado capitalista pouco abriu espaço efetivo para o protagonismo do povo pobre e trabalhador. Como traz Batista (2003) que em cada momento em que o povo insurgiu contra o poder do soberano Leviatã¹¹, logo respondeu agindo em nome da “ordem e da paz” e, assim, manteve a “ralé insubordinada” sob seu máximo controle e represamento, colocando pessoas pretas, em geral desprovidas de amparo ou proteção, na rota do genocídio estatal, sempre bem justificado a partir de códigos legítimos criados e interpretados por fiéis e “competentes” juízes ou intelectuais iluminados das elites. Nesse contexto, como ensina o jurista Raul Zaffaroni (2007, p. 16, grifos nossos), “para que haja genocídio, sempre precisaremos de um discurso legitimante”.

Batista (2003) irá nos lembrar de que na História brasileira não faltam exemplos para ilustrar a ação autoritária e violenta do Estado contra os “de baixo”. Como exemplo disso, podemos aqui referendar a Revolta dos Malês (1835)¹² ou, ainda, outros expressivos momentos de resistência e de luta contra o poder estatal nos quais grande parte da

11 Conceito aplicado por Hobbes (1587-1666) que defendia um Estado como soberano e absoluto, sem a existência da sociedade civil, com o poder total sobre seus súditos que somente autorizam através do pacto social suas formas de regulação e intervenções na vida social.

12 Ocorrida na Bahia e criticamente narrada pelo historiador João José Reis (2003)

massa preta e pobre brasileira foi violentamente brutalizada e massacrada pelas reações truculentas e conservadoras das “elites do dinheiro”, como foi o caso da Guerra dos Farrapos na região Sul (1935-1945) ou ainda o movimento da Cabanagem ocorrido no Estado do Pará (1835-1840) quando, em nome da preservação da “ordem imperial burguesa”, dizimou covardemente quase metade de nossos ancestrais indígenas, negros, tapuios, caboclos e ribeirinhos, todos pertencentes a territórios esquecidos, sempre interpretados pela elite como espaços perigosos ocupados por “seres do mal”¹³.

Esse rasto da história brasileira, marcado de saque, etnocídio e extermínio, ainda pode ser identificado a sua força de permanência, com traços contemporâneos, havendo uma ampliação na arquitetura da violência, do controle e da criminalização do povo negro reproduzindo, através de meios específicos, a mesma racionalidade que sustentou, durante séculos, a estrutura escravagista no Brasil. Esse processo se deu (e ainda se dá) na história, conforme Batista (2003), não apenas pela perversão e por meio da truculência da maquinaria do Estado com o massacre aberto de índios, negros ou de outros segmentos que se tornaram indesejáveis aos planos do capitalismo, mas, também, por mil modos, visíveis e invisíveis que foram sendo operados para manter a massa de “diferentes” e “inferiores” sempre controlada dentro de uma ordem social violenta, rígida e marcada por hierarquizações, tentativas de apagamentos e desumanizações.

Visualizamos que foi sempre por meio da suspeição generalizada que as elites “donas do dinheiro” e acumuladoras de privilégios conseguiram construir, ao longo do percurso histórico desse país, suas estratégias policiais de contenção e castigo, com ações sempre direcionadas para indivíduos assimilados socialmente como “perigosos”, “pecadores” ou “criminosos”, portadores de culturas e condutas “impróprias”, segundo a visão predominante do capital. Pode ser notado, também, que, desde os idos tempos da história brasileira, as leis, a polícia juntamente com um grotesco sistema de encarceramento de pobres já se construía como aparato central e instrumental criado para apoiar a exploração, consentir a punição da massa preta dentro da “ordem” escravocrata que, por séculos e séculos, prossegue em ascensão.

Foi por isso que ao analisar todo esse processo, o Jurista e filósofo Sílvio Luiz de Almeida (2018) nos falou do racismo estrutural enquanto uma expressão antiga do capitalismo que foi forjada no regime escravagista, mas que, ao longo do tempo, renovou suas justificativas ao ponto de assumir o status de Ciência e assim manter a racialização e o “controle branco” nos espaços privilegiados da vida social brasileira. As explicativas patológicas do crime, criadas por diversos intelectuais racistas, eugenista no contexto século XIX e com forte adesão entre os saberes daquela época,¹⁴ serviram

13 O movimento da cabanagem ocorrido na província do Grão Pará importa em uma das mais expressivas revoltas populares de nossa história, segundo Júlio Chiavenato (1984) “[...] a cabanagem é a única revolução em que o povo chegou ao poder no Brasil [...]” o movimento foi considerado tão perigoso que o poder imperial não procurou aplicar nenhuma lição e sim o extermínio. Estima-se que em torno de 35.000 a 40.000 cabanos morreram em razão desse conflito.

14 Nesse aspecto notamos diversos estudos e pesquisas são adotadas com esse fim, ou seja, a busca de apontar de apontar peculiaridades nos cérebros e no comportamento de criminosos. Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/>

para conformar os planos de uma “nova” estratégia de “desenvolvimento nacional” e de integração ao capitalismo mundial. Aqui a estratégia era não abrir mão, mas sim avançar na hierarquização social para manter viva e renovada a racionalidade tacanha do racismo para, com ele, continuar a “empurrar” esse “povo pobre de pele retinta” para o seu “devido lugar” na estruturalidade social, seguindo a mesma ignomínia do regime da escravidão.

A grande massa preta que circula nas ruas, em aparatos de assistência ou em espaços de confinamento, sem direito à fala ou a vida, delineava e ainda delineia um *continuum* do controle e da punição da pobreza aplicada em rede por um sistema de práticas estatais porosas com enunciados, códigos, tecnologias, cheiros, procedimentos e repertórios odiosos e sempre ressoantes. Se, no advento da “abolição” em 1888, o Brasil registrava cerca de 710 mil pessoas escravizadas e um sistema prisional com 95% de população africana e 5% de trabalhadores pobres com vida negativada pelo capitalismo, os dados da atualidade não são diferentes. Hoje, acumulamos pouco menos de um milhão de pessoas “quase todas pretas e outras quase pretas de tão pobres”, sobrevivendo num verdadeiro “estado de coisas inconstitucional”¹⁵. Somando a esse enorme contingente, mais de 26 mil jovens cumpriam as chamadas “medidas socioeducativas”, em condições bastante similares as do sistema penal no Brasil.

Em todos esses espaços de permanente controle e vigilância, vicejam afetos tristes de uma parcela, em geral criminalizada e desassistida pelo Estado, toda bem etiquetada por uma sociedade vingativa, medrosa, cada vez mais insegura e punitivista e que, hoje, mais do que nunca, acredita que será no ampliar da repressão que ela encontrará o lenitivo para seu “medo social” do crime. Eis aqui, então, um esboço possível e resumido desse antigo e perverso “moinho de gastar gente”, no qual o racismo estrutural, institucional e sistêmico vigora a todo vapor, confirmando a eficácia máxima dos métodos de encarceramento enquanto uma alternativa central e instrumental para os propósitos de controle da pobreza no capitalismo.

Dando continuidade às nossas reflexões, vamos compreender, diante do cenário brevemente exposto, o processo de normalização de juventude preta e pobre.

criminosos-reincidentes-tem-cerebros-diferentes-do-normal-aponta-estudo/ <https://veja.abril.com.br/ciencia/criminosos-reincidentes-tem-cerebros-diferentes-do-normal-aponta-estudo/> e ainda <https://veja.abril.com.br/ciencia/pesquisa-usa-imagens-cerebrais-para-prever-comportamento-criminoso/>

15 Para Cunha Júnior (2015), um real “estado de coisas” existe quando um quadro insuportável de violações de direitos fundamentais começa a ocorrer de forma massivo-generalizada, decorrente da omissão de diferentes autoridades públicas, agravado pela inércia reiterada dessas mesmas autoridades, ou seja, quando a estrutura da ação estatal está com sérios problemas e não consegue modificar a situação tida como inconstitucional. Veja mais em: <<<https://dirleydacunhajunior.jusbrasil.com.br/artigos/264042160/estado-de-coisas-inconstitucional>> Acessado em 24 jan. 2020.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA JUVENTUDE PRETA E POBRE: UM POUCO DAQUILO QUE AINDA NÃO MUDOU

Como anunciado, aqui vimos com o objetivo de discutir a institucionalização/normalização da juventude preta e pobre como um elemento vinculado ao trabalho do judiciário e com permanência histórica na realidade social brasileira.

Cruzando as águas históricas do racismo e da institucionalização dos “menores” pretos e pobres no Brasil, diversos autores, entre eles Pilloti (1995) Rizinni (2011), Altoé (2009), Passetti (2003), Moura (2015), Chalhoub (2016), Perrot (1995), Elias (1996), Donzelot (1976), Londono (1992), Faleiros (1995), Rodrigues (2001) velejaram nas águas profundas do passado para então destacar os escombros de uma particular história da “Menoridade”¹⁶ cuja apreensão crítica nos ajuda a pensar se foi possível ou não algum tipo de mudança nos dias de hoje.

Em síntese, constam nesses estudos que durante o Brasil colonial o “tratamento” (século XVI e o início do XIX) prestado para os “desviados”, esteve associado às práticas de confinamento que nascem inspiradas no modelo de claustro religioso, notadamente pelo sistema de “rodas dos expostos” que, por muito tempo, segregou e oprimiu as famílias pobres, escravas e suas “proles”, sob a justificativa da “necessária” “regulação” de “suas” condutas. Nesse contexto, dispensam-se olhares para um quadro severo de “(des) assistência” que recai sobre infanto-adolescência e a juventude preta, severamente punida, castigada em razão de seus supostos “desvios” perante a nova “ordem social” moderna (RIZZINI, 2008).

Revela-nos ainda essa historiografia que no novo ciclo político-econômico do Século XIX e no século subsequente, o estado em nada agiu para alterar o quadro histórico de controle, criminalização e punição da pobreza, a não ser, para piorar. Nesse sentido, as formas de governar os pobres, já em pleno declínio desde o final do século XVII, se mostraram insuficientes diante das novas expressões do capitalismo em vigência. Assim, a “libertação forjada” de um enorme contingente de escravos, sem direito nenhum, junto com a chegada dos imigrantes no Brasil e os novos processos de industrialização, podem ser destacados aqui como aspectos de uma nova dinâmica capitalista, que combinaram com a total ausência e, porque não dizer, com a falta de interesse em efetivar medidas públicas próprias para o enfrentamento dos efeitos nocivos das expressões da questão social, já enfrentadas desde séculos passados aqui no Brasil.

Sabe-se bem desse período que a dinâmica advinda dos ciclos de exploração do capitalismo aumentava sobremaneira o contingente de pessoas pobres, entre elas crianças, adolescentes e jovens, que se lançavam nas ruas em busca de sobrevivência, somando-se

¹⁶ Esse termo é usado principalmente para caracterizar os estudos acerca da infanto-adolescência e juventude a partir da promulgação do Código de Menores de 1927, incluindo as políticas e propostas educativas destinadas aos jovens delinquentes. Os estudos no campo da Menoridade também fazem incursões nos cotidianos dos estabelecimentos de menores, narrando histórias das instituições a partir das fontes já conhecidas, mas, também das práticas processuais e avaliativas expressas em fontes diversas e documentos judiciários.

a isso havia um enorme contingente de pessoas em situação de mendicância, alcoolismo, “vagabundagem” que logo passaram a incomodar a “ordem burguesa”, exigindo uma nova “solução” estatal, que se julgasse capaz de conter e de controlar a massa pobre e “desviante” que, até então, estariam “desconfigurando” os espaços públicos do “bem viver” capitalista.

Dentro de um novo modelo de “assistência” que foi criado para dar conta desse imbróglio social, o estado, por meio de novas e especializadas instituições de controle do crime, passou a manejar a massa jovem “degenerada”, geralmente selecionada, em sua essência “benéfica” ou “maléfica”, em sua condição “regular” ou “irregular”, “normal” ou “patológica”, a partir dos parâmetros positivistas e dos ideários eugênicos, higienistas e racistas em voga (COIMBRA, 2013).

Sem reconhecer e enfrentar as verdadeiras questões que assolavam a sociedade da época, toda arquitetura do pensamento eugênico, racista e higienista, junto com as correntes teóricas preconceituosas do darwinismo social se tornou fonte decisiva para o desenvolvimento dos métodos de segregação da pobreza. Ademais, no campo da juventude desvalida, o arcabouço teórico-prático-conceitual resultante de tal arquitetura terminou por consolidar ainda mais os deslocamentos da “infância pobre, negra e abandonada” para a “adolescência perigosa” enquanto um objeto que se tornou chancela total do estado via ação direta do poder judiciário.

Identificamos dentro de um cenário transitório do capitalismo que, o Estado autoritário, racista, conservador e brasileiro atuou para firmar um consenso ativo acerca do funcionamento da sociedade e da justiça juvenil e, junto com isso, reservou um tratamento social para a infância e a adolescência pobre, negra e “criminosa”, cuidando de validar novos e específicos campos de saberes, ações de agentes, materiais, métodos erguendo os institutos “correcionais”, “jurídicos”, “educativos” ou “prisionais”, com os quais assumiu a tarefa de governar, controlar e vigiar a infanto-adolescência de “herança degenerada partir de uma lógica marginalizadora, higienista dos problemas sociais” (RIZZINI, 2011; ALTOÉ, 2009; PASSETTI, 2003).

Diante desse cenário, podemos destacar o caráter assistencialista da Constituição Federal de 1967 que, ao sustentar um projeto higienista de contenção e eliminação violenta da pobreza, por mais 50 anos, serviu de base para os terrível *Código de menores Mello Matos* (1927) e, posteriormente, o *Código de menores de 1979*, ambos criados para formalizar a conhecida prática de “prevenção” no Brasil cujo teor mais uma vez ratificou o “menor delinquente” ao ideário hegemônico da “periculosidade”.

Novamente, cabe destacar que, diferente do que ocorria com os códigos criminais precedentes (de 1830 e de 1890), onde o internamento ou punição de um jovem que praticasse um crime deveria ser julgado a partir de sua capacidade de “discernimento”, na chave do novo “modernismo penal” emergente, o “internamento” da juventude degenerada, passou no contexto a obedecer a lógica associativa do abandono-pobreza-marginalidade-

punição-institucionalização-castigo, prevendo-se com isso o “confinamento” por tempo indeterminado além de outras práticas segregativas, justificadas e autorizadas pelo racismo científico, anti-pobre e anti-negro (ALVAREZ, 1889, FALEIROS, 1995, p. 54).¹⁷

Por todo o tempo em que vigoraram esses famigerados Códigos de Menores, a juventude preta foi então interdita e retirada das ruas para ser sucumbida as decisões de um “Juiz de menor” e, portanto, às medidas de “correção de sua existência”¹⁸ no interior das “instituições autoritárias e severas”, gestadas sob a ótica do Estado capitalista, defensor número um do “mundo das mercadorias”. Para Faleiros (1995), a operação aqui era simples: se a família “não podia” cuidar e proteger, o Estado as “recolhia”. Foi então que seguindo, por décadas, esses Códigos que o Estado opressor e racista criminalizou e recolheu os “incautos”, culpabilizou suas famílias pobres e por meio de discursos e métodos “específicos” da política do menor manteve suas práticas de enclausuramento.

Cumpre-nos rememorar no contexto desses Códigos que em Belém do Pará, ainda durante o governo do General Magalhães Barata em meados de 1930, a inauguração do Educandário Nogueira de Farias, instalado na quase inacessível Ilha de Cotijuba¹⁹. Diante de um aumento abissal da “criminalidade juvenil” bastante agravada no final do ciclo exploratório da borracha, tal educandário surgiu como uma “resposta” do Estado para “separar” e “tratar”, na lógica repressivo-segregacionista, os “menores delinquentes (COSTA, 2005)”. Entre os objetivos que motivaram a criação desse tipo de estabelecimento estava o de “recuperar” e, acima de tudo, “civilizar” a juventude “transgressora”, disponibilizando-a como massa “trabalhadora precária” para servir a sociedade local. Contudo, o que ocorreu de fato é que esse distante local, apelidado de “ilha do inferno”, virou cenário dos mais diversos tipos torturas e maus tratos da massa jovem, negra e pobre que vivia segregada no seio da imensa Amazônia Paraense²⁰.

Por fim, observa-se que nem mesmo o fracasso desse trágico empreendimento foi capaz de frear a lógica correcional do estado que por sinal avançou inspirando posteriormente a institucionalização do famigerado Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941 no Brasil para ser um exemplo do rigor autoritário da ditadura (RODRIGUES, 2001)²¹. Seria então o avanço dessa lógica o fator que permitiu o alceamento dos “novos” espaços

17 Sobre isso indicamos a leitura do texto de Marcos César Alvarez (1989) denominado: “A emergência do código de menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores”.

18 Segundo explica Dumont (1993) essa lógica de correção da existência humana se constitui em uma racionalidade antiga referendada na tradição da moral socrática, da idade média, das religiões na qual se calçou todo o projeto moderno e seu desejo de produzir o “encaixe” dos indivíduos modernos nos novos padrões de sociabilidade inaugurados pelo capital (p. 35-36).

19 O município de Belém é composto de 38 ilhas, cuja área total, de 33 mil hectares, supera o território continental, de 17 mil. Nesse arquipélago está localizada a ilha de Cotijuba habitada originalmente pelos índios tupinambás que também batizaram o local com esse nome que significa “trilha dourada”.

20 Segundo Michel Pinho (2001) antes desse educandário ruir e virar um presídio, as práticas de tortura eram comuns e geravam o pavor nos internos. Suas atividades encerraram por volta de 1976 quando houve uma grande rebelião de presos que se atentou contra a vida do diretor do local que teve seu pulso quebrado e foi jogado na água do mesmo modo como costumavam fazer com os internos.

21 Gutemberg Alexandrino Rodrigues (2000) afirmou que as instituições derivadas dos Códigos de menores passaram a ser consideradas como uma propaganda do regime militar [...], simbolizando “a ideia de uma nação forte, preconizada pelos militares” (RODRIGUES, 2000, p. 20).

de confinamento e de castigo para onde o Estado passou a destinar os “desvalidos” sendo que, posteriormente, esse modelo do SAM foi substituído pelas estruturas da FUNABEM²² e, depois, da conhecida FEBEM²³ e suas congêneres estaduais, citando aqui a antiga FBESP²⁴, instituída em Belém do Pará pela Lei 3.853 de 30 de março de 1967 erguida para dar conta de um enorme contingente de pessoas pobres que, num contexto de fome, miséria, desemprego e outras violências, cerravam fileiras na porta do palácio do governo estadual.²⁵

Revelam algumas fontes consultadas²⁶ que a FBESP se apresentou nesse ano à sociedade paraense com a finalidade de: *“implantar e executar a política e programas de bem estar [...] quando esta estivesse em consonância com a política de desenvolvimento Social”* que, inclusive, já se encontrava em atraso nesse estado (p. 01-02, grifos nossos).

Embora saibamos que a decisão sobre o internamento ou não de um jovem era algo do poderio do sistema de justiça, alguns fragmentos extraídos das fontes documentais da FBESP²⁷ ajudam a ilustrar detalhes das práticas intervencionistas e sistêmicas voltada para pessoas consideradas “[...] com natural fragilidade nas suas relações com o mundo [...]” e que, segundo o teor do documento consultado: “[...] viviam expostas a um processo de marginalização ou já marginalizadas e sem controle por parte da família [...]” sendo de então de responsabilidade da FBESP “[...] desenvolver suas potencialidades [...]” integrando-as por meio “[...] de um “investimento útil”, voltado para garantia de um [...] futuro promissor para um país condenado ao subdesenvolvimento crônico [...]” (p. 01-03, grifos nossos).

Em síntese, a tarefa especializada atribuída a essa instituição passou a ser cumprida em rede por meio de um conjunto de aparatos e serviços dentre os quais é importante frisarmos o Centro de Recepção e Triagem – O CRT- criado em 10/01/1973²⁸ com a finalidade de “[...] produzir diagnósticos, realizando estudos de caso [...]” e, através de sua equipe Inter profissional, *“prestar orientações, realizar encaminhamentos e indicar o “tratamento” conforme o caso [...]”* (p. 03, grifos nossos). Conforme menciona Arruda (1981, p. 10)²⁹, na verdade, o método de triagem aplicado consistia em um meio pelo

22 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor sustentada no período entre 1964 e 1985.

23 Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (Lei nº 4.513 de 01/12/64)

24 No período que vai da década de 1940 até a década de 1980 foram criadas em Belém do Pará diversas instituições para atendimento às crianças, entre elas: Lar de Maria (1947), Fundação Papa João XXIII (1964), República do Pequeno Vendedor – RPV (1970), Centro de Valorização da Criança (1980), Pastoral do Menor – (1980), Movimento Nacional de meninos e Meninas de rua (1987) entre essas, em 1967, surgiu a Fundação de Bem Estar no Pará, FBESP que após várias reformulações administrativas se transformou FUNCAP que hoje se chama Fundação de Atendimento Socioeducativo neste Estado – a FASEPA.

25 Fonte: Relatório de ações do serviço Social do Gabinete do Governador período 10.02.1966 à 31.10.1967.

26 Fonte: Estatuto da FBESP (1967).

27 Informações extraídas do ofício 1362 /74 da SEGOV assinado pelo Governador do Estado Fernando José de Leão Guilhon e ainda de alguns outros documentos referentes ao atendimento prestado pelo CRT/FBESP.

28 O CRT foi inaugurado pelo então Presidente da FBESP João Paulo de Vale Mendes, recebia a demanda de “menores” encaminhados pelos “plantões permanentes” no qual funcionava o CCE (Clínica de Casos Especiais), Delegacia de Menores ou ainda o Juizado de menores (ARRUDA, 1981)

29 Referimo-nos ao TCC produzido por Maria da Graças Nascimento de Arruda denominado “Estudos dos Fatores que influenciam a marginalização do menor encaminhados ao CRT” cujo teor documental, a nosso ver, repetem os mesmos valores do campo pesquisado. O referido documento foi achado “desprezado” no arquivo morto da FASEPA.

qual o estado e seus agentes buscavam classificar os mais diversos tipos comportamentos julgados inadequados pela justiça, tais como vadiagem, “homossexualismo”³⁰, envolvimento com tóxico, roubo, furto, más companhias. Na prática, tudo isso envolvia procedimentos e ritos onde cabiam exames, abordagens diretas, produção de laudos, realização de testes de personalidade e psicomotricidade, ou outras técnicas diversas que eram efetuadas para traçar o “perfil” do jovem atendido, buscando realizar uma caracterização “precisa” dos seus comportamentos, seguida da indicação exata da “terapêutica” adequada a sua “recuperação” ou “reintegração” “saudável” ao meio social (ABRAMO, 1997, p. 25-26)³¹.

Conforme se observa, a lógica controladora, seletiva e excludente que deriva desses procedimentos serve muito para simbolizarmos o caráter opressor e violento do tratamento dispensado a juventude pobre e preta no contexto da ditadura no Brasil e em Belém do Pará. No campo jurídico formal, observa-se que toda a legislação que embasou essas práticas ou procedimentos partia de fundamentos vagos, expressamente assistenciais, higienistas, racistas, carregados de forte conotação moral e que, apesar de seus discursos, não apresentava a menor previsão de regulamentação de direitos fundamentais para a juventude que estamos retratando.

Na amálgama desse contexto de perpetuação cultural e institucionalização da punição e do controle nas práticas sociais de abordagem dirigidas para a infância e adolescência, vê-se a frente os processos da atualidade que se desenvolve no novo e atual modelo de justiça juvenil no Brasil.

GUINADAS DO PUNITIVISMO: A JUVENTUDE PRETA E POBRE E A ASCENSÃO DO “NOVO” EM TERMOS DA (IN) JUSTIÇA JUVENIL NO BRASIL

Avançando nas questões sobre a juventude preta, pobre e perigosa, o alvo no presente item é refletir sobre alguns discursos e práticas do novo modelo de justiça juvenil erguido com o ECA e as dificuldades de alteração no quadro histórico de punição e controle da juventude preta e pobre brasileira.

É patente os ganhos importantes que trouxeram à reinvenção da justiça juvenil, no cenário dos anos de 1990, mas também nos revela bastante sobre um momento em que a punição e controle da juventude preta e pobre mais uma vez se refinou por via das instituições que discursam o contrário. Trata-se de um momento e que os processos de apuração de ato infracionais passaram a ser operados dentro de um modelo particular e meticuloso por meio do qual o estado tratará a “juventude infratora” elevada a condição de perigosa pela cultura punivista hegemônica que até hoje ainda reina em nosso país mas no campo das leis reconhecidos como sujeitos de direitos.

30 Mantivemos esse termo da mesma forma que foi aplicado nos documentos levantados. No entanto, em razão de seu sentido criminalizador/patologizador, entendemos que a aplicação mais correta é homossexualidade.

31 Segundo essa autora os conceitos de “recuperação” assumiram junto com outros “res” (reeducação, ressocialização, readaptação, reinserção, reabilitação) um mesmo sinônimo que dizem respeito ao conjunto de atributos que permitem ao indivíduo que não se educou suficientemente, tornar-se útil a si mesmo, à sua família e à sociedade. Ora, a primeira contrariedade que se apresenta em relação a esses “res” na privação de liberdade é sua patente ineficácia para dar respostas a contradições e problemas sociais.

Entre as “novidades” apresentadas no “hodierno” modelo, localizamos a distinção entre a garantia da Assistência Social e os mecanismos de responsabilização da “juventude infratora”, o que, em termos práticos e conceituais, passou a implicar numa separação entre as “medidas de proteção” aplicadas especificamente para jovens cujos direitos eram violados e as “medidas socioeducativas”, cujo teor restrito passou a ser aplicado àqueles que cometeram um “crime” tipificado na lei penal como “infração”. É como se esses antes de “sua” infração essa juventude nunca tivesse sido violada também. Segundo as palavras de Schuch (2005) e Moreira (2011), essa dupla assistência criada serviu para promover, sobremaneira, a famosa visão dos “perfis juvenis”, fortalecendo, mesmo sutilmente, ainda mais as formas de separar o “ser em perigo” do “ser perigoso” para o qual o internamento passaria a ser mais prolongado e estar bem mais próximo daquilo que significa a prisão de adultos³².

Se no modelo anterior o internamento do “menor” era ainda indistinto, sem critérios de duração e transcorria conforme traços e características dos jovens ou de seus familiares observa-se que a partir do novo modelo proposto, tal dispositivo passou a ser aplicado somente para os autores da “infração” e, segundo a observação criteriosa da gravidade do ato³³, validade das provas e, ainda, dos princípios da brevidade e de excepcionalidade do caso, cabendo aos Juízes com apoio de outros órgãos e agentes auxiliares, a correta avaliação e aplicação desses critérios, com a garantia de direitos processuais, de defesa e instauração da sentença final, cuja duração ou encerramento da medida aplicada dependerá de um processo criterioso³⁴ de “avaliação” regular e da esperada “evolução”, “redenção” e “reintegração” do jovem diante do Estado e da sociedade³⁵.

Partindo da leitura de que, na cultura punitivista brasileira, o dispositivo das medidas tem, no plano concreto, implicado no controle e punição seletiva da pobreza, queremos, nos limites de nossa escrita, chamar atenção para duas chaves importantes que, aos nossos olhos, influenciam nos dias de hoje a tragédia daí resultante: A primeira tem a ver com a análise das tendências do controle e da punição que fetichiza, subjetiviza, individualiza, como nunca, a violência e que foram ampliadas no plano internacional e, a outra com o avanço dessas tendências, e sua concretização particular num país dependente, capitalista, de herança escravista, colonialista como é o Brasil.

32 Essa é uma análise presente na obra de: SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009 e, ainda, na dissertação de Moreira (2011). Referência completa: MOREIRA, Fábio Mallart. *Cadeias dominadas: Dinâmica de uma instituição em trajetórias de jovens detentos*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

33 No caso do ECA, a centralidade desse elemento fica claro, especialmente, no seu artigo 122 que trata da internação onde a lei condiciona a aplicação dessa medida à análise criteriosa das circunstâncias do ato e gravidade da infração, contudo, observamos que diante da cultura punitivista e racista brasileira esse critério virou uma espécie de “paranoia” jurídica em nosso país.

34 Embora, na prática, esses critérios não estejam claramente expostos e bem definidos sobretudo quando o assunto é a aplicação ou avaliação das medidas socioeducativas conforme examinaremos em outra parte desse nosso trabalho.

35 A partir do Estatuto esses critérios se tornam importante para o julgamento dos casos, especialmente no caso da internação. Ver art. 112 e 122 do ECA.

Do ponto de vista dessa primeira chave, encontramos autores que apresentam diagnóstico comum no que tange a uma variação das práticas de controle da violência e do crime, elucidando que as tecnologias de punição se tornaram mais refinadas, ganhando destaque nessas análises, a década de 1970 na Europa e nos Estados Unidos. É justamente no bojo dessas práticas de refinamento do controle criminal e aumento abissal do cárcere que nossos autores irão identificar as atuais influências e requisições do punitivismo que encampam nas práticas do campo sociojurídico, afetando o pensar e fazer das diversas áreas e de profissionais que compartilham entre si pensamentos, ideários, concepções, saberes quando o assunto é criminalização da conduta juvenil (BAUMAN 1998; 1999; WACQUANT, 1998; GARLAND, 1999; 2008 E VAUGHAN, 2000).

No Brasil, ahama a atenção um processo de transformação e de substituição silenciosa do anterior modelo de “ressocialização” e de “prevenção” situacional do crime, alterado a partir de um modelo que, mesmo falando em direito, também aumentou “punitividade” sobre os jovens pobres³⁶. Tal afirmação pode ser constatada no aumento maciço de leis e demanda por ordem com castigos mais severos com o uso ampliado do cárcere enquanto um recurso acionado para segregar e controlar uma parcela certa da população onde reside a juventude perigosa. Nessa órbita, ao fomentar o ódio, a vingança, o medo e a insegurança na sociedade, o estado vemos que a estratégia tem sido redobrar o poder de encarcerar os indesejáveis agora não mais com o argumento de “ressocializá-los”, mas sim de “incapacitar” os corpos “descartáveis” implementando uma política de controle dos “indivíduos perigosos”, nesse caso, os “choques de ordem” e as interdições truculentas sobre certos territórios ou indivíduos tem se tornado uma rotina, sobretudo em periferias.

Nas observações atentas de Garland (1999) e Pinñero (2006) sobre o efeito dessas tendências no campo da criminalidade e da justiça juvenil, há uma “guinada punitivista” que também passou a influenciar de outra maneira o funcionamento do particular campo da justiça em diversos países como o Brasil exigindo urgentes revogações e mudanças. Segundo esses autores, há alterações que podem ser visualizadas a partir de uma maior severidade nos julgamentos de crimes ou condutas em detrimento de uma menor defesa dos interesses dos jovens e, também, de uma notável preocupação por parte de muitos “operadores de justiça” com os aspectos da infração, da segurança e ordem pública e da “defesa da propriedade” destacando aqui a justificativa fundamental da guerra contra as drogas. Nesse caso, o qual visualizamos a segunda chave que mencionamos e que tem haver com a busca da implantação de um novo modelo de justiça juvenil que, aos nossos olhos, pouco alterará a realidade enfrentada pela juventude negra e pobre nessa esfinge de nome Brasil.

36 Sobre a noção de punitividade ler GARLAND (1999).

Mas antes de avançarmos, é mister frisar que, mais do que reconhecedores, somos também integrantes da luta do ECA e, portanto, coparticipantes de todo o compósito de forças que se conformou para conduzir ao ocaso a ditadura no Brasil e, no campo específico da juventude, lutar para inserir formalmente os direitos que culminaram no artigo 227 de nossa carta maior, contudo, longe de qualquer pessimismo gratuito ou expectativa coxa, pensamos que é crucial olharmos para o “pano de fundo” desse processo no sentido de uma reclamação de raça, de cor, de classe, de gênero, de credo para enfim decifrarmos o que mais podemos fazer para vencermos afinal a disputa.

A esta altura evocamos Maria Liduína Silva (2005) que escapando de uma visão linear e comum da história do ECA apontou, no contexto mundial, quase no fim do século XX, para um quadro efervescente de guerras, conflitos, avanço tecnológicos, transformações e disputas capitalistas, que exigia deslocamentos no campo da geopolítica e na dinâmica interna dos vários países no mundo. Sabemos que no Brasil, desde a década de 1980, experimentava significativas mudanças que exigia novos ordenamentos no quadro social e político do país. No mesmo foco da autora, firmamos que foi no início do processo de abertura democrática, após a “saída” formal do longo período da ditadura brasileira, no bojo da chegada do neoliberalismo e diante as muitas agitações no seio da sociedade política e da sociedade civil que nasceu as instituições do ECA no Brasil

Analisando as mudanças resultantes de um verdadeiro quadro de aflições, vemos que, o processo de desconstrução do modelo de justiça juvenil anterior incluiu a busca gradativa de uma convergência híbrida com os protocolos de uma justiça criminal e que ao mesmo tempo em que se assemelhará do modelo de prisão de adultos deverá dele se distanciar.

Guardemos que entre as críticas lançadas ao modelo de justiça precedente, reclamava-se da ausência de critérios objetivos com os quais o estado pudesse justificar e melhor orientar suas intervenções sobre a “juventude infratora”. Assim observamos que, para superar tal lacuna, a gravidade do ato e, de um modo ambivalente, o discurso das garantias processuais ganhou força e centralidade desde o momento do “enquadramento” do jovem infrator e seu “crime”, sabendo que, por diversas razões de nossa herança punitivista, tais garantias tenderão a permanecer obscurecidas por uma enfática preocupação com os aspectos da punição da pobreza e do controle seletivo do crime.

Nossas observações ganham ainda amplo sentido quando consideramos a análise de autores como, Frassetto (2005), Sposato (2006) e Silva (2007)³⁷ que ao examinarem mais minuciosamente o caso brasileiro asseveram que o novo modelo de justiça juvenil transportado tardiamente nos anos 90 para o Brasil, apresentou-se em meio às disputas,

37 Estamos nos reportamos às discussões traçadas por Flávio FRASSETTO (2005) em sua dissertação intitulada “Avaliação psicológica em adolescentes privados da liberdade: uma crítica à execução da medida de internação” e também no trabalho de Karina Sposato (2006) intitulado “O Direito Penal Juvenil e ainda na Dissertação elaborada por Marcelo Silva (2007) intitulada “Princípio da proteção integral e a (i)legitimidade de um Direito Penal Juvenil: análise político-jurídica das garantias do adolescente”.

controvérsias e interpretações variadas e ambivalentes de diversos grupos de estudiosos, políticos, gestores e operadores da justiça que desde esse momento passaram a disputar o foco da intervenção da justiça juvenil, ora centralizada em características e necessidades individuais do jovem apreendido, ora focalizada na infração cuja autoria deveria ser apreciada a partir de um processo pretensamente objetivo e isento de apuração³⁸.

É, portanto diante de um sistema “novo”, mas ainda completamente problemático e pantanoso, que partimos para a judicialização dos conflitos e da vida da juventude transformando suas demandas por direitos em protocolos e ritos judiciais alimentando ainda mais o já emblemático cenário de injustiças ao invés de ajuda-los. A esta altura do texto, propomos retomar as discussões iniciais sobre o racismo secular enraizado, reforçando, ainda mais a análise sobre a esquematização contínua e tenebrosa que têm culminado com a negação de direitos, com a desumanização de certos sujeitos que é simultânea com o aumento da clausura ou matança ininterrupta de jovens pretos e pobres e que até aqui não se realiza sem a aquiescência do poder judiciário.

Diante desse refinamento da justiça juvenil, a seguir vislumbramos elementos de convivência e limites desse sistema como racismo e o genocídio da juventude pobre e preta.

OS REFINAMENTOS DA JUSTIÇA JUVENIL E A MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Na escrita que segue o propósito é trazer algumas inferências sobre prováveis limites e/ou convivências do sistema de justiça juvenil brasileiro perante o racismo e o genocídio que não cessa até aqui, convivências essa que se expressam de muitos modos e tecnologias visíveis e invisíveis e podem muito bem serem evidenciadas nos momentos de avaliação das medidas socioeducativas.

Como já se sabe a avaliação é um dispositivo histórico que se associa a não novas tentativas de mediações na relação entre juventude, sociedade, crime ou castigo de pobres sendo que dentro do novo sistema de justiça juvenil inaugurado com ECA, ela (a avaliação) assumirá um papel central e regular nos momentos de inferências sobre o bom o mal desempenho de um jovem mediante uma medida socioeducativa. Aliás, segundo a lei, depende daí a manutenção, prosseguimento, interrupção ou saída desse jovem da medida que cumpre. Mas, considerando o tempo histórico e fustigante que enfrentamos como um reflexo direto de mais um ciclo metamórfico da crise estrutural do capital (Mészáros, 2007) e seus terríveis desdobramentos no Brasil no mundo, quais, de fato, tem sido os resultantes das avaliações das medidas socioeducativas aplicadas por juízes da infância?

Tentando responder tal indagação trazemos a lume alguns dados de nossa pesquisa doutoral acerca da avaliação realizada em duas Varas da Infância e Juventude

38 De acordo com o debate internacional, os adeptos desse segundo grupo defendem uma suposta “objetivação” das regras processuais com efetivo combate ao “subjetivismo” por parte de agentes estatais, parte-se então da defesa do direito penal juvenil garantista atento ao princípio da legalidade e a uma suposta “proteção” e “garantia” dos direitos individuais que são assegurados pela legislação.

(VIJ) em Belém, dados esse que aqui estão traduzidos em opiniões e decisões de Juízes, Promotores, defensores e de outros agentes técnicos auxiliares atuantes nas equipes interdisciplinares dessa instancia marcada por hierarquizações e muito propensa a ritos inquisitoriais, disciplinamentos, ou ao exercício de poderes e micro poderes (Foucault, 1978).

Expressamente, a produção documental desses agentes (sentenças, termos de audiência, pareceres, estudos de casos, relatórios técnicos, laudos periciais, ou ainda as suas falas ou posicionamentos) forma aqui um mosaico de sentidos com os quais, num mesmo tempo, em que se busca, pretensiosamente, afirmar o jovem como sujeito jurídico de direitos se faz incidir sobre seus corpos o mais alto grau de punitivismo que é coincidentes com a exumação de antigas práticas da “situação irregular” e, portanto, com encarceramento e genocídio da juventude pobre e preta.

Notavelmente há entre os sujeitos que são avaliados nessa instancias, uma incidência de atos contra o patrimônio, associados à condição de extrema pobreza, abandono do Estado, uso abusivo de drogas e exacerbado estímulo para consumir materialidades. A captura e apagamento de jovens geralmente localizados na ponta mais exposta e frágil das redes de narcotráfico, de imediato, contradiz e desestabiliza a tônica insistente que revela o jovem enquanto o potencial inimigo do momento. Do ponto de vista de suas identidades socioculturais e juvenis ou seus laços familiares e comunitários, geralmente atacados em nome da ordem padrão de valores ocidentais, revelam circuitos de práticas de criminalizações e de marginalizações construídas por nexos causais ligadas a raça, classe, credo, territórios, cor que vão justificando a manutenção da juventude nas arquiteturas de violência do estado.

Segundo argumentou Zaffaroni (2000, p. 43), tais processos de criminalização, em nível primário ou secundário, envolve desde processos de criação das normas ou leis incriminadoras, passando por operações dos institutos e agentes que nos fazem cumpri-las na sociedade, nesse caso, a seletividade com a qual a justiça atua com certos grupo ou indivíduos têm se concretizado com efetivo sucesso, contribuindo para manter o racismo de pé.

Ademais, o conteúdo extraído do material documental aponta para sérias incongruências dos diversos agentes e agências estatais no momento da tipificação ou trato com o ser criminoso e de seu crime. Nessas instâncias disputam-se entendimentos quanto ao enquadramento legal e social dos jovens e seu ato primariamente condenável nas leis, submetendo-os aos processos correspondentes à judicialização, investigação, produção de provas, condenação, punição e encarceramento como solução.

Visando compreender melhor os processos de avaliação em análise exploramos 59 de 196 processos judiciais que foram levantados, em fase de arquivamento. Aqui notamos que foi justamente para melhor decidir o destino de alguns jovens que os Juízes ou Promotores atuantes nas VIJ em estudo solicitaram procedimentos que, na redação dos documentos, estão erroneamente chamando de “estudo de caso”. A intencionalidade desse

procedimento de caráter supostamente avaliativo/investigativo deveria ser a de conhecer e interpretar a realidade social de um grupo de jovens, averiguada a partir de procedimentos com legitimidade científica, coerência e precisão da intervenção da estatal. Contudo, o que se nota, primeiramente, é que a grande maioria (98,31%) se apresenta questionável quanto uma notável tentativa de homogeneidade dos jovens. Tal homogeneização pode ser realçada a partir da invisibilização dos seus marcadores sociais de gênero, de raça e, portanto, de uma total negação das diferenciações não binárias, da pluralidade de suas tradições e afiliações culturais, afro religiosas que, a nosso ver, seriam indispensáveis para o reconhecimento e para o fortalecimento das suas identidades, bem como para a manutenção da leitura de uma sociedade plural, sobretudo quando pensamos na diversidade das juventudes da Amazônia.

Agindo à espreita no cotidiano de ambas as VIJ, foi possível anotarmos inúmeras situações que, a nosso ver, descaracterizam muito daquilo que estabelece a própria lei de proteção e direitos. As disparidades na conformação das equipes de profissionais, a falta de participação de algumas áreas no processo de produção do trabalho, o evidente imprevisto, as dificuldades de compreensão crítica acerca do trabalho desenvolvido e o uso desproposital de algumas técnicas e métodos de abordagem, as falhas na coordenação e orientação das tarefas, a formação insuficiente das equipes, o atropelo diário, a hierarquização entre os saberes e a insuficiente estrutura são aspectos que saltaram com grande evidência tanto nas nossas observações cotidianas quanto nos documentos que analisamos. Acreditamos, então, que tais dificuldades tenham impactado naquilo que se avaliou sobre os jovens e suas famílias no contexto dos casos supostamente estudados.

A sistematização documental revela práticas que ocorrem à revelia do trabalho interdisciplinar idealizado na legislação. O caráter do imprevisto, motivado por esse diversos fatores, revela a persistência de uma ação isolada e limitada ao reducionismo, que desrespeita e vai além das plasticidades de certas áreas. Nesse sentido, percebemos que, somente em 09, ou seja, em 23,73% dos 59 casos analisados, foi possível a integração dos profissionais de todas as áreas. Além disso, é possível verificar que a maior participação nos procedimentos de estudo advém claramente do campo da Psicologia, com o alcance de 79,66% em todos os casos. Notamos, inclusive, que em 02 casos a intervenção foi garantida somente por duplas de psicólogos indicando certo messianismo profissional e uma tendência psicologizante que se confirma no campo sociojurídico em questão.

Quanto às técnicas para produção documental observamos a incidência ampla de utilização da triangulação aplicado pelos agentes de diversas áreas que, em suas práticas de avaliação, direta ou indireta, da execução das medidas socioeducativas, optaram pela combinação de duas ou mais técnicas ou procedimentos para, assim, explorarem seu universo investigativo. Entre os procedimentos que mais foram combinados está a leitura e a análise dos autos e as consultas em sistemas de gestão processual Processo Judicial Eletrônico (PJe) e LIBRA (ambos com 98,31%) enquanto procedimentos que se antecipam ou ocorrem simultaneamente à aplicação da técnica de entrevista semiestruturada que

revela sempre um sujeito a priori.

O atendimento predominantemente psicologizado revelou-se, atravessado por uma cultura opressora, autoritária, excludente e seletiva, em maioria contando com a aplicação de testes comportamentais e de personalidade, assegurados em manuais da avaliação psicológica enquanto o instrumento de visita domiciliar comparece como elemento desprezado em nome de um suposto risco das comunidades.

Aliás, por atuarem num sistema que, em tese, prima pela justiça e pela garantia de direitos da juventude, pensamos que seria de suma importância que os agentes avaliadores apreendessem e tratassem as questões e conflitos juvenis não mais de modo tão trivial e individualizante, mas como parte de um processo estrutural e sistêmico que produz subjetividades num estado nação, engendrado por relações de poder e disputas pela hegemonia e comandado por uma elite ultraconservadora que até aqui não abriu mão de seus privilégios. Logicamente que ao reconhecerem as opressões de classes, de raça, de gênero, de sexo, de credo que são fundantes das estruturas de nosso país tais agentes teriam não só que revisar as posturas contrárias ao direito, mas, também, o seu comprometimento enquanto avaliadores de um dispositivo que deve não manter mas implodir a lógica seletiva do próprio sistema de (in) justiça que atuam.

Ademais, mesmo constituindo um material frágil e problemático notamos que o teor de 32 dos 59 casos estudados obteve deferências dos Juízes ou promotores, mostrando uma tendência, por parte desses atores, em admitirem os pareceres, opiniões, sugestões, técnicas. que em grande maioria decidiu pela manutenção ou internação do jovem. Notamos, ainda, que em 08 casos essa deferência se deu de forma parcial e, também, que, em 18 casos, o JIJ não acatou o conteúdo dos pareceres elaborados pelas EIs, tomando decisões bem destoantes dos mesmos³⁹. Em todos os 59 casos, observamos graves incongruências que, quando ilustradas em seus detalhes, revelam um alto grau de punitividade e de controle da juventude, resultante dos processos de avaliação das medidas socioeducativas em ambas VIJs examinadas. Atentemos então para algumas dessas discrepâncias:

Extinção da MSE por maioria – Aqui os agentes, em grande parte do tempo, dedicaram-se a investigar e registrar o ato cometido e a vida pregressa do jovem, apontando suas dificuldades pessoais e familiares, concluindo sobre um suposto estado de ajuste e de desajuste emocional e comportamental do jovem, seguindo uma tendência geral notada em todos os 59 documentos. No desfecho final de alguns casos, o JIJ decide pela extinção do processo”, “sem resolução de mérito” tendo em vista que o jovem” já havia inclusive atingido maioria alguns passaram a responder processo criminal por tráfico de drogas.

O fetichismo da punição – Na grande maioria dos documentos, sobressai o entendimento de que, ao manter ou ampliar o tempo do jovem na medida socioeducativa, o mesmo poderá obter algum efeito mais real e benéfico no que diz respeito a sua proteção e direitos. A forte presença desse elemento nos pareceres de ambas as VIJ nos revelam uma

39 Em 01 desses casos, a EI não apresentou nenhuma sugestão no seu parecer, o que tornou impossível realizarmos qualquer comparação

vertente simbólica que tem a privação de liberdade como primazia para alcançar direito.

A negação de medida Protetiva - Alguns cruzamentos nos ajudaram a pôr em análise os duros instituídos quando se trata de avaliar a matéria do ato infracional e pensar o quanto os marcos legais de atenção à infância e juventude trouxeram importantes avanços, mas que, infelizmente, ainda há muito o que fazer para validar a proteção e o direito dessa juventude, cujos processos instituintes são como ventos que sopram em direção da punição e genocídio. Posto isso, destacamos que nos casos em que o acordo foi a manutenção, 05 deles apresentaram evidências de um parecer técnico que contemplassem a aplicação imediata de medida de protetiva, sendo que todos esses casos estão ligados a situações de uso e de dependência de substâncias psicoativas, transtornos psiquiátricos ou doença⁴⁰.

O aprofundamento da punição – Com indignação, ilustramos um dos mais graves resultados destacados da realidade estudada, o aprofundamento do punitivismo sobre alguns dos jovens em questão. Conforme nossa consulta na base da INFOPEN, notamos que dos 59 casos em apreço, 26 deles tiveram como desfecho ora o ingresso do jovem ao sistema penitenciário ora registros criminais em delegacias que os tornaram réus no sistema penal. Em 04 dos 59 casos os jovens faleceram sendo 01 por doença e 03 por razão de extermínio⁴¹. O movimento de migração do jovem para o sistema penal ou para sua morte nos mostrou jovens que a tragédia aconteceu independente da medida socioeducativa.

Por fim, as profundas contradições e seus efeitos catastróficos que sobressaíram dos processos de avaliação das medidas socioeducativas nos revelaram muito mais do que falhas ou incompetência profissional, baixa eficiência do Estado ou da já questionada estruturação e gestão do sistema socioeducativo. As sucessivas violações de direitos culminadas com o ingresso no sistema penitenciário servem para expor as engrenagens históricas da marginalização e punição da pobreza mantidas e refinadas num modo de produção que até aqui nega o direito e a proteção para os pobres, que mente quando iguala os jovens apenas na lei e ao mesmo tempo os mantém em condições desiguais.

Nesse momento de profunda convulsão social e de produção subjetiva da barbárie, revela-se uma aposta bem alta na segregação, no aumento da punição e no controle social da juventude preta e pobre, nesse caso, os métodos de incriminação, de criminalização e de individualização da violência, que permaneceram centrados, seja no jovem, seja nos seus familiares ou no seu contexto social, foram visivelmente notados nos momentos de avaliação das medidas socioeducativas, tanto no meio aberto quanto meio fechado.

Observamos que tais métodos funcionam como condutores para focalização de um tratamento cada vez mais estigmatizante e repressivo, que corrobora com a manutenção desse jovem no status de um ser perigoso, o que é comprovado quando esse reincide no crime. Ao agir sempre na superfície das estruturas de opressão, historicamente recaídas

40 Nesse caso o jovem foi diagnosticado com câncer nos ossos, ainda assim, o Estado o manteve por 02 anos e 04 meses, em cumprimento de MSE de internação.

41 Nos casos em que se registra assassinato a razão fica como desconhecida e o caso de falecimento de 01 jovem por doença (câncer nos ossos) percebemos que essa foi diagnosticada e mal encaminhada durante a execução da medida.

sobre essa juventude, e sem conseguir reverter as conflitividades reais que lhe afetam na realidade social concreta, o teor das avaliações das medidas socioeducativas, nos casos analisados, serve então para confirmar a falácia do direito e a proteção no capitalismo.

Nessa direção, compreendemos, diante dos casos em análise, que o terreno pantanoso e movediço da chamada política socioeducativa não persevera isento das determinações da atual fase do capitalismo e de sua agenda neoliberal. Consequentemente, ao invés de remeter a problematizações quanto a efetividade do sistema proposto, os efeitos ressonantes dessa política conduzem a respostas ainda mais duras e repressivas no que diz respeito à conduta dos jovens, muitos deles catapultados para um dos mais brutais sistemas penitenciários do globo ou para os caminhos da morte.

Finalmente, conclui-se que a mentalidade racista que conduziu, nos casos tratados, à cidadania mínima e ao estado penal máximo para a juventude e expõe o aprisionamento apenas como uma parte da gramática de morte física ou simbólica que foi ratificada pelas refinadas práticas de avaliação bem como pela cultura institucional e social perpetrada dentro e fora dos espaços de controle, de restrição ou de privação de liberdade. Uma vez desumanizada, essa juventude pôde ser (e foi) eliminada, excretada da sociedade; daí uma reposição do caráter violento, totalitário e genocida do Estado classista e racista, que renova seus dispositivos de controle e extermínios de populações pobres e pretas.

CONCLUSÃO

Parafraseando Arendt (2005, p. 33, grifos nossos) “[...] *olhando as “brechas” deixadas pelo passado, nos foi possível compreendermos um pouco o futuro*” e, assim, sabendo que as “brechas” olhadas nesse texto são historicamente opressoras, colonialistas e escravagistas, resta-nos inferir que, da forma seletiva com que se direcionam para a juventude pobre, preta e periférica no atual quadro de encarceramento e genocídio, as ações da justiça juvenil encorpadas nas medidas socioeducativas encontra adesão no antigo projeto antagônico, autoritário e racista que perdura até hoje entre nós, dificultando as disputas contra o projeto de hierarquização racial imposto por um estado (e sociedade) preconceituoso, intolerante, odioso, meritocrático, seletivo, injusto, controlador e punitivo e que se sustentou até aqui na órbita de um capitalismo perverso e mutante, um verdadeiro maquinário de “moer gente” pobre e preta.

As alterações ou modificações formais no “modelo menorista” que se deram a partir de impactos da complexificação da própria sociedade, em grande parte, ainda apresentam uma falaciosa “renovação” do tratamento socioinstitucional dirigido à chamada “juventude pobre e infratora”. Chama atenção os limites que apresentam tais “mudanças” ou transição do chamado “sistema de justiça juvenil brasileiro” diante de sua inauguração na era neoliberal e nos desejos de manutenção de um projeto racista e punitivista com a ativação de novos “moinhos de gastar gente” todos movimentados pela força vital da “elite

de rapinagem” com auxílio primordial da estrutura do estado e da justiça.

Pelo que problematizamos ao longo do texto parece há um insistente quadro de opressão, racismo e violação de direitos que não só continuou a se derramar, mas se acentuou e se refinou para atingir tal segmento. As claras contradições que dificultam o reconhecimento concreto do sujeito de direito no capitalismo, traz à tona a necessidade de pormos em análise os modos pelos quais, em plena crise estrutural do capital, estamos raciocinando, praticando, agindo, e operando procedimentos de “justiça” em uma realidade dual e desconcertante onde os próprios sujeitos de direitos ainda são concebidos em meio criminalizações e tentativas de apagamento.

Sem negativismos, as reflexões aqui projetadas são provocativas do desejo de deslindar e reinterpretar as causas estruturais dos conflitos ainda pouco mediadas e com isso encampar outros processos de luta e resistência coletiva que tenham como horizonte não só a denúncia, mas implosão gradativa e contínua da “máquina que mói o corpo e alma de gente jovem pobre e preta” no capitalismo.

Se as brechas históricas que foram olhadas delatam um sistema jurídico que é herdeiro do empreendimento colonial e escravocrata, deduz-se que ele apresenta um papel central na manutenção de nossas estruturas de desigualdades e injustiças. Nesse caso tem sido na predestinação histórica dos jovens “perigosos delinquentes” dentro de um sistemático e naturalizado processo de encarceramento e genocídio, é que notamos os vestígios dessa herança escravocrata e colonialista em que a dor e as mortes de jovens da periferia são pouco sentidas pela sociedade e são traçadas e reforçadas por uma clara omissão do poder judiciário devido à ausência de ações efetivas de garantia de direitos.

Por fim, tanto o aumento do quadro mortificador mencionados no texto comparecem como elementos ilustrativos da continuidade histórica do genocídio da juventude pobre e preta. A presença maciça desses jovens nos centros de internação apresenta um panorama escabroso que serve para nos lembrar de quem de fato pertence o privilégio da proteção e dos direitos: às elites brancas e seus filhos todos acomodados na “zona do ser”, as quais continuam a exercer o papel de mandatária dos direitos e da liberdade do outro, que por sua vez encontra-se enquadrado na “zona do não ser”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019

ALTOÉ, Sônia. **Infâncias perdidas. O cotidiano nos internatos-prisão.** Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro** Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ÁRIES, Philippe. **História Social da Infância e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BATISTA, Nilo. Política criminal com derramamento de sangue. **Revista Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade**, vol.: 5/6, p.35, 1998.

BATISTA, V.M. **Difíceis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan/ Instituto Carioca de Criminologia, 2007.

BATISTA, Vera Malaguti. Adesão subjetiva à barbárie In: BATISTA, Vera Malaguti. Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revan, 2012, p. 26. BATISTA, Nilo. Política criminal com derramamento de sangue. **Revista Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade**, vol.: 5/6, p.35, 1998.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis**. Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan, 2003

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

BAUMAN, Zygmunt.1999. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 111-136. _____. 1998.

COIMBRA, C. (2001). **Operação Rio - O mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discurso de segurança pública**. Niterói, RJ: Editora Oficina do Autor; Intertexto de Niterói.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Uma Aventura Pedagógica**. São Paulo: Columbus, 1988.

COUTO Aiala Colares de Oliveira. DO NARCOTRÁFICO ÀS NARCOMILÍCIAS: CONFIGURAÇÕES TERRITORIAIS SOBREPOSTAS NA PERIFERIA DE BELÉM - **Revista Territorium**, n.º 27 (II), 2020, © Riscos, ISSN: 0872-8941.

FALEIROS, Eva. A criança e o Adolescente: Objetos sem Valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p. 75-110.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-96.

FAUSTINO, D. M. O encarceramento em massa e os aspectos raciais da exploração de classe no Brasil. **PUCviva**, n. 39, p. 14-27, set./dez. 2010.

FERNANDES, Florestan. Reflexões sobre as “Revoluções Interrompidas” (uma rotação de perspectivas, 1981). In: **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FRASSETO, Flávio Américo. 2006. A execução da medida socioeducativa de internação: primeiras linhas de uma crítica garantista. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.). **Justiça adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006

GARLAND, David. 2008. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educ. rev.**, v. 26, n.1, p. 195-214, 2010.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado – I. **Crítica Marxista**, n. 24, p. 9-36, 2007.

LENIN, V. L. (1966). “O Imperialismo, Estágio Superior do Capitalismo”. In: **Obras Escogidas**. Moscou: Editorial Progreso.

MARX, Karl, 1818-1883 **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx; [tradução e notas Nélío Schneider; prólogo Herbert Marcuse. - São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels)

MBEMBE, A. Necropolítica, una revisión crítica. In: GREGOR, Helena Chávez Mac (Org.). **Estética y violencia: Necropolítica, militarización y vidas lloradas**. México: UNAMMUAC, 2012, p. 130-139.

MENDEZ, E. G. **Infância e cidadania na América Latina**. Tradução de Ângela Maria Tijiwa. São Paulo: Hucitec/Instituto Ayrton Senna, 1998.

MESZAROS I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, n. 4, p. 7-15, 2000

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 78.

PASSETTI, E. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAVARINI, M. **Control y dominación**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003

PIÑERO, Verónica B. 2006. The semantics of repression: linking, opposing, and linking again rehabilitation and protection of society. **Revue Générale de Droit**, 2006, vol.36, p. 189-263.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

RIZZINI Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 225- 286

SANTOS Joel Rufino, “**Movimento negro e crise brasileira**”, *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SILVA, M. L. de O. **Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato**. São Paulo: LeYa: 2017.

SPOSATO, Karina Batista. 2006a. **O Direito Penal Juvenil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais/RT.

VAUGHAN, Barry. 2000. The civilizing process and the janus-face of modern punishment. **Theoretical Criminology**, v.4, n.1, p.71-91

WACQUANT, Loïc. 1998. **A ascensão do Estado penal nos EUA**. Discursos Sediciosos. Rio de Janeiro, ano 7, n.11, p.13-39, 1º semestre

ZACCONE, Orlando. **Acionistas do nada**: quem são os traficantes de drogas. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

ZAFFARONI, R. E. **O inimigo no Direito Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2010**. Disponível em: <. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos & CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**, Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública** [livro eletrônico] / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – São Paulo: FBSP, 2023. 357 p. : gráf., tab

WASELFISZ. **Mapa da violência**: Os Jovens no Brasil. Disponível em: < Acesso em: 13 ago. 2019.

GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BREVES/PA

Data de aceite: 01/03/2024

Bruna Dias da Silva

Patrícia Caroline Martins Barbosa

Natamias Lopes de Lima

INTRODUÇÃO

O estágio é uma etapa essencial na formação de qualquer futuro profissional em qualquer área. Sua importância é vasta e impacta de maneira significativa no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. É uma importante em muitas, diferentes e correlacionadas dimensões como a experiência prática, aprendizado complementar, o desenvolvimento de habilidades, a construção de uma rede de relacionamento, atualmente conhecida como *networking*, bem como a avaliação da área de atuação.

O estágio é uma oportunidade prática de articulação dos conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aula. Essa experiência concreta é valiosa para entender como as teorias se aplicam ao

mundo real e para desenvolver habilidades técnicas específicas relacionadas à profissão escolhida. Assim, o(a) futuro profissional tem a chance de se familiarizar com o ambiente de trabalho e suas dinâmicas, tornando a transição do ambiente acadêmico para o profissional.

Entre os aprendizados práticos podemos citar o funcionamento interno de uma instituição (no caso a escola), os relacionamentos interpessoais de trabalho e com a comunidade, a resolução de problemas do dia a dia, entre outros aspectos.

Constitui-se uma possibilidade para se aprimorar habilidades profissionais, como comunicação, liderança, trabalho em equipe, organização, gerenciamento de tempo e resolução de conflitos; competências fundamentais em qualquer carreira.

Podemos dizer que é uma oportunidade de conhecer melhor a área de atuação escolhida, até mesmo de avaliar a mesma.

Em resumo, o estágio é uma oportunidade valiosa para aprender, crescer, ganhar experiência e preparar-se para a carreira profissional. Ele oferece uma conexão importante entre teoria acadêmica e prática, tornando-se um elemento fundamental na formação de um(a) profissional .

Este texto apresenta os resultados do Estágio Curricular em Gestão e Coordenação Pedagógica, componente curricular do curso de Pedagogia da UFPA/Campus Breves. O Estágio foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Sete Anões, no município de Breves-PA. Objetiva compreender como é desenvolvida a função de gestão e coordenação pedagógica em uma escola de educação infantil. Especificamente, a) identificar quais as atividades, b) Quais estratégias e habilidades são adotadas e, c) conhecer as condições estruturais para o desenvolvimento das atividades de gestão e coordenação pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que nos possibilitou contato direto com o campo de estudo, de onde surgiriam os elementos para a análise. Entendemos que muitos dos componentes que estariam implícitos precisariam de um olhar mais sensível para se conseguir chegar a um nível de compreensão mais eficaz. “O universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21). Esse trajeto também é de caráter exploratório com inserção no campo

A pesquisa de campo em Educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos (Tozoni-Reis, 2009, p. 39).

Ir a campo nos foi importante, pois possibilitou a aproximação com o objeto da pesquisa para uma melhor compreensão da sua realidade. Antes, realizamos um levantamento bibliográfico, para o “levantamento de informações relevantes que contribuam no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 68), utilizamos livros, artigos científicos e monografia.

Como instrumentos para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas direcionadas à coordenadora e diretora da escola, “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (Manzini, 1990/1991, p. 154). Também utilizamos a técnica de observação direta, por meio da qual assumimos o papel de observadores(as) “sem nenhuma intervenção intencional no fenômeno observado” (Tozoni-Reis, 2009, p. 40).

As entrevistas foram organizadas conforme as dimensões trabalhadas no roteiro de entrevistas, ou seja, dimensão administrativa e física, dimensão pedagógica e dimensão

comunitária. Em seguida foram lidas, analisadas e incorporadas ao texto conforme sua pertinência à argumentação.

O trabalho está organizado em dois tópicos. O primeiro com mais teoria em sua composição e o segundo com os depoimentos dos informantes e elementos de nossas observações quando no período de estágio.

GESTÃO E CORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA

A escola é uma instituição cuja função básica é o processo ensino-aprendizagem, mas é também um espaço de socialização e interação dos sujeitos, que atinge sua mais alta potencialidade quando gestada dentro de princípios democráticos de forma ativa. Nesse sentido, a gestão e coordenação da escola devem desempenhar suas atividades de forma harmônica, pois essa relação é indispensável.

Houve um tempo em que a organização e gestão do trabalho escolar tinham uma estrutura burocrática, mas parecida com a gestão empresarial; com o passar do tempo essa concepção tomou novos rumos e passou a ser denominada de “Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 1). A primeira era baseada em uma relação hierarquizada onde o poder estava centralizado unicamente na gestão enquanto a outra, com uma concepção mais crítica e democrática, oportunizando participação de todos os atores que compõe o ambiente escolar. Coordenadores(as) eram concebidos e tidos como fiscais, inspetores, deixando de exercer uma de suas atribuições que é a articular o trabalho pedagógico, promover reflexões, auxiliar os professores em suas atividades e compor a equipe de elaboração, junto à comunidade escolar, do Projeto Político-Pedagógico e organização do planejamento escolar.

PLANEJAMENTO

Na escola, o planejamento é o processo inicial de todo trabalho, nele a instituição juntamente com a comunidade, entendem a realidade, expressam seus ideais, os rumos a seguir, as ações práticas em direção do que estabeleceram para alcançar dentro do tempo acordado (Gandin, 1995, 1991, Vasconcellos, 2000, 2006, Veiga, 1995), pautado nos princípios do planejamento participativo, democrático, “construído para servir de referencial, orientador de um trabalho reflexivo e crítico, devendo ser aberto e flexível, atendendo e voltado aos interesses, às necessidades e à realidade dos alunos” (Araújo, 2009, p. 93).

O planejamento coletivo fomenta a gestão democrática. A participação de todos na elaboração do planejamento coloca-os como atores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, sempre com o objetivo de colocar os(as) educandos(as) no centro e buscar atender suas necessidades com uma educação para a transformação.

Na escola onde realizamos o Estágio Curricular em Gestão e Coordenação Escolar, nos foi informado que a atualização do seu plano pedagógico e curricular é feita anualmente. A coordenação pedagógica, juntamente com os professores, na jornada pedagógica do início do ano letivo. “[...] A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas” (Arroyo, 1982, p. 106 apud Vasconcellos, 2006, p. 120).

As reuniões pedagógicas coletivas são momentos essenciais para a construção de práticas pedagógicas que visam um melhor desenvolvimento do trabalho escolar. Elas também podem ser consideradas momentos de formação continuada para a equipe, pois nelas são realizadas trocas de saberes, experiências, frustrações, ideias, dificuldades, conhecimentos e outros. Essa partilha acaba se tornando um momento de aprendizado para todos, onde seus desejos, aspirações e práticas pedagógicas positivas são compartilhadas com o grupo, ajudando na superação das dificuldades e desenvolvendo uma educação emancipatória.

A escola também destina tempo para o planejamento individual: uma hora semanal direcionado para preenchimento de diário de classe, boletim e plano de aula. O planejamento coletivo ocorre uma vez por mês com duração de quatro horas, onde se faz formação continuada, planejamento e organização de datas comemorativas. Contudo, algumas vezes a coordenação e o corpo docente utilizam as horas semanais do planejamento individual para reuniões pedagógicas.

Em relação à elaboração e execução dos planos, a escola desenvolve o Plano de Trabalho Anual, a gestão faz seu plano e no decorrer do ano executa as ações, avalia e faz possíveis ajustes necessários. A coordenadora relatou que no início do primeiro semestre de 2023 planejou uma oficina sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), que objetivou criar instrumentos voltados ao atendimento adequado aos educandos e educandas PCD, visando potencializar o processo de inclusão. Contudo, devido a mudança para outro prédio e instalação de um novo espaço, a oficina ainda não tinha acontecido.

No início do ano letivo da escola onde ocorreu o estágio, é realizado um levantamento junto aos docentes a respeito das demandas formativas, essas demandas são de acordo com a natureza pedagógica do trabalho na educação infantil. Em 2023, a escola pretendia realizar uma formação com o corpo docente sobre leitura e escrita na educação infantil, visando a alfabetização das crianças. A formação visa colocar a alfabetização como uma tarefa onde os professores devem observar e adequar o planejamento das atividades de acordo com as especificidades de cada criança.

No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola realiza o PPP a cada 3 anos, e no ano de 2022 fez a atualização. Para a elaboração do PPP é primeiramente realizado um diagnóstico das demandas, esse levantamento é feito com todos os setores profissionais da escola. Segundo Veiga (1995, p. 12) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para

diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. [...]”. Nesse aspecto, a elaboração do PPP busca as demandas administrativas e pedagógicas, também busca firmar a relação família e escola com objetivos de estabelecer estratégias e alcançar metas que possam ser atingidas dentro do prazo de três anos, buscando a solução das demandas.

A coordenadora destaca a importância da participação do conselho escolar e da família no PPP, então devido o conselho escolar ser composto também pela família, nesse processo já há a participação e interação entre família e escola. Nesse aspecto, a escola busca criar alguns canais de escuta com o objetivo de saber a respeito da avaliação dos pais quanto ao atendimento e outras atividades desenvolvidas na escola. Essa estratégia também é utilizada nas salas de aula com os alunos e adequada de acordo com a faixa etária de cada turma, esses canais de escuta buscam saber a avaliação das crianças com relação às aulas e atividades desenvolvidas em sala.

Para manter o foco no PPP e verificar quais demandas foram atingidas ou não, a coordenação fica sempre acompanhando e monitorando o Projeto, com o intuito de articular estratégias a serem adotadas para atingir as metas traçadas.

Um dispositivo institucional fundamental para favorecer a concretização do PPP e a atividade da coordenação é o trabalho coletivo constante, a Hora-Atividade, o tempo coletivo dos educadores na escola, com a presença da direção, coordenação orientação e professores. Fica muito difícil o trabalho da coordenação quando não há este espaço coletivo constante, pois é aqui que as coisas são amarradas, as avaliações feitas, as metas estabelecidas (ex.: alfabetização, diminuição da evasão, do insucesso ao fim do Ciclo, etc.) monitoradas, as intervenções pensadas coletivamente (VASCONCELLOS, 2001, p. 1).

A coordenadora destaca que dentro do PPP há metas que estão para serem alcançadas a curto e a longo prazo. Como no período do estágio o prédio da escola estava no processo de reforma e ampliação, a coordenadora relatou que a construção do mesmo era uma meta a ser alcançada a longo prazo devido a carência de espaços essenciais a prática educativa.

[...] a gente sempre quando ia pra reelaboração era um ponto e aí a partir dele vários outros surgiam que seriam pontos que a gente observa que são oriundos. As crianças fazem tudo na sala, ficam muito tempo emparedadas sem refeitório, sem área adequada pra recreação, sem brinquedoteca, sem sala de vídeo. Também há a ausência de espaços administrativos como sala da direção e sala da coordenação pedagógica, então muitas vezes os pais chegam pra uma conversa mais particular ou com a coordenação ou direção e não há esse espaço [...] (Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Sete Anões/2023).

RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Quanto à relação da coordenação pedagógica com outros setores da escola e comunidade, manter uma relação de proximidade com o corpo docente e funcionários que compõem a escola é sempre uma meta a ser alcançada e mantida, pois uma relação próxima facilita a obtenção de melhores resultados nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Nesse aspecto, a coordenadora destaca a importância dessa proximidade não só com os profissionais da escola, mas também com os pais o que configura um fator importante para a aprendizagem das crianças na escola:

[...] quando a gente fortalece essa aproximação com os pais a gente consegue ter mais êxito no nosso trabalho no processo de ensino-aprendizagem das crianças e a gente precisa fundamentalmente do apoio da família, pra conhecer a criança, conhecer a criança é o primeiro passo pra tudo, então cada criança ela é única no mundo, a gente lida com diversas situações e aí é só com essa aproximação e ganhando a confiança deles que a gente vai conseguir descobrir sobre o contexto onde elas vivem sobre suas histórias de vida, e conhecer a história de vida das crianças é por meio dos pais também, [...] (Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Sete Anões).

Os recursos financeiros da escola são administrados pelo Conselho Escolar, segundo a coordenadora esse recurso não é suficiente para suprir as demandas da escola, pois o mesmo é enviado de acordo com o número de alunos. Ele é administrado pelo conselho e aplicado nas maiores urgências, a partir da escuta por reuniões com a comunidade.

A avaliação institucional realizada pela escola ocorre uma vez por semestre, pelo coletivo por meio de reuniões. Através dessas reuniões a coordenação busca um momento proveitoso onde é refletido de forma crítica o trabalho do grupo e os projetos desenvolvidos pela escola. Além de refletir sobre os mesmos, busca-se melhores rumos a traçar para evitar problemas que aconteceram no semestre anterior e em relação aos projetos desenvolvê-los da melhor forma.

A avaliação do processo de ensino aprendizagem busca a melhoria do ensino e ajuste das metodologias utilizadas. A avaliação tem como objetivo verificar a qualidade do ensino, esse é um processo necessário para avaliar também o desempenho do trabalho realizado pelos (as) docentes. Esse momento é enriquecedor para verificar quais metodologias de ensino-aprendizagem estão sendo mais eficazes para as crianças, melhorar as que não apresentam bons resultados e inovar caso necessário. Sempre com a meta de alcançar os objetivos que foram previamente estabelecidos no planejamento.

Segundo Luckesi (2011, p. 20), “podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados de aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica”.

Os instrumentos de avaliação utilizados pela escola são o relatório de desenvolvimento individual, o boletim e além desses, para a proposta de educação infantil, a utilização de fotografias, vídeos e observações. Visto que, esses registros auxiliam no preenchimento

do boletim e relatório.

Pela perspectiva da coordenação pedagógica os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação foram poucos, mas no ano anterior foi elaborado um plano de formação continuada onde foram enviados às escolas, questionários sobre as demandas e necessidades da escola em relação as formações continuadas. Assim, a escola pode opinar e colocar suas urgências para as formações, portanto acredita-se que o número de cursos seria ampliado.

Os projetos de ensino-aprendizagem que são desenvolvidos pela escola são elaborados pelos docentes juntamente com a coordenação. Esse projeto é anual e conta com temáticas mais lúdicas como a contação de histórias e música. A questão de projetos em relação ao ensino-aprendizado foi um pouco de reflexão para as mesmas, pois acreditam que devem se atentar, refletir e analisar quais projetos já estão elaborados, quantos foram executados, quais suas maiores dificuldades para elaboração e execução e onde precisam melhorar para produção de novas propostas.

Além desses, também são desenvolvidos outros projetos pela escola como o *Festdoce*, o dia das mães, que inclusive a escola vê e utiliza como um momento oportuno para se trabalhar o combate à violência contra a mulher, o festival do mingau, que é desenvolvido em parceria com outras escolas e o projeto formatura.

Outro ponto importante a se destacar é o trabalho desenvolvido na sala de aula, sobre como os docentes lidam com os casos de violência na escola. Eles acontecem, não com muita frequência, mas caso ocorra, o corpo docente busca se atentar para as possíveis motivações que levaram ao fato, procuram ficar atentos aos comportamentos e sinais que as crianças demonstram e também dialogam com a família. Dentro da sala de aula utilizam como estratégia o “combinado da turma”, onde há regrinhas como “o que pode e o que não pode”, essa metodologia ajuda na assimilação da criança de que ela vai precisar seguir regras e ter limites para um bom convívio social.

Durante as observações percebemos a preocupação da escola em estar acompanhando o aluno dentro e fora das salas de aula. Como a escola não estava funcionando no seu próprio prédio, mas em um local cedido pela Secretaria Municipal de Educação e que havia circulação de muitas pessoas, o cuidado com as crianças ficou redobrado, os acompanhamentos ao banheiro sempre aconteciam de forma constante, pelo relato da coordenadora essa era uma prática que já acontecia no prédio da escola e com a mudança da rotina esse cuidado foi redobrado.

Em relação às trocas de experiências pedagógicas, o grupo de docentes realiza esse momento em reuniões com o grupo, momento esse em que podem compartilhar suas ideias, recursos que já possuem, experiências positivas e negativas em relação as temáticas propostas. A coordenação acredita que essa é uma oportunidade boa para troca de saberes, mas apresenta como uma de suas dificuldades para a realização a falta de tempo, por conta do calendário escolar ter pouco espaço, ela acredita que o tempo

disponibilizado para as reuniões não é suficiente para a demanda de trabalho, como o planejamento, diálogos/troca de experiência e produção de recursos.

Durante o estágio, podemos participar de uma dessas reuniões. A coordenadora fez o direcionamento do momento, expôs as pautas da reunião e dirigiu a mesma. No decorrer da reunião o corpo docente, pessoal de apoio e gestão eram convidados a participar dando suas opiniões sobre cada pauta, ao final foi discutido sobre um dos projetos que a escola realiza, o *Festdoce*, as propostas de recursos didáticos foram expostas, houve votação, entraram em consenso e escolheram qual recurso seria mais viável para que todos pudessem produzir. Observamos que a escola possui uma gestão democrática, em que todos podem participar, opinar e discordar, caso vejam necessidade.

A GESTÃO ESCOLAR E AS DIMENSÕES CORRELATAS

Para a direção escolar as reuniões são espaços importantes para se pautar as necessidades da escola. A comunicação

[...] com os pais, geralmente é através do bilhetinho mandado pela criança, [à partir da pandemia da COVID-19] pelo *WhatsApp* que agora tem um grupo dos pais a gente comunica eles pelo grupo e também pelo bilhetinho e com os funcionários da escola é só pelo *WhatsApp* mesmo ou verbalmente, quando é no turno da tarde agente comunica o da manhã pra virem a tarde e os da tarde já estão lá né quando não, a gente comunica mesmo no geral no grupo. Dependendo da pauta, a coordenadora, essas reuniões as vezes é mais de cunho pedagógico, organiza um slide com todas as pautas ali pra facilitar o entendimento de todos, geralmente a gente faz uma dinâmica coloca um vídeo uma reflexão são sempre bem organizada essas reuniões (Diretora da Escola).

Segundo a própria direção, utiliza-se essa ferramenta para auxiliar no trabalho por facilitar a comunicação tanto com os pais, corpo docente e demais funcionários da escola. A coordenadora faz a mediação do momento, há todo um planejamento antes das reuniões, como preparação da pauta, slides, produção de material impresso, dinâmica, vídeo ou frase motivacional.

Observamos que há uma relação democrática entre gestão e coordenação, gestão e corpo docente, gestão e pessoal de apoio, gestão e pais/responsáveis de alunos(as). Essa interação também é fomentada a partir da postura da diretoria que busca sempre ter um contato mais próximo da equipe escolar e comunidade. Ela se posiciona para a escuta e diálogo com o grupo, repassando orientações necessárias, ouvir e auxiliar no que for preciso.

No que se refere à dimensão física da escola, a diretora acredita que por ser uma estrutura pequena tanto o local onde funciona atualmente quanto o prédio próprio em construção, eles conseguem se organizar e atender as necessidades básicas bem como, manter sempre bem limpa e ter um ambiente agradável.

Um dos problemas relatados é uma sala de aula que não possui janelas e por esse motivo há muito mofo. Também em relação ao banheiro, apenas um está funcionando e que não é de utilização exclusiva das crianças e funcionários da escola, mas é de livre acesso a pessoas que utilizam o prédio. A escola tem problema com a falta de água em alguns dias da semana. Apesar desses contratempos a diretora, que já possui experiência em escola da zona rural, mencionou que comparado à estrutura desses locais, acredita que possuem uma estrutura bem melhor e que irão conseguir melhorar para continuar o trabalho.

A ausência de alguns espaços no prédio antigo da escola dificultava o trabalho. Espaços como, sala da coordenação, sala de professores, sala da direção, refeitório, salão para recreação.

Não tivemos a oportunidade de conhecer o prédio antigo, conhecemos o local adaptado para o funcionamento da mesma, então podemos presenciar como seria um pouco do que a diretora relatava, pois em uma única sala (do prédio cedido) funciona a secretaria, a sala da coordenação, da direção, depósito de alimentos e materiais de limpeza. O trabalho da coordenação e gestão se deu nesse ambiente reduzido e improvisado, poderíamos citar essa como uma das dificuldades para a realização do estágio, mas a partir desse obstáculo podemos presenciar que a coordenação e gestão exercem um trabalho comprometido com a educação e com suas funções, além disso, o trabalho entre os dois cargos acontecia de forma democrática, atenciosa e respeitosa.

O futuro prédio (já projetado), possui em sua planta quatro salas de aula, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, refeitório, copa, depósito de merenda, área de serviço, sala de depósito de material pedagógico e *playground*. O prazo para entrega da escola é de 5 meses.

Quanto aos materiais usados na copa da escola, estão em perfeitas condições, apenas o fogão foi trocado recentemente. A escola dispõe de alguns equipamentos tais como ar-condicionado, ventiladores, caixa amplificadora de som e microfone. O *datashow* utilizado pela escola pertence à coordenadora. Todos os equipamentos encontram-se em boas condições para uso.

Quanto às condições elétricas, a escola está em boas condições e possui apenas um quadro branco que está funcionando perfeitamente. A respeito da biblioteca, a escola não dispõe de espaço suficiente e adequado; as salas possuem o “cantinho da leitura”, com livros para as crianças terem acesso. Segundo a diretora da escola, quando a nova escola for construída, há um projeto para implantar uma brinquedoteca com espaço também destinado a leitura.

Em relação ao abastecimento de água, na área do prédio próprio da escola há um poço e utilizavam a água desse poço para limpeza da escola, já a água para beber é insuficiente e inadequada para beber é fornecida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através de garrações que são entregues semanalmente. Quanto ao prédio onde a escola está funcionando, a água utilizada é da Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA) e

a diretora relatou que estavam tendo alguns problemas com falta de água nesse novo local “[...] teve 2 dias que faltou aqui e aí fica ruim pra limpeza, banheiro sujo, louça suja, mas é recorrente de um vazamento que tá tendo no banheiro e tem promessa de ser ajeitado até segunda feira. [...]”. (Diretora da Escola de Educação Infantil Sete Anões).

Cada turma tem, em média, de 22 a 28 crianças. Para que tenha direito a dois(duas) professores(as) é preciso no mínimo 26 alunos por turma, porém há as situações particulares de alunos que possuem deficiência e que necessitam de um acompanhamento com professores de apoio.

O índice de evasão é baixo

[...] no decorrer do ano são duas ou três crianças que pedem transferência pra ir pra outra escola ou pra outra cidade, ou para o interior, mas assim é muito pouco mesmo, não tenho conhecimento de muito até porque eles preferem manter mesmo a criança na escola agora com a bolsa, né? Aí eles sempre estão precisando da declaração para informar lá se não deixa de receber então isso faz eles realmente trazerem o aluno pra escola. E a frequência também ajuda porque se tiver baixa a frequência eles cortam porque a gente informa também a frequência do aluno, né? Lá no sistema e eles temem que a gente não dê a declaração se o aluno não estiver frequentando, eles precisam da declaração da escola pra apresentar. (Diretora da Escola de Educação Infantil Sete Anões).

Devido a escola estar no processo de adaptação e funcionamento em outro prédio, as crianças eram transportadas no ônibus escolar da prefeitura. Os pais deixavam as crianças na frente do prédio próprio da escola e a partir de lá as professoras ficavam responsáveis até a chegada ao prédio local de destino (CEDEP).

Embora a garantia de transporte das crianças até ao local provisório tenha sido um dos compromissos da SEMED devido a maioria das crianças não morarem próximo e nem todos os pais teriam condições para leva-los(as) ao prédio provisório, o serviço estava com problemas, como a própria falta de veículo, inclusive foi disponibilizado um ônibus da Igreja Assembleia de Deus.

[...] o ônibus que ia ficar pro Sete Anões. Tá com problema de peça quebrada lá na garagem deles, e estavam providenciando esse concerto *há* 2 semanas e não foi concluído. Então nesses 3 dias os pais vieram deixar e por incrível que pareça veio até mais alunos de que quando era no ônibus só que como foi uma exigência, um combinado, né? que a gente vinha pra cá por ser longe do bairro das crianças, a Secretaria forneceu ônibus, então eles estão nesse compromisso e com o outro ainda não tá pronto vai ser aquele da Assembleia de Deus, [...] (Diretora da Escola de Educação Infantil Sete Anões).

Nesse aspecto, percebe-se que mesmo diante de todo o processo de mudanças que a escola estava passando, a administração escolar, a coordenação, professoras e comunidade compromissados(as) com a continuidade dos trabalhos da escola.

Quanto a alimentação escolar disponibilizada às crianças, a instituição fez uma pesquisa com as crianças para saber qual merenda é mais aceita.

[...] E agora a gente tá com umas pesquisas que a gente tá adequando de um curso que tem, na verdade que tá acontecendo em todas as escolas que é o sistema de gestão integrada tem as 3 siglas SGI, começa pela secretaria de educação e todas as escolas se alinham a ela. E aí tem umas pesquisas de satisfação que a gente faz aí tem a sala tem nas 2 salas, tem lá os bolsinhos e as caretinhas de feliz, né? De gostou, de não gostou e que achou mais ou menos aí tem as colherzinhas aí no final da merenda eles põe lá, [...] aí é pra gente fazer uma triagem assim pra ver qual merenda que é mais aceita pelos alunos e as que não forem perguntar pra eles o que tá faltando, se tá muito doce, se tá sendo servido quente ou frio, o que precisa para melhorar, pra ver o que realmente não é bem aceito pra substituir por outra (Diretora da Escola de Educação Infantil Sete Anões).

Dessa forma, a possibilidade de selecionar e servir alimentos mais aceitos pelas crianças é maior e contribuir para um melhor aproveitamento e, portanto, menos desperdício.

CONCLUSÃO

O Estágio Curricular em Gestão na Escola e Coordenação Pedagógica é uma possibilidade de acompanhar o trabalho de profissionais que atuam em uma instituição de ensino, no contexto do cotidiano e em sua concreticidade, o que implica sua complexidade.

Irmos a campo contribuiu para evidenciar a importância e nuances do trabalho de um(uma) gestor(a) e da coordenação pedagógica à vida da escola como instituição de ensino, como na habilidade de mobilizar, articular e articular-se com os setores da escola, apoio, pais dos alunos e a comunidade em torno dos interesses dos(as) sujeitos principais da escola (as crianças) e de seu processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da atividade acadêmica desenvolvida podemos observar e dialogar a respeito não só das funções desenvolvidas pela gestão e coordenação, como também de tudo o que envolve o cotidiano de uma escola referente às questões pedagógicas, administrativas, comunitárias, *intra* e *extra* institucional, o que nos fez perceber que ainda falta muito da gestão pública municipal em termos de políticas, de garantia de melhores condições para acesso e permanência como estabelece a legislação, bem como de condições melhores para o desempenho do trabalho.

Ademais, o estágio tornou-se uma experiência muito enriquecedora, considerando que a escola estava funcionando em um prédio cedido pela prefeitura, tendo que se adaptar com a nova rotina e estrutura do local, e apesar de todas essas circunstâncias, tanto coordenação quanto gestão estavam totalmente empenhadas em desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, buscando tornar o local mais adequado para o funcionamento de uma escola da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. Curitiba, PR: IESDE. 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=YmDQMt7KX3cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 2 jun 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**; teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Educacional como prática educativa**. AEC do Brasil. São Paulo: Loyola, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 1. ed., São Paulo, Cortez, 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_aprendizagem_escolar/uNTDAwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem+escolar&printsec=frontcover. Acesso em: 2 jun. 2023.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. DIDÁTICA, São Paulo, V. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 2 de jun. de 2023.

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

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Oliveira; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**. São Paulo, v.20, n.43, p.64-83/2021. Acessado em 2 de jun. de 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 2 de jun. de 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. IESDE Brasil S.A. Curitiba, 2. ed. 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WN9ebtchQF0C&oi=fnd&pg=PT13&ots=ZU0ine_KUH&sig=9Gxu6pLnfgq6d_WoemlLto-g-64#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 17 Mai. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 3)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2011. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm. Acesso em: 2 jun 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino– aprendizagem e projeto político–pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1)

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BNCC E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Data de aceite: 01/03/2024

Josiane Cardoso Gonçalves

Rozeilma Xavier Pereira

Cleide Carvalho de Matos

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2003 por meio de reivindicações de várias entidades em especial do movimento negro, o presidente Luiz Inácio Lula Da Silva, sanciona a Lei Federal número 10.639 de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

A lei 9394/1996 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:”Art. O artigo 26-A determina que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004 propôs ao

Conselho Nacional de Educação a elaboração do Parecer número 03/2004 que discriminou conceitualmente os conteúdos, termos, motivações e objetivos da Lei Federal 10.639/2003. Então pela primeira vez, estabelece-se como conteúdo a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A partir do Parecer 03/2004 tem-se a promulgação da Resolução 01/2004, 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.

Nesse texto, propõe-se compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal finalidade é orientada pelo seguinte questionamento: como a Educação das Relações Étnico-Raciais é proposta na BNCC, especificamente no componente curricular História nos anos iniciais de Ensino Fundamental?

Trata-se de um estudo qualitativo de caráter bibliográfico e documental. Na

esteira da pesquisa bibliográfica contamos com a produção em forma de artigos que vêm discutindo a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto escolar, a exemplo de Gomes (2002, 2005, 2012), Silva (2018), Correa e Santos (2018) e Candau (2011). E no âmbito da pesquisa documental temos como foco a BNCC, o parecer CNE/CP 3/2004 e a Lei 10.639/2003. Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais. Para análise dos dados utilizamos a análise do conteúdo.

O texto está estruturado em quatro seções, esta Introdução que apresenta os elementos constitutivos da pesquisa, no tópico a seguir apresentamos a educação das relações étnico-raciais na escola básica, a escrita teve como referência pesquisas sobre as práticas educativas e as dificuldades de se trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços escolares. No terceiro tópico desenvolvemos a análise na BNCC com foco na identidade cultural do negro no componente curricular da disciplina história nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do parecer CNE/CP 3/2004 e a 10.639/2003. E por ultimo apresentamos as considerações finais.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA BÁSICA

No artigo “Estudo teórico acerca das representações sociais sobre crianças negras em âmbito escolar”, Corrêa e Santos, (2018) analisaram as representações sociais sobre crianças negras no âmbito escolar de modo a identificar as ancoragens (sentidos) e as objetivações (imagens), a partir de pesquisa bibliográfica acerca de pesquisas relevantes no campo da educação para as relações étnico-raciais. No estudo, as autoras ressaltam que há uma amplitude de pesquisas sobre os significados atribuídos a esta temática, entre eles, destacam-se: estudos relacionados as políticas educacionais; currículos escolares; práticas pedagógicas e processo de socialização e educação. De acordo com as autoras, as pesquisas analisadas mostram uma gama de sentidos e significados sobre crianças negras e a luta por reconhecimento e valorização de suas identidades e constituição sociocultural. E chamam atenção para os desafios enfrentados para se trabalhar a diversidade e as diferenças nos espaços escolares.

As autoras constataam que as crianças negras têm sido significadas de forma negativa no contexto escolar, destacam que essa representação social resulta da forma como se deu o desenvolvimento histórico, social e cultural no Brasil, no qual a criança negra foi submetida e marginalizada nos cenários educacionais e sociais. Dessa maneira, as autoras enfatizam a necessidade urgente de desenvolver uma educação antirracista com currículos voltados para valorização e respeito à diversidade.

No tocante a essa questão, as autoras inferem que as representações sociais e culturais construídas historicamente influenciam no comportamento dos professores em relação as suas práticas na sala de aula sobre a educação das relações étnico-raciais, sendo manifestadas por meio de práticas antirracista ou negligência em relação ao

preconceito, racismo e discriminação sofrida pelas crianças negras constituindo assim, o que as autoras caracterizam como racismo velado.

Para tanto, as autoras ressaltam a importância de refletir sobre as práticas educacionais relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais nos espaços escolares com base na diversidade e as diferenças culturais. Pois, enfatizam que é necessário conhecer e compreender as concepções das crianças negras no espaço formativo da escola, suas interações, vivências, dessa forma tecer perspectivas que inclua esses educandos.

De acordo com as análises das autoras, as crianças negras estão representadas de forma negativa no contexto escolar e sofrem diariamente situações de preconceitos, racismo e discriminação nesses espaços e os professores nem sempre intervêm nessas situações, seja por negligência ou por falta de preparo para trabalhar essa temática. Diante disso, ressaltam a importância de lutar pela efetivação da lei que garante o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e investir na formação de professores no intuito de construir uma pedagogia antirracista que contemple a diversidade e assim contribuir para construir representações sociais positivas sobre os negros e crianças negras.

O artigo de Candau (2011), por sua vez, situa sua pesquisa no âmbito escolar, tendo como problemática a cultura dominante em nossas instituições educativas que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo. O objetivo consistiu em analisar diferentes concepções de diferença presentes nas práticas pedagógicas e, assim, a partir de resultados de pesquisas, identificar aspectos que permitam oferecer a educadores e educadoras contribuições para trabalhar este tema no cotidiano escolar.

De acordo com a autora, na maioria das escolas passa despercebido a questão cultural, tem-se uma visão de que todos têm um grau de conhecimento sobre este assunto, desta forma, prioriza-se a cultura dominante, sem ao menos se ter noção de tal, pois é algo já enraizado, ao qual entra no aspecto do que é comum, a autora situa que isto se construiu fundamentalmente a partir da matriz política social e epistemológica da modernidade, "que potencializou a criação de paradigmas" nas relações desenvolvidas na escola e no âmbito social.

A pesquisa de Candau (2011) situa-se na área da didática, no âmbito da discussão sobre o campo cultural e as diferenças presente nas escolas. A autora problematiza a visão micro que a escola tem do assunto, pois percebe que o mesmo, é muitas vezes, desprezado e tratado como algo supérfluo e sem tanta importância dentro das práticas pedagógicas. Candau (2011, p. 242) defende que "[...] ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas".

Candau (2011) chama atenção para a pouca importância dado a relação entre fator cultural, diferenças e a forma como se deu o desenvolvimento da história da educação. Pois, dentro do processo de construção se induziu processos de homogeneização cultural, ao qual se consolidou um pensamento eurocêntrico, inibindo o processo cultural, negando

as diferenças e interiorizando o pensamento dominante. De acordo com a autora, o termo diferença está em geral referindo às características físicas, sensórias, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Nas palavras de Candau (2011, p. 246):

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constituídas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcar sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdade, assim como a tornar os sujeitos a es referidos objeto de preconceito e discriminação.

Desta forma, Candau por meio de sua pesquisa, identificou práticas educacionais homogeneizadoras no contexto escolar, com prevalência da cultura dominante. A autora evidencia o papel importante da escola na perspectiva de reconhecer e valorizar as diferentes culturais. Afirmar estarmos longe de “instrumentalizar didaticamente a escola” para trabalhar com as diferenças, mas, destaca que algumas buscas nessa direção já estão presentes no cotidiano das escolas, afirma a importância de incorporarmos essa perspectiva em nossas práticas pedagógicas, fazendo um diálogo entre diferentes saberes e assim contribuir para combater todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Gomes (2002), no artigo “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?” estabelece uma articulação entre processos educativos escolares e não escolares e a construção da identidade negra. Discute as representações e as concepções semelhantes, diferentes e complementares sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a partir de lembranças de adolescentes e jovens negras entrevistadas durante a realização de uma pesquisa etnográfica sobre o corpo e cabelo como ícones indenitários em salões étnicos. A pesquisa feita pela autora objetiva compreender o significado social do cabelo e do corpo e os sentidos a eles atribuídos pela escola e pelos sujeitos negros entrevistados.

Gomes (2002) posiciona-se a respeito da escola como uma instituição que vai além da função de repassar conteúdo para os alunos. A autora busca sintetizar uma visão de escola que caminha em busca de um processo de humanização, criando condições para uma formação que possa potencializar a identidade dos discentes que por este ambiente passam, envolvendo-os completamente no compartilhamento do saber cultural, social e de vida.

Ao se discutir sobre identidade do negro, Gomes (2002) baseia-se na ideia de que a identidade do negro, em suas várias fases da vida, afirma-se dentro e fora do âmbito

escolar, esta ideia se faz presente dentro da trajetória de processos educacionais não escolares, por meio de comportamentos, dizeres e feitos que vão se perpetuando sobre as relações e tal fato tem muitas potencialidades nas relações étnicas raciais, no cotidiano das mulheres e homens negros.

A pesquisa de Gomes tem um profundo olhar em narrativas do público entrevistado, voltando-se para a relação do negro com o corpo e o cabelo, revelando como este processo se desloca da escola para outros espaços como familiar, religioso, social e como a um emaranhado de experiências nestes ambientes por parte dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PROPOSTO PELA BNCC

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. O artigo 26-A determina que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou o Parecer CNE/CP 3/2004, bem como a Resolução CNE/CP1/2004 que tratam das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/03/2004, teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A finalidade do referido parecer era atender aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à atual LDB, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Neste sentido,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p 10).

Entendemos que o negro é uma das etnias que mais sofre preconceito no país, especialmente no viés cultural. Um dos fatores que com certeza contribuiu para isso foi a forma como se deu a construção de sua representação social na sociedade, sendo inferiorizado, discriminado, tendo suas raízes negadas e obrigados a se enquadrarem em uma cultura dominante e eurocêntrica. De acordo com o parecer (CNE/CP 3/2004):

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 07).

Por isso, é tão necessário e urgente, que a temática étnico-racial seja abordada de forma efetiva e contínua na Educação Básica, pois ela tem papel fundamental para eliminação das discriminações. Segundo o parecer (CNE/CP 3/2004) abordado a seguir:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 06).

A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que normatiza o currículo da Educação Básica por meio da definição dos conteúdos a serem adotados pelas escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

Conforme estabelecido na BNCC (2017), esta constitui-se:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017a, p. 7).

Nesse contexto, a BNCC (2017) é obrigatória para toda a educação escolar básica. Ela estabelece como os currículos devem ser organizados nas escolas, servindo de “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. (BRASIL, 2017a, p. 8). Trata-se, ainda, de uma política nacional da Educação Básica que define as competências gerais que todos os alunos no Brasil teriam que expressar ao finalizar a Educação Básica. As competências 6, 8 e 9 destacam o seguinte:

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

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

Ao analisar na BNCC (2017) os temas que tratam dos assuntos referentes a Educação Étnico-Raciais no componente de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos que é possível visualizar em cada ano a discussão da temática, porém, de forma superficial, não problematiza por exemplo o problema do racismo, discriminações e violências sofridas por diferentes grupos na sociedade e não faz menção a cultura eurocêntrica dominante em nossa sociedade que tenta homogeneizar as demais culturas. Dessa forma compreendemos que os conteúdos tratados na BNCC não estão em consonância com uma pedagogia antirracista que preza pelo respeito a diversidade e combate ao racismo e discriminações na sociedade. Observamos ainda por meio dos conteúdos referente a essa temática que o aluno é tratado como um ser passivo, ou seja, não favorece o desenvolvimento do senso crítico do educando. Assim pouco coloca o aluno como sujeito de transformação da sociedade; praticamente apenas sugere que ele identifique e perceba as diferenças. “Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioeconômicos”. (BRASIL, 2017 a, p. 360). O fragmento a seguir evidencia esse fato:

[...] a área de ciências humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, 2017 a, p.354).

Com isso compreendemos que os conteúdos curriculares da BNCC estão vinculados a uma cultura ideológica dominante, dessa forma não permite a valorização de outras culturas, assim tenta invisibilizar as demais culturas tornando-as inferiores. Em vista disso, não problematiza o racismo e discriminações sofrido historicamente pelos negros em decorrência de sua cultura. Com isso, percebemos que a temática Relações Étnico-Raciais no documento vem sendo invisibilizada, não dando a devida importância que tem o ensino desta temática para o combate ao racismo e discriminação contra o negro na sociedade. Sobre a necessidade do estudo dessa temática nos contextos escolares, o parecer ressalta:

[...] requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos

patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 03).

Com isso, percebemos que a BNCC (2017) se mostra omissa quanto a questão étnica- racial. Ora declara que contempla esse tema, ora declara que é responsabilidade da escola:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destaca-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, [...]). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizadas (BRASIL, 2017 a, p. 19-20).

Dessa forma fica evidente a falta de responsabilidade com o ensino desta temática nas instituições escolares. Se no currículo o assunto é tratado com descaso, dificilmente a escola vai tratar esta temática na forma em que deve ocorrer, desmistificando preconceitos, discriminação e valorizando a identidade negra. Conforme o parecer (CNE/CP 3/2004):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidades racistas e discriminadoras seculares, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da realidade concreta experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Historicamente, se difundiu na sociedade uma ideologia a qual Gomes (2005), caracteriza como mito da democracia, que tenta mostrar que há harmonia e igualdade racial entre os grupos étnicos, no entanto sabemos que isso não se confirma na realidade. Vemos vários grupos segregados na sociedade, como exemplo, podemos citar, além dos negros, os indígenas, que são impedidos de exercerem seus direitos mais básicos. Essa falta de reconhecimento das discriminações contra o negro e o descaso do estado em se posicionar criticamente por meio de ações de combate, só contribui para aumentar as desigualdades e o racismo na sociedade.

É possível observar na pesquisa de Silva (2018) que as publicações de teses e dissertações em relação a essa temática ocorreram com maior frequência na região sudeste com 28,47% das produções, seguida da região centro-oeste com 17,29%, da região nordeste com 12,20% e as regiões norte e sul com quantidades baixíssimas de produção, apenas 1,2% cada uma. Isso mostra que apesar do problema crescente do

racismo na sociedade e as constantes violências ocasionadas pelo mesmo, identificamos a pouca importância dada para combatê-lo "no âmbito da produção científica". Percebemos que algumas regiões o racismo é pouco problematizado, ou seja, encarado como algo natural na sociedade.

Assim, Gomes (2005, p. 47) infere que: “Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”. Ainda sendo o autor:

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar (GOMES, 2012, p.105).

Percebemos a dificuldade que temos em construir uma pedagogia antirracista, pois o preconceito racial enraizou-se na sociedade como algo natural. De acordo com Silva (2018), o racismo, etnocentrismo, e outras discriminações são recorrentes em escolas e universidade e nos seios familiares. Ele afirma que os alunos que sofrem racismo na escola são incentivados a fingir que não perceberam a agressão. Dessa forma reconhece que há uma cultura de silenciamento nas instituições escolares que contribui para a continuação do racismo e ajuda a perpetuá-lo na sociedade.

De acordo com Gomes (2002, p. 45) na escola o negro encontra os maiores entraves para a afirmação e construção de suas identidades, pois, “As escolas impõem padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética”. Dessa forma, é difícil ser negro em uma sociedade preconceituosa, que trata a sua cultura e estética como inferior, contribuindo para que muitos neguem suas identidades e não queira ser reconhecido como negro. “Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e a cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor o complexo terreno da identidade”. (GOMES, 2002, p.49).

Assim, se a escola não ajuda na formação e valorização da identidade negra, ao contrário contribui para desconfiguração e negação dela, a tendência é que o negro não se afirme na própria identidade e venham se aproximar dos padrões culturais mais aceitos socialmente, trabalhando assim a escola ajuda a reproduzir e perpetuar o racismo na sociedade. O parecer, (CNE/CP 3/2004), destaca:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da

história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p.16).

Compreendemos que a escola tem negligenciado o ensino das Relações Étnico-Raciais, não dando a devida atenção para combater as discriminações e desigualdades sociais nos espaços escolares na sociedade como um todo. Concordamos com Silva (2018) e Candau (2011), que por haver uma ideologia eurocêntrica que busca homogeneizar as culturas, todas as outras que se diferem desta tendem a ser excluídas e negadas, com isso as diferenças no espaço escolar tendem a se tornar um problema. No entanto é preciso desconstruir essa ideologia dominante, e permitir que todos possam exercer seus direitos, sem negar suas culturas e histórias. Dessa forma Candau (2011) evidencia a importância de termos presente a dimensão cultural nos espaços escolares.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p. 253).

Em vista disso, compreendemos que o problema do racismo na sociedade exige, mais do que leis, de mudanças políticas, para combater as ideologias eurocêntricas que visa homogeneizar as culturas. Sobre isso Gomes (2012) ressalta que ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica exige mudança de práticas e descolonização dos currículos, exige questionamento dos lugares de poder, privilégios arraigados em nossa cultura política e educacional. Nas contribuições de Silva (2018, p. 136)

De fato, é difícil contrapor-se a essa proposta, entretanto para fazê-lo, precisa-se enfrentar mecanismos de desigualdades construídas pelos colonizadores europeus e por seus seguidores, ao longo dos tempos, desde o século XVI. Tem-se que se fazer frente as tentativas de eliminar as diferenças, transformando-as em exotismo, ou deficiências; é indispensável se contrapor a processos de assimilação a pensamentos, comportamentos, projetos unicamente de raiz europeia.

Assim Gomes (2012, p. 102) infere:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Apesar de ser uma tarefa difícil, de acordo com Gomes (2012), já há alguma mudança nessa direção, pois grupos sociais que historicamente tiveram suas culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares tendem a aumentar nos últimos anos, um dos motivos é a chegada dos menos favorecidos nas universidades. Eles chegam com

seus conhecimentos, demandas políticas, valores e questionam os currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

Percebemos que o contexto social que vivenciamos exige mudanças na educação, pois ela precisa dar conta de responder aos problemas sociais da realidade. O racismo, por exemplo, tem sido percebido de forma explícito na sociedade e nos contextos escolares. Por meio de muitas lutas conseguimos aprovar a lei 10639/2003, que estabelece o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino. No entanto, temos grande dificuldade em efetivá-la na escola para que seja tratada de maneira adequada por conta da resistência que há na sociedade em reconhecer outras culturas.

CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado é possível observar que a temática das relações étnico-raciais no documento da BNCC vem sendo invisibilizada. Também identificamos que a BNCC prioriza em seu currículo uma educação predominantemente eurocêntrica que dificulta o desenvolvimento de outras culturas nos contextos escolares, assim entendemos que a forma como o ensino da Educação das relações étnico-raciais vem sendo tratado na BNCC dificulta o combate ao racismo e discriminações sofridas pelos negros.

Dessa forma entendemos que para efetivação da educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços escolares de forma a combater o racismo e discriminação racial contra o negro na sociedade, é preciso mais que "a promulgação de leis", ou seja, é necessário fazer resistência a esse projeto de sociedade que tenta homogeneizar as culturas. Assim concordamos com Gomes (2012) que é imprescindível que haja mudanças culturais e política no campo curricular e educacional como um todo, para que contemple a diversidade cultural de forma a haver um diálogo intercultural, onde todos os grupos étnicos possam ter suas culturas valorizadas sem ser preciso negar suas identidades culturais. Que os diferentes saberes culturais venham ser utilizados nas práticas educativas como forma de potencializar aprendizagem significativas e combater toda forma de discriminações e invisibilização cultural, permitindo assim, a emancipação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CNE/CP 003/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cncp_003.pdf. Acesso em 17 nov.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fsaopauloopencentre.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F05%2Fcandau.pdf&clen=346546&chunk=true>. Acesso em: 20 Fev. 2022

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Revista brasileira de educação**. Minas Gerais, Ago. /out. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 Fev. 2022

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico- Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. Minas Gerais, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/relacoes-etnico-raciais-educacao-e-descolonizacao-dos-curriculos,da839577-8a20-4e4b-a215-122e40ffd3b9>. Acesso em: 20 Fev. 2022.

PINTO, A.F.M. et al. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: SANTOS, S. A. **A lei 10 639/03 como fruto da luta anti- racista do movimento negro**. Presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Brasília 2005. p. 21 a 35.

PINTO, A.F.M. et al. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília 2005. p. 39 a 60.

SILVA, Petronilha Beatriz G.E. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n.69, p. 123-150, maio/jun.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?lang=pt>. Acesso em: 10 Mar. 2022.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA: UM ESTUDO DESCRITIVO DAS CONDIÇÕES DO ENSINO- APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA GERVÁSIO BANDEIRA, NO RIO LAGUNA, MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA

Data de aceite: 01/03/2024

Beatriz Bruna Fernandes Ferreira

Josiclei da Silva Medeiros

Josielson da Silva Medeiros

Luiz Miguel Galvão Queiroz

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada durante o Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Programa de Formação de Professores - Parfor/UEPA, na licenciatura de Pedagogia, sediado no Município de Portel-PA, região da Ilha de Marajó, em regime intervalar, na modalidade presencial, cuja temática abrangeu os desafios da educação escolar em meio à pandemia do coronavírus, delimitado na descrição das condições objetivas que proporcionaram a continuidade das atividades educativas e pedagógicas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos do ensino fundamental I, de uma escola

localizada no contexto ribeirinho no município de Melgaço-PA.

A pandemia de Covid-19, que teve início ao final de 2019, na cidade de Wuhan, China, com reflexos significativos na história do Brasil por ocasionar mais de 700 mil registros oficiais de óbitos, em sua maioria, causados pela ação da política sanitária genocida, de cunho nazifacista instaurada no país entre o período de 2018 a 2022. A pandemia se espalhar em todo território nacional revelou a ineficácia do projeto acumulador burguês em proporcionar as condições mínimas de atendimento das demandas de saúde da população, visto que os hospitais públicos e privados não dispunham de Unidades de Terapias Intensivas (UTIs) suficientes, evidenciando o quanto o Estado, é o espaço destinado a acumulação de capitais (Marx, 1978). Ainda que a Organização Mundial da Saúde recomendasse o isolamento social, como medida primária para proteção da população, contudo, foi praticamente impossível para a maioria da população ribeirinha, seguir tais recomendações,

uma vez que as condições adversas de habitação, em sua maior parte, de residências compostas por um, dois, três, ou no máximo quatro cômodos, inviabilizava a adoção das medidas preventivas.

Localizado na região do Arquipélago do Marajó, no Pará, o município de Melgaço não ficou isento de ser atingido pela pandemia de Covid-19. Consequentemente, o sistema de ensino da referida municipalidade também sofreu com os impactos que o cenário pandêmico trouxe, tendo que se readaptar ao adotar a nova proposta pedagógica de acordo com sua realidade geográfica e cultural, de caráter ribeirinha.

A pandemia do coronavírus trouxe um cenário extremamente desafiador também para a educação, diante da necessidade do isolamento social. As escolas fecharam as portas e isso gerou medidas de adequações nas rotinas pedagógicas, pois não estávamos preparados para enfrentar tal situação. Em um contexto onde se observava que o vírus iria demorar a ser erradicado, os sistemas de educação tiveram de se adaptar para que os alunos não ficassem ainda mais prejudicados, e para assegurar a continuidade das atividades escolares foi implementado o Sistema de Ensino Remoto. Ressalta-se que a criação deste modelo foi possível a partir da promulgação do parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

A adoção do Ensino Remoto na rede municipal de Melgaço-PA, em particular, na escola Gervásio Bandeira, situada no Rio Laguna (zona rural de Melgaço), fez emergir muitas problemáticas que o cenário educacional para a oferta da educação pública enfrenta. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), elaborou atividades pedagógicas em cadernos impressos e repassou para as escolas rurais. Os professores foram incumbidos de entregar os respectivos materiais didáticos nos domicílios dos alunos e fazer orientação de estudos duas vezes por semana, com tempo estimado em cerca de cinco a sete minutos em cada residência dos discentes.

Para assegurar o atendimento educacional dos educandos, por intermédio do Ensino Remoto, os profissionais da escola Gervásio Bandeira encontraram diversas dificuldades para realizarem suas práticas de ensino. Destaca-se, em primeiro plano, as adversidades econômicas, geográficas e naturais, para o deslocamento dos professores até as casas dos alunos, visto que eles embarcavam nos transportes escolares (barcos pequenos de madeira e rabetas), enfrentando muitos obstáculos no trajeto, dentre estes: árvores viradas nas margens dos pequenos rios que circundam a escola, barrancos formando as chamadas tapagens¹, fazendo com que os professores e barqueiros fossem obrigados a descerem, em alguns casos, nas águas para ajudarem com que a embarcação ultrapassassem essas barreiras para se alcançar as casas dos alunos. Havia também situações de fome, pois, normalmente, o almoço era café com bolacha já que o percurso se estendia das 8h00min às 16h00min e eles não havia tempo para organizarem uma refeição melhor. Além disto, muitas vezes eles pegavam chuva, molhando a si e seus materiais escolares.

¹ Encontros desses barrancos em um mesmo local.

Em meio as adversidades para promover o acesso à educação pública para os educandos que vivem no contexto ribeirinho, o estudo oportunizou a reflexão sobre as restrições impostas a transformação da realidade social e política, pois, ainda que se assegure um tempo de quatro horas por dia nas aulas presenciais no sistema regular de ensino, os educandos já encontram dificuldades no percurso de seu desempenho escolar, durante a pandemia do coronavírus oportunizou-se um momento de cinco a sete minutos em dois dias da semana, de orientação de estudos com o professor, como também, as condições objetivas de produção existencial dos educandos que vivem no contexto rural ribeirinho amazônico inviabilizam a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Em segundo plano, a pandemia do coronavírus revelou o quanto as limitações de infraestrutura escolar estão interligadas com as condições adversas no percurso de escolarização das famílias, restringindo qualquer possibilidade de desempenho qualitativo dos educandos da rede municipal de ensino de Melgaço, ainda que fossem imprimidos esforços por meio de busca ativa, visando assegurar o direito à educação. A partir destes elementos, o estudo teve como problema central de investigação: Em que medida a pandemia do Coronavírus contribuiu para desvelar a realidade adversa do atendimento educacional aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental na escola Gervásio Bandeira, no contexto rural ribeirinho, no município de Melgaço-PA?

O cenário de Ensino Remoto da escola Gervásio Bandeira, localizada no contexto rural ribeirinho amazônico, registramos sentimentos de angústias, dúvidas, incertezas, conjugadas com as limitações e dificuldades que a população enfrenta para ter acesso aos serviços essenciais básicos, de saúde, educação, assistência. Logo, as preocupações das famílias com seus filhos, o medo da perda de ente queridos vitimadas pelo coronavírus, além do afastamento de suas famílias, pais obrigados a se afastarem de seus próprios filhos, filhos impedidos de abraçar seus pais, famílias se despedaçando por um vírus destruidor, capaz de pôr fim em sonhos, ceifando vidas e tragicamente fazendo a sociedade inteira a chorar, notícias aterrorizantes que se multiplicaram a cada minuto, o desespero do mundo, triste relatos das pessoas, o impedimento de a população viver sua rotina ocasionaram problemas entre pessoas, sociedade e planeta.

Em meio ao quadro descrito, os professores da escola Gervásio Bandeira buscaram desenvolver suas práticas pedagógicas em um cenário totalmente modificado pelo Covid 19, onde por sua vez faziam as visitas nas residências dos educandos, sempre tomando todos os devidos cuidados de higiene para não se contaminar e não oferecer riscos as famílias da zona rural, foram momentos desafiadores para cada professor (a) que viveu e resistiu aos desafios do corona vírus, onde a ausência do meio tecnológicos foram visto com frequência na vida dos alunos ribeirinhos da escola.

A pesquisa foi realizada por meio do uso da abordagem qualitativa, descrita por Gil (2010), como uma descrição da realidade, mediada pelo pesquisador, visando capturar o real da forma como ele se apresenta. Devido a impossibilidade de quantificar a realidade,

esta pode ser descrita mediante a utilização de instrumentos de coleta de informações, em forma de registros ou diários. A presença direta do pesquisador no lócus de investigação do fenômeno social, assegura a confiabilidade do conhecimento científico.

Sem o suporte necessário de Internet, a única alternativa viável para assegurar a continuidade das atividades escolares na escola Gervásio Bandeira no Rio Laguna, Município de Melgaço/PA, foi disponibilizar cadernos impressos, cujo resultado não se apresentou satisfatório, visto que o desânimo tomou conta da maioria dos educandos e muitas vezes ocasionaram adolescentes a desistirem dos estudos, atrelado ao fato de que vários pais não conseguiram acompanhar e auxiliar seus filhos nas atividades devido serem analfabetos, e assim, todos estes aspectos acabaram neutralizando o avanço no conhecimento estudantil das crianças.

PANDEMIA DA COVID-19: BREVE HISTÓRICO, DESENVOLVIMENTO PROGRESSIVO

Pandemia é uma palavra que desencadeia uma série de indagações e, logo muita ansiedade. Sabemos que até o momento de realização do estudo, o coronavírus infectou mais de 4 milhões de pessoas e ocasionou mais de 270 mil mortes no mundo inteiro. Esses dados são assustadores, pois o mesmo está associado a algo novo e totalmente desconhecido. Por este motivo, tornou-se imprescindível seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A pandemia é um termo que diz respeito a determinada doença que se espalha rapidamente por meio de contaminação sustentada. Ela é calculada, não pelo seu nível de gravidade, mas pela sua proliferação geográfica, que pode alcançar outros países ou continentes. Em outras palavras, nem toda pandemia provoca grande número de mortes, isso vai depender da natureza de cada doença (OMS,2020).

Neste sentido, podemos salientar que a pandemia da covid-19 além de se proliferar com facilidade e em qualquer ambiente geográfico, o avanço nos países que dispunham de menores níveis de infraestrutura destinadas a promover a qualidade de vida para a população, contribuiu para que o processo de contágio ocorresse de forma rápida.

De acordo com as Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) ‘em 11 de fevereiro de 2020, o ICTV noticiou que o nome da nova pandemia seria “coronavírus tipo 2 ocasionado síndrome respiratória aguda grave (SARS, Co-2)’.” Neste mesmo dia, a Organização Mundial da Saúde passou a identificar oficialmente a nova anomalia de covid-19, palavra elaborada com as iniciais de COrona Vírus Disease, hífen e os dois últimos dígitos do ano de sua eclosão, 2019 (OMS, 2020).

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a epidemia do novo coronavírus (COVID-19) declarando uma pandemia global. Em julho de 2020 a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou que o Brasil atingiu o segundo lugar em números de vítimas em menos de 24 horas.

Nosso país, onde as desigualdades de classe, gênero e raça existem há tempos, com a chegada da pandemia elas ficaram ainda mais evidentes e intensas. Entre os usuários do sistema público de saúde, os negros e pardos representam o maior número e os que tem em maior proporção diabetes e hipertensão, doenças que se agravam o estado de saúde dos portadores do coronavírus (LIMA, 2020, p.3).

A complexidade das mazelas sociais em meio a sociedade tornou, mas complicado ainda a vida daqueles com menor poder aquisitivo, por não terem as mesmas condições igualitárias de acesso ao serviço de saúde, diferentemente dos que possuíam melhores condições financeiras. A crise causada pela pandemia trouxe inúmeras questões voltadas para a economia e novamente à relação da renda básica universal como medida de confronto em vários países, onde vários tinham em seu objetivo oferecer incondicionalmente a toda a sociedade o direito à uma renda básica individual para que o mesmo pudesse custear sua própria despesa.

Sabe-se que um dos fatores que mais é afetado em uma sociedade são as voltadas para as condições financeiras, essa representa “as causas fundamentais” de doenças, e mazelas no que concerne acesso a recursos financeiros que podem ser utilizados afim de minimizar os impactos causados por doenças.

As consequências decorrentes da pandemia, ocasionado devido o distanciamento social, projetou um aumento significativo no: queda de renda, aumento no desemprego, diminuição nas consultas odontológicas e médicas, cancelamento das atividades físicas e lazer, entre outros, incentivou o maior consumo de bebidas alcoólicas, as pessoas se automedicando sem orientação médica, maiores números de pessoas com depressão e ansiedade. Foram fatores que interferiu na saúde física e mental de cada ser humano, haja vista que, diretamente impactou a qualidade de vida que passou a ser limitada em decorrência da chegada do vírus da Covid-19.

a pandemia da Covid-19, na visão de Sousa Santos, “vem apenas agravar uma situação de crise da população mundial que tem vindo a ser sujeitar”, e a crise financeira permanente, os cortes que vêm ocorrendo na educação, saúde, previdência social e na degradação dos salários, fazendo com que o território se torne praticamente ingovernável em suas várias dimensões: nacional, estadual e municipal (MEDEIROS, 2020, p. 190).

O Coronavírus não foi apenas uma questão de saúde pública, pois sua proliferação em meio a sociedade trouxe problemas em todos os setores numa escala global, como: a educacional, a social, a econômica, empresas, ambientes domésticos, cidades e governos. Por todo o mundo o vírus avançou infectando crianças, jovens, adultos e idosos.

Eclodiu em dezembro de 2019 na China, o coronavírus espalhou-se de forma globalizada pelo mundo inteiro provocando uma série de acontecimentos inesperados dentre eles: na economia, saúde, educação e isolamento social. Vale ressaltar que o grau de vulnerabilidade e sensibilidade dos países, que tiveram que mudar rotinas e maneiras de

se relacionar, com adoção de recomendações sanitárias oriundas dos protocolos emitidos pela Organização Mundial da Saúde. A complexidade da nova pandemia que se expandiu pelo mundo causou enorme repercussões em todas as áreas da sociedade.

Em vários casos, iniciou-se por contágio a partir das classes e camadas sociais mais aquinhoadas, que viajam para outros países, vão a festas, compartilham eventos etc. mas este foi inicial, logo as desigualdades socioeconômicas das cidades surgiram na mídia, tanto nos países ricos, como nos pobres (DIAS, 2021, p.28).

Esse novo contexto em que a sociedade de maneira geral se encontrava gerou inúmeras preocupações. Pois todos os países encontraram dificuldades para se adaptarem ao novo cenário. E medida de prevenção e contenção não era uma tarefa fácil para se colocar em prática para conter o avanço das pessoas infectadas pelo vírus em uma esfera globalizada.

Nesse cenário onde todas as medidas de enfrentamento para conter o avanço da propagação do novo Coronavírus, a vida social sofreu mudanças drásticas, com adequações nos processos de produção e surgiram novas atividades produtivas, dentre estas o aumento do e-commerce, o ensino virtual, o teletrabalho, e dessa forma, o mundo já não era mais o mesmo. As recomendações da OMS para o isolamento social ocasionaram o fechamento de escolas, o confinamento no ambiente familiar, os trabalhadores informais não tinham clientes a atender, e com o confinamento nos lares, elevaram-se os quadros de conflitos familiares, houve redução salarial para algumas categorias de trabalhadores, de modo que as mudanças no cotidiano e na rotina da vida social, teve reflexos significativos no campo educacional.

Todas as atividades tiveram que se readaptar ou se reorganizar em meio a pandemia, no campo da educação se fez necessário criar novas possibilidade de oferta a educação básica sem que os discentes tivessem que sair de suas casas para ir à escola. Diante dos acontecimentos apontamos a educação teve que se reorganizar e se readequar perante a nova problemática que havia se disseminado pelo mundo.

Diante de tantas incertezas, vem à tona a necessidade de pensar nas estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela epidemia do coronavírus. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente executando as atividades – gestores escolares e toda a equipe multiprofissional envolvidas no processo educacional como, por exemplo, pedagogo, assistentes sociais, psicólogos, etc., mas também daqueles que tem o “poder da caneta”, no sentido de definir as diretrizes a serem seguidas (ARRUDA, 2020, p.67).

Diante das incertezas geradas pela pandemia a sociedade viveu inúmeras condicionalidades que surgiram em decorrência da pandemia da Covid-19. Dentre elas estão: as mazelas sociais que existiam em meio a comunidade, mas que durante a epidemia ficaram mais visível, o desemprego aumentou consideravelmente em todo o mundo, a violência doméstica mostrou-se índices ainda maiores com o isolamento social, o processo de ensino e aprendizagem apresentaram seus piores índices.

Com a interrupção das aulas presenciais em todas as instituições de ensino, ocasionado pelo distanciamento social exposto pela pandemia da covid-19, as escolas públicas, as escolas privadas e as universidades adotaram a categoria de ensino remoto, possibilitando ao discentes a desenvolverem suas atividades estudantis em domicílio para concluírem suas cargas horária de estudos de acordo com as regras de cada escola. O MEC aprovou o ensino remoto em caráter emergencial seguindo todas as orientações e recomendações dos organismos internacionais, com a finalidade de cumprir os prazos de ensino e aprendizagem estipulados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação).

[...] esta modalidade de ensino está prevista na legislação, isso tanto para educação a distância. No Artigo 32, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, possibilita a utilização do ensino a distância no Ensino Fundamental como forma de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (GRUBER, 2020, p.3).

Com o surgimento da pandemia do coronavírus em abril de 2020, no Brasil se adotou a Medida Provisória nº 934 (convertida para Lei 14.040/2020 em agosto), o referido documento estabelece diretrizes que norteiam os sistemas educacionais, assim com as normas a serem desenvolvidas no período do isolamento social. Segundo Xavier (2020) com base nessas incertezas aponta que para quaisquer formas de substituição emergencial, o ensino remoto precisa preencher o seguintes critérios e condições:

- a) O acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciando pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) Considerando que alunos e professores devem estar confinados nas respectivas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) É preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem com proveito o ensino remoto, ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados no sentido escrito, mas também em sentido funcional. Mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (XAVIER, 2020, p.46).

Ainda segundo o mesmo autor Xavier (2020):

[...] está evidenciado o que vem sendo afirmado de diversas maneiras. Que essas condições não são preenchidas para a grande maioria dos alunos, e, mesmo, para boa parte dos professores.

Mesmo considerando todos esses limites, diversas redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior vêm lançando mão do ensino remoto para cumprir o calendário escolar (XAVIER, 2020, p.48).

Podemos perceber que o ensino remoto pode refletir com algumas implicações no processo de ensino e aprendizagem no presente futuro dos discentes, no momento de se avaliar o desempenho destes, pois assim como podem apresentar o mesmo grau de conhecimento do ensino normal presencial. As sequelas subseqüentes no aprendizado e

no conhecimento ao longo do ensino remoto, pode ocasionar na regressão no acesso e no aprendizado de um ensino de qualidade e com equidade.

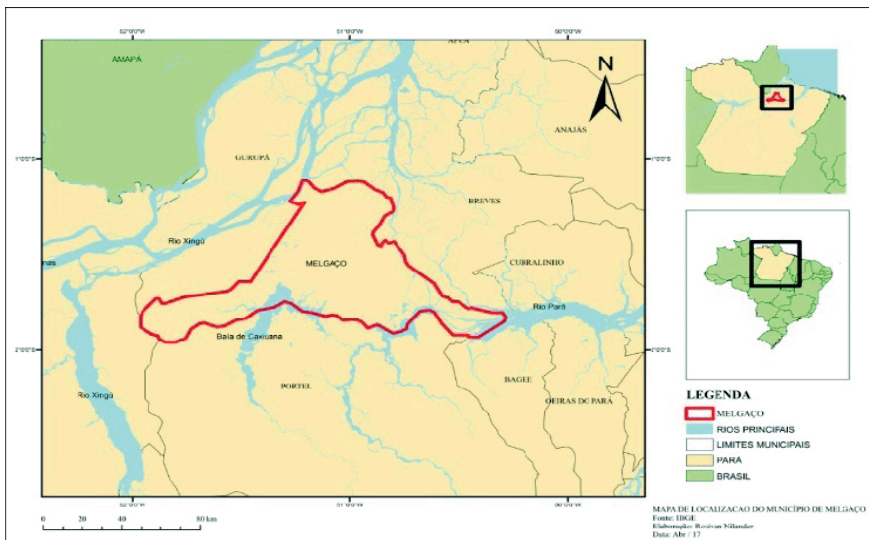
Os reflexos na educação no contexto escolar, fragmentou o atendimento educacional devido as limitações pelo advento do coronavírus. As instituições de ensino públicas e privadas tiveram que reorganizar a maneira do fazer pedagógico na pandemia da covid-19, os professores dispuseram a repensar as suas metodologias e práticas pedagógica no cenário pandêmico.

As atribuições do docente excedem o campo cognitivo da formação do indivíduo. Ser educador não é somente compreender as diversas áreas do conhecimento e elucidar os conteúdos desenvolvidos na sala de aula, mas sim ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

OS DESDOBRAMENTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA ESCOLA GERVASIO BANDEIRA, RIO LAGUNA, MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA

Considerada pela Organização Mundial da Saúde uma pandemia de nível mundial, e por ter inferido impactos em todas as áreas da sociedade e do planeta, como ressaltamos, o município de Melgaço, não deixou de ser atingido, assim, a cidade teve que se reestruturar, uma vez que o vírus se espalhou rapidamente e criou grandes transtornos para a vida social, econômica e à saúde da população, colocando a cidade na posição de buscar saídas imediatas diante a situação que se impôs.

Melgaço é um município brasileiro do Estado do Pará, especificamente no Arquipélago do Marajó. Com a altitude de 12 metros, localiza-se à latitude 01°48'16" sul e à longitude 50°42'44" oeste, com população de 27.890 habitantes (estimativa do IBGE para 2020) distribuídos em 6774 Km² de área.



Localização geográfica do município de Melgaço, no estado do Pará Fonte: IBGE.

O mapa mostra a localização do município de Melgaço, seus limites e fronteiras com outras cidades vizinhas, seus principais rios e sua densidade territorial demográfica. Neste contexto, fica evidente que a chegada do vírus da COVID-19 no município de Melgaço se deu pelas pessoas que vinham de cidades próximas.

As condições socioambientais prevaletentes no contexto geográfico do município de Melgaço, cujo rio é a principal via de acesso, percorrido por embarcações de pequeno, médio e grande porte, complementado por rabetas e rabudos, muitas vezes, tornaram o trabalho de entrega dos materiais didáticos dificultoso para os professores, além de limitações para a realização das atividades, visto que em sua maioria, o custeio delas era financiado pelos próprios docentes.

Recentemente chegou ao povo ribeirinho a fotovoltaica, ou seja, energia solar, sendo uma política pública de acesso de energia de qualidade a todo morador do campo, ribeirinho ou não. E é assim que sobrevivem esse povo. O rio é o motor percursor na vida do povo ribeirinho, mas nesse contexto entra igualmente a floresta que também é a base de sustentação desse povo, é de onde tiram subsídios para seus sustentos e subsistências de seus familiares como: o plantio de diversos produtos da agricultura, a caça, o extrativismo de diversos produtos da natureza como o açaí, que tanto pode ser manejado, como também é encontrado na natureza e pela própria ação da mesma que faz com que esse produto cresça e produza, dentre outros (LOPES; LIMA; GOÉS, 2023, p.14).

Em contexto das zonas rurais marajoaras, entretanto, na maioria dos casos se observou que os materiais elaborados eram conteúdos totalmente fora do contexto de uma criança ribeirinha, que possui estruturas sociais e financeiras mais precarizadas quando comparadas com a zona urbana. Porém, compreende-se que a situação de urgência imposta pela pandemia não dispunha de tempo para planejamentos e ações que pudessem ser mais eficazes e melhor se adequarem aos contextos das zonas rurais melgacenses.

Destituídas de acesso à tecnologia, as escolas ribeirinhas do município de Melgaço/PA sofreram os reflexos da pandemia da Covid-19, por meio de restrições e adequações nos procedimentos pedagógicos, visto que sem o uso do meio digital, alunos e professores da zona rural do município, ficaram restritos em relação a continuidade das atividades educativas previstas para o ano letivo. A escola Gervásio Bandeira, está localizada à margem direita do Rio Laguna município de Melgaço – Pará/Marajó. A escola possui em suas dependências três salas de aula, atendendo os discentes no turno manhã e tarde, com oferta de pré-escolar ao 5º ano do fundamental I. A mesma possui um refeitório que é utilizado como sala de aula, uma cozinha onde se prepara a merenda para os alunos e possui dois banheiros (masculino e feminino).

A escola pertence a vila Mar da Galileia, comunidade este com traços fortes da religião evangélica das vertentes da igreja Assembleia de Deus, possui na vila seis casas (06) distribuídas no espaço que forma a comunidade na dimensão do rio se concentram 96 casas que respectivamente forma a população do Rio Laguna (baixo laguna).



Escola Gervásio Bandeira. Localização Rio Laguna, Melgaço-Pará/Marajó

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

No que condiz as atividades destinadas a produção da vida material dos moradores do Rio Laguna e da comunidade do Mar da Galileia, estas são realizadas afim de se adquirir renda para sustentar suas famílias, com destaque para o extrativismo de madeira para produção de cabo de vassouras nas pequenas serrarias que existem na região, também a colheita do açaí é uma fonte de renda do moradores da região, vendida a um preço baixo ao compradores que chegam até o porto de suas casas, o extrativismo do palmito do açazeiro também é uma atividade praticada na região que em sua maioria reserva-se à produção de conserva do mesmo.

A atividade da caça e pesca é utilizada como forma de complementação da alimentação das famílias, que na totalidade a sua única renda fixa é oriunda de Programas de Transferência de Renda do governo federal, o Bolsa Família. Como podemos perceber a todas as atividades desenvolvidas na comunidade são realizadas tanto por homens quanto por mulheres e crianças uma forma de ter a possibilidade de adquirir um valor maior de vencimentos para custear as despesas da casa. O analfabetismo de uma boa parte das famílias ribeirinhas acabou ocasionando angústias para vários pais, que não possuíam condição escolar necessária para que pudessem dar suporte para os filhos nas atividades, logo, essas foram algumas das grandes inquietações encontradas na maioria das famílias.

No cenário de pandemia, a principal medida adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Melgaço/PA foi o ensino remoto impresso, sendo aderido como a forma de continuar o ano letivo. Sem o acesso à internet nas zonas rurais da localidade, as atividades impressas foi a alternativa encontrada para amenizar os efeitos

causados pela pandemia na educação. No entanto, não supriu as reais necessidades no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. O tempo de orientação que eles recebiam com os professores que vinha por três vezes na semana, não foram suficientes para que se pode avançar em seu processo educacional.

As incursões nos domicílios dos educandos nos fez compreender o quanto é complexo assegurar um processo de ensino-aprendizagem destinado a transformação das condições existenciais dos educandos inseridos no contexto ribeirinho rural, visto que em diversas ocasiões das visitas, deparamo-nos com residências de apenas um, dois, ou no máximo, três cômodos, para abrigar uma família numerosa, e praticamente impossível assegurar o isolamento social em casos de contaminação da COVID19 de algum componente da família.

Outra situação recorrente durante as visitas domiciliares, refere-se aos níveis alarmantes de pobreza e miséria que a maioria das famílias enfrentam, e muitas vezes, o único mobiliário existente é a mesa destinada as refeições, e nesse caso, torna-se quase que impossível para um aluno realizar suas atividades escolares em ambiente inadequado para prática da leitura, da escrita, ou mesmo para fazer os exercícios de cálculo.

As restrições socioeconômicas que perduram no contexto ribeirinho rural marajoara possivelmente inviabilizam tanto a permanência na escola, quanto o desempenho escolar com sucesso dos educandos, que muitas vezes, ainda na fase de criança e adolescência, deixam de frequentar a escola, especialmente no período da safra do açaí, tornando-se mais uma força de trabalho a ser explorada, para compor a renda familiar.

Ainda que a Secretaria Municipal de Educação, orientada de acordo com as recomendações do Ministério da Educação, na promoção da Busca Ativa, visando identificar e fazer retornar o educando evadido da escola, porém, tal política educacional, não consegue de forma isolada, valendo-se somente do aspecto motivacional, fazer retornar o aluno em condições de hipossuficiência econômica, ou por meio de medidas coercitivas, dentre estas, a informação da suspensão dos benefícios sociais provenientes dos programas de transferência de renda, Bolsa Família, fazer retornar o aluno para a sala de aula.

A pandemia do coronavírus no contexto ribeirinho rural, a partir do olhar para as condições de oferta do ensino-aprendizagem na escola Gervasio Bandeira, no Rio Laguna, Município de Melgaço-PA, fez emergir o enorme fosso de desigualdade social frente ao acesso e a permanência com sucesso dos educandos vinculados as classes menos favorecidas na escola pública, gerida por meio do projeto de sociedade burguesa e financiada com os tributos que o povo ribeirinho paga para a oferta do ensino de péssima qualidade.

CONCLUSÃO

A descrição dos desafios da educação em meio à pandemia a partir das condições ofertadas para assegurar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental I da escola Gervásio Bandeira, no rio Laguna, município de Melgaço”, no arquipélago da Ilha do Marajó, mediante a adesão ao ensino remoto, detectou a fragilidade no acesso ao ensino e as condições em que foi ofertado e interferiu de forma negativa no aprendizado dos discentes.

A brevidade do tempo destinado a orientação de estudos para os alunos, num total de cinco a sete minutos, com apenas dois dias de encontros presenciais nos domicílios, foram insuficientes para assegurar condições de aprendizagem satisfatórias. Tais limitações, revelam o quanto a oferta da educação pública no contexto ribeirinho marajoara é precária e apenas reproduz as condições de desigualdade.

Além disso, o nível de escolarização das famílias inseridas no contexto ribeirinho marajoara, em sua maioria, composta de jovens e adultos analfabetos, inviabiliza quaisquer possibilidades deles auxiliarem seus filhos na realização das atividades escolares, contidas nos cadernos impressos, e dessa forma, o ensino remoto não foi eficaz na rede de ensino do município de Melgaço.

O ensino remoto, modalidade adotado como mecanismo de proporcionar o ensino em meio a pandemia da Covid-19, trouxe inúmeras transformações no contexto educacional. Alguns problemas sociais que já existiam antes da epidemia da Covid-19 ficaram mais perceptíveis em meio a sociedade. O acesso as tecnologias para acompanhar as aulas de forma remota, aconteceram de maneira muito desigual nas camadas da sociedade mais carente e desprovidas de poder aquisitivo. As aulas na modalidade de ensino remoto vislumbraram grandes desigualdades sociais, ainda que houvessem adequações, estas não responderam as necessidades do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância em Rede**. V. 7, n. 1, p. 257-275.

ARRUDA, E. P. educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CP 2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>> Acesso em: 12 de mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>> Acesso em: 10 de mar. de 2023.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 565-573, jul./set. 2021.

DANZMANN, P. S. Silva & Guazina, F. M. N. (2020). **Atuação do psicólogo na saúde mental da população diante da pandemia**. J. nurs. Health, 10 (1), 1-14.

DORNELES, Darlan Machado. A formação do professor para uso das TICS em sala de aula: uma discursão a partir do projeto piloto uca no acre. **Texto livre, linguagem e tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 71-87, 2012.

FREIRE, P. **Políticas e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002

GRUBER, A. **Covid-19**: o que se sabe sobre a origem da doença, Jornal da USP. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. – 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002 Bibliografia. ISBN 85-224-3169-8 1. Pesquisa -metodologia I. Título 91-1515 CDD-001.4-001.42.

LIMA, C.M.D.O. **Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19)**. Radio Bras., São Paulo, v. 53, n. 2. V-VI, mar/abr 2020.

JOYE, C. R. MOREIRA, M. M. ROCHA, S. S. Educação a Distância ou Atividades Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299, 24 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais docentes. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Joziel Góes; LIMA, Simão de Sousa; GOÉS, Tiago Pacheco. **Classes multisseriadas**: Reflexões e desafios nas práticas docentes em Melgaço e Portel/PA. Trabalho de Conclusão de Curso. Portel. UEPA/PARFOR, 2023.

MEDEIROS, A. Y. B. B. et al. Fases psicológicas e sentido da vida em tempos da pandemia de isolamento social devido à pandemia do COVID-19, uma reflexão à luz de Vikytor Frankl. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. 2020, 9 (5), e122953331. 2020.

MARCELO, Carlos Garcia. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MEGALE, A. NUNES, A. o Trabalho Com Gênero Debate – Uma Proposta de Ensino Remoto. In. LIBERALI, F. C. et al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. 1. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 171-180.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUE, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, n. 34, p. 14, 2020.

NASCIMENTO, R. P.; SILVA, I. M. Ações Adotadas pelas secretarias de educação do Estado do Espírito Santo e na região metropolitana de Vitória durante3 o período da pandemia causada pelo Covid-19. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, p. 1 – 6, abr./jun. 2020.

ROCHA, Bruna Beatriz da; QUINTÃO, Gustavo Ferreira. **A educação em tempos de pandemia: transformações no ensino devido ao novo coronavírus**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2020. Disponível em: < <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1122/808/>> Acesso em: 12 de mar. de 2023.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; DE MAGALHÃES PORTO, Cristiane. Educação e Tecnologias. **Revista Científica da FASETE**, p. 44, 2018. Disponível em:<https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/2017/educacao_e_tecnologias.pdf

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almeida, S. A. Coimbra. Portugal. 2020.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleison Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

SILVEIRA, Sidnei Renato et al. O papel dos discentes dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. **Série Educar-Prática Docente**, p. 35-38, 2020.

PERRENOUD, Phillipe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; Org. ARANTES, Valéria Amorim. **Educação à Distância: pontos e contrapontos**. Editora, Summus Editorial. São Paulo. 2011.

XAVIER, Cesar. **Rumos da educação em tempos de pandemia e bolsonarismos**” 2020 Disponível em: <https://vermelho.org/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-saviani/>.

ANDERSON MADSON OLIVEIRA MAIA: Doutor pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC; Mestre em Educação; Especialista em Gestão Escolar e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professor Auxiliar III e, atualmente, Diretor de Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

ANTONINO CEZAR LEITE LOBATO: Doutor em Educação (PPGED/UFGA), integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo-NEPEC.

BEATRIZ BRUNA FERNANDES FERREIRA: Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. Docente da Rede Municipal de Melgaço-PA.

BETÂNIA FARIAS MAUÉS: Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará – UFPA.

BRUNA DIAS DA SILVA: Graduanda em Pedagogia 2019, na Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Marajó-Breves.

CLEIDE CARVALHO DE MATOS: Doutora em educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Faculdade de Educação do Campus Universitário do Marajó Breves, Campus da UFPA.

FRANCISCA QUEIROZ WARISS: Pedagoga. Pós-graduada Latu Sensu em Educação Fundamental. Docente da educação básica da SEDUC-PA. Especialista em Educação – SEMEC-Belém.

GERALDO NEVES PEREIRA DE BARROS: Professor, Pedagogo, Doutor em Serviço Social pelo PPGSS/UERJ, Pós Doutorando no ICJ/UFPA, Mestre em Educação pela UFPA, Esp. em Gestão Pública e Defesa Social, Esp. em Informática na Educação, Esp. em EJA na Modalidade PROEJA, Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo – NEPEC e do PROEALC/ RJ, Professor da SEDUC/PA, Pedagogo na FASEPA.

INGRED DA SILVA E SILVA: Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará – UFPA.

JOSIANE CARDOSO GONÇALVES: Graduanda em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – UFPA.

JOSICLEI DA SILVA MEDEIROS: Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. Docente da Rede Municipal de Melgaço-PA.

JOSIELSON DA SILVA MEDEIROS: Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. Docente da Rede Municipal de Melgaço-PA.

LUIZ MIGUEL GALVÃO QUEIROZ: Pedagogo. Doutor em educação. Mestre em Educação. Especialista em educação da Rede Estadual de Ensino do Pará. Docente da Universidade do Estado do Pará.

MILANE MONTEIRO RIBEIRO DA SILVA: Graduada em Pedagogia. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Graduada em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará.

NATAMIAS LOPES DE LIMA: Doutor em Educação. Professor Adjunto II, da Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Campus Universitário do Marajó/Breves. Universidade Federal do Pará.

PATRÍCIA CAROLINE MARTINS BARBOSA: Graduanda em Pedagogia 2019, na Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Marajó-Breves.





PAULO SÉRGIO DE ALMEIDA CORRÊA: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo – NEPEC e do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Crime e Criminalidade – NUPECC.

RAIMUNDA LUCENA MELO SOARES: Professora Associada. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação e Problemas Regionais. Mestre em Educação. Doutora em Educação.





ROZEILMA XAVIER PEREIRA: Graduanda em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – UFPA.

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO: Doutor em Educação. Graduado em História. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus de Abaetetuba, da UFPA.

TERRITÓRIOS DA PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

TERRITÓRIOS DA PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br