

Organizadores

Edilson dos Passos Neri Júnior

Suelen Tavares Godim

CADERNO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Práticas de Pesquisa na Educação Básica

VOLUME 10



Organizadores
Edilson dos Passos Neri Júnior
Suelen Tavares Godim

CADERNO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Práticas de Pesquisa na Educação Básica

VOLUME 10



Belém/PA - 2021



Todo conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**.

Copyright © 2021 Editora EditAedi. Todos os direitos reservados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO

Emmanuel Zagury Tourinho

Reitor

Gilmar Pereira do Nascimento

Vice-Reitor

ESCOLA DE APLICAÇÃO

Walter Silva Junior

Diretor

Mário Benjamin Dias

Diretor Adjunto

Edilson dos Passos Neri Júnior

Coordenador de Pesquisa e Extensão

CONSELHO EDITORIAL - EDITAEDI

José Miguel Martins Veloso - Presidente

Cristina Lúcia Dias Vaz - Diretora

Aldrin Moura de Figueiredo - Membro

Iran Abreu Mendes - Membro

Maria Ataíde Malcher - Membro

Andreza Jackson de Vasconcelos

Projeto Gráfico e Diagramação

EditAedi

Editora

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Neri Júnior, Edilson dos Passos; Godim, Suelen Tavares (Org.).

Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão - Práticas de Pesquisa na Educação Básica / Edilson dos Passos Neri Júnior; Suelen Tavares Godim (Org.). Volume 10. Belém: EditAedi/UFPA, 2021.

ISBN: 978-65-995849-2-3

1. Educação básica 2. Pesquisa em educação 3. Formação de professores

SUMÁRIO

05

APRESENTAÇÃO
Os Organizadores

06

SOBRE OS ORGANIZADORES

07

PREFÁCIO
Walter Silva Júnior

10

ARTIGO 1
O QUE HÁ DE NOVO NO NOVO ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DE UMA MUDANÇA
AINDA POUCO COMPREENDIDA
George Castro
Licurgo Peixoto de Brito

28

ARTIGO 2
O PCCR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL PARAENSE:
A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS EGRESSAS DO PARFOR SOBRE A CARREIRA
Michele Borges de Souza

46

ARTIGO 3
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
RESISTÊNCIA E DIREITO A FORMAÇÃO CRÍTICA POR MEIO DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Maria da Conceição dos Santos Costa
Michele Borges de Souza
Fernanda Yully dos Santos Monteiro
Céres Cemírames de Carvalho Macias

64

ARTIGO 4
PANTERA NEGRA, X-MEN E TEORIA SOCIAL: UMA LEITURA DE HQ'S DA MARVEL
COMICS SOBRE VISIBILIDADE, TEORIA E LUTAS SOCIAIS
Alessandra Regina e Souza Mafra
João Victor da Silva Chaves
Kaioan Chaves Dias

80

ARTIGO 5

PARA ALÉM DO RABISCO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR PARA A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Renata da Silva Andrade Sobral
Mônica Maria de Freitas Gonçalves

94

ARTIGO 6

CONDIÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS MATRICULADAS NOS ANOS INICIAIS DA EAUFPA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Lanna Karina A. de Lima Rodrigues
Vena Lúcia Ferreira
Lívia Maria Neves Bentes
Michele Borges de Souza

108

ARTIGO 7

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O LUGAR DO SUJEITO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19

Alexandre Azevedo

124

ARTIGO 8

FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA EA/UFPA: ESCOLARIDADE MATERNA E RENDA FAMILIAR

Vergas Vitória Andrade da Silva
Amandha Camille Silva do Carmo
Carolina Rodrigues de Souza
Erick Henrique Lima Santos

142

ARTIGO 9

MINHA CASA MINHA VIDA E OS IMPACTOS AMBIENTAIS NO DISTRITO ADMINISTRATIVO DE ICOARACI, BELÉM-PA

Mário Benjamin Dias
Maria de Jesus Benjamin da Silva



APRESENTAÇÃO

A série Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão é uma coletânea de obras produzidas pela Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, publicada periodicamente desde o ano de 2014. Esta publicação tem por objetivo estabelecer o diálogo entre docentes da UFPA e demais Instituições de Ensino, de modo a compartilhar práticas exitosas de ensino, pesquisa e extensão voltas para a Educação Básica.

Os artigos apresentados nesse volume, trazem importantes reflexões sobre ações pedagógicas voltadas para a Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo assim, para que professores em formação inicial ou continuada se inspirem e sintam-se desejosos em serem protagonistas, inovadores e criativos em suas práticas de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora de vidas.

Desejamos uma excelente e satisfatória leitura.

Belém, agosto de 2021.

Os Organizadores.

SOBRE OS ORGANIZADORES

EDILSON DOS PASSOS NERI JÚNIOR

Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e Coordenador de Pesquisa e Extensão. Possui graduação em Licenciatura em Matemática e Mestrado em Ensino, ambos pela Universidade Federal do Pará.

SUELEN TAVARES GODIM

Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e Coordenadora de Educação Inclusiva. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação, ambos pela Universidade do Estado do Pará, e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará.

PREFÁCIO

Este Volume 4 dos Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão, com que nos brinda a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA), é mais uma evidência da importância incontestável da escola pública, sensível aos desafios do seu tempo e comprometida com o enfrentamento dos problemas socioeducacionais que nos atingem a todos como civilização e requerem de nós leituras inteligentes e responsivas na direção da construção de um outro projeto de sociedade.

Numa conjuntura delicada, em que direitos sociais arduamente conquistados vêm sendo contínua e sistematicamente ameaçados, cabe a nós, educadores implicados em processos educativos democráticos, a defesa incansável da educação pública, gratuita, emancipadora e socialmente referenciada, pautada em ações de pesquisa e de extensão comprometidas com uma nova compreensão das realidades em que a escola está inserida.

Nessa direção, a EA-UFPA continua empenhada na operacionalização do tripé ensino-pesquisa-extensão por meio de ações inovadoras de produção de conhecimento novo que alimentem práticas pedagógicas consistentes e coerentes com as necessidades de seu público, assim como práticas de extensão por meio das quais se restitua à sociedade pelo menos parte dos investimentos a nós dispensados e que nos retroalimentam num processo incessante de ação-reflexão-ação.

Aproveito a oportunidade para registrar, por ocasião do centenário de nascimento de Paulo Freire, nosso reconhecimento às insuperáveis contribuições epistêmico-políticas deste intelectual implicado na luta por uma sociedade menos desigual, ressaltando que seu legado se materializa em nossas ações e continua nos orientando

como horizonte de utopia, nos animando a buscar a superação de nossas contradições e a reinventar cotidianamente um futuro melhor para todos.

Boa Leitura.

Prof. Dr. Walter Silva Júnior
Escola de Aplicação
Universidade Federal do Pará



ARTIGO 1

**O QUE HÁ DE NOVO NO NOVO
ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS
DE UMA MUDANÇA AINDA
POUCO COMPREENDIDA**

...

George Castro

Licurgo Peixoto de Brito

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro, etapa da educação básica que tanto preocupa por seus indicadores, seja de desempenho (resultados no IDEB e PISA) como de fluxo (abandono, evasão e retenção), está passando por um processo de profundas transformações, mudanças tão significativas que parecem não caber mais no termo “reforma”, denominação dada inicialmente para as mudanças propostas a partir de 2016. Assim, cabe a terminologia atualmente utilizada pelo Ministério da Educação (MEC), e que tem ganhado capilaridade através das Secretarias de educação e chegado até às escolas, a de um “Novo Ensino Médio”. E neste cenário de significativas mudanças estruturais encontram-se hoje os profissionais da educação, diversas vozes das quais emerge uma pergunta fundamental: o que realmente mudou no Ensino Médio? Uma questão primordial a ser respondida, pois é a partir dessa resposta que podemos pensar nos desafios que esta mudança está nos trazendo.

E, entendendo a necessidade de se compartilhar compreensões sobre as transformações anunciadas, bem como sobre os desafios que elas nos impõem, o presente texto apresenta e debate algumas mudanças que se destacam neste processo, utilizando para isso as informações trazidas pelos documentos oficiais que fundamentam, balizam e orientam o Novo Ensino Médio, sendo os principais: a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018; a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM 2018) e a Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018.

Dessa forma, é importante salientar que o objetivo deste trabalho é, a partir da análise e triangulação das informações trazidas por esses documentos, frisar pontos fundamentais para o debate acerca das mudanças mais significativas trazidas pelo Novo Ensino Médio, não

tendo a intenção assim de promover uma discussão exaustiva de todos os aspectos envolvidos neste processo, algo que pela própria dimensão do tema seria inexecutável. Neste sentido, nosso foco será nos aspectos de implicação curricular mais direta, como: os objetivos de aprendizagem e a estruturação do Novo Ensino Médio.

UM BREVE, MAS NECESSÁRIO HISTÓRICO

A partir do ano de 2015 o Ensino Médio brasileiro começou a viver a expectativa de grandes transformações, um processo fragmentado que teve como marco inicial a divulgação pelo Ministério da Educação (MEC) da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 16 de setembro de 2015; meses mais tarde veio a segunda versão, divulgada em 03 de maio de 2016; e, por fim, a homologação da versão final da BNCC do Ensino Médio, ocorrida em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da educação Rossieli Soares, após aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), sob votação dividida.

Entre a segunda e a terceira versão da BNCC tivemos a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, lei 9394/96, realizando mudanças profundas no que tange o Ensino Médio como, por exemplo, no artigo 24, que trata sobre a organização da Educação Básica, mais especificamente no inciso I, que estabelece a carga horária do Ensino Médio, que passou a definir que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Dessa forma o Ensino Médio passa a ter uma ampliação progressiva em sua carga horária anual, passando das 800h previstas no texto inicial

da LDB para 1.400h. Contudo, os dias letivos permaneceram em 200, conforme estabelecido desde 1996.

Tão, ou até mais, importante quanto a mudança na carga horária do Ensino Médio foi a mudança anunciada pelo artigo 36, da LDB, que estabelece que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional.

Percebe-se dessa forma a proposição de uma nova estrutura para o Ensino Médio, com o currículo constituído em duas partes: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que rege a formação geral básica, obrigatória a todos os alunos; e os Itinerários Formativos, percursos curriculares de escolha discente. Certamente por serem propostos somente no Ensino Médio, os Itinerários Formativos chamam atenção por terem inicialmente padecido de uma definição quanto a sua constituição e seus propósitos, aspectos não esclarecidos pela MP nº 746, o que não impediu que eles passassem a compor em caráter definitivo o Ensino Médio após a conversão da MP nº 746 em lei, a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Ao conjunto não detalhado de mudanças trazidas pela Medida Provisória nº 746, que posteriormente transformou-se em lei, deu-se a denominação de “Reforma do Ensino Médio”. Já ao conjunto pormenorizado dessas mudanças, que inclui além daquelas apresentadas em linhas gerais pela MP nº 746, mas também as trazidas pela BNCC, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM 2018) e pela Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018, passou-se a denominar pelo Ministério da Educação (ME) de “Novo Ensino Médio”.

Compreender esse Novo Ensino Médio, modificado tanto em extensão, com o aumento da carga horária obrigatória, quanto em

sua estrutura, passando a ser composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, é fundamental para que compreendamos que projeto curricular pretende-se implementar nesta etapa da Educação Básica. Com este propósito, discutiremos mais detidamente nas duas sessões seguintes sobre a BNCC do Ensino médio e sobre os Itinerários Formativos, detalhando pontos relevantes em cada um deles que são essenciais para a compreensão dos desafios impostos por esse Novo Ensino Médio.

SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se hoje no principal documento de orientação curricular da Educação Básica, nível de ensino que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Particularmente para o Ensino Médio a BNCC traz em seu texto um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem expressos na forma de competências, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos no educando.

Cabe destacar que a ideia de uma formação comum mínima a todos os estudantes brasileiros já se encontrava presente desde a Constituição Federal (CF) de 1988, que no *Caput* do seu artigo 210 nos diz que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”. Percebe-se que o texto constitucional se refere especificamente ao Ensino Fundamental, contudo, a partir da emenda constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009, a ideia de uma formação comum mínima passou a abranger também o Ensino Médio.

A própria LDB de 1996, lei mais específica que estabelece a organização e as competências no âmbito da educação brasileira, já estabelecia em seu texto, no artigo 26, que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Dessa forma, observa-se também na Lei de Diretrizes e Bases a referência direta a necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular. Contudo, nenhum dos documentos mencionados estabeleceu que conjuntos de conteúdos, saberes, aprendizagens, competências e habilidades comporiam essa Base Nacional Comum.

O documento de caráter nacional, contemporâneo à LDB, em que primeiro encontramos o detalhamento desse conjunto de conhecimentos, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que constituíram referenciais curriculares que já na década de 90 visavam assegurar uma formação comum aos alunos da educação básica. Sobre isso, o documento nos diz que:

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1998, p. 49).

Dessa forma, é possível se verificar no texto dos PCN's o entendimento de que essa base comum, necessária a toda criança e jovem brasileiro, é essencial para se poder assegurar o direito à aprendizagem, uma vez que para se garantir esse direito é necessário se ter explicitado o que exatamente ele resguarda, ou seja, para se garantir o direito à aprendizagem se deve ter posto de forma clara o que os alunos devem aprender.

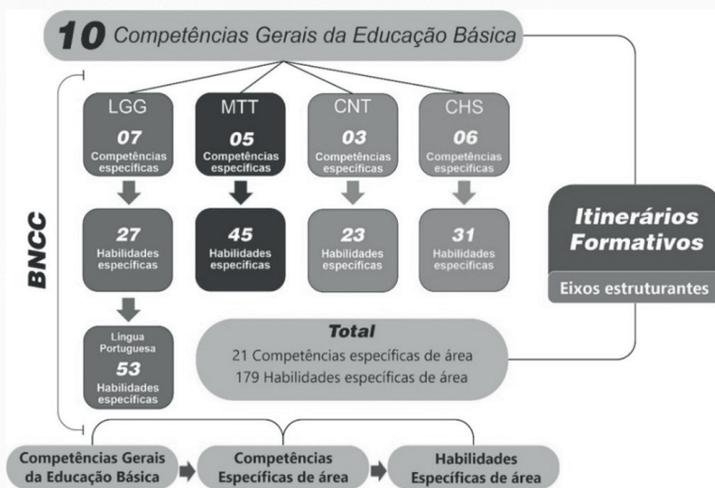
Depreende-se dessa breve análise que o entendimento da necessidade de se ter estabelecida uma formação comum não é algo recente, nem tampouco é uma inovação trazida a partir de 2015, quando a primeira versão da BNCC veio a público, na verdade é uma necessidade já apontada desde a Constituição de 1988, reiterada nos PCN's, e presente

no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que em sua Meta 7 – mais especificamente na estratégia 7.1 -, fala em estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio. (Brasil 2014, p.8, grifo nosso)

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular diferencia-se dos demais documentos mencionados pelo seu grau de detalhamento sobre o que os alunos devem aprender. Destaca-se também o fato de, contrariamente aos PCN's, a BNCC possuir força de norma, sendo, dessa forma, uma orientação curricular que deve ser seguida pelas redes de ensino, não servindo apenas como um parâmetro ou mesmo como uma diretriz que são orientações de caráter mais genérico, pelo contrário, a BNCC é mais específica e de caráter obrigatório.

Particularmente para o Ensino Médio, a BNCC difere-se em relação ao Ensino Fundamental por estar estruturada a partir de competências e habilidades que se referem não as disciplinas, mas às áreas de conhecimento, o que pode ser notado na figura 1.

Figura 1 - Estrutura do Novo Ensino Médio.



Fonte: Adaptado de Brasil (2018b).

Na figura apresentada deve-se notar que cada uma das quatro áreas de conhecimento apresentadas: Linguagens e suas tecnologias (LGG), Matemática e suas tecnologias (MTT), Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais aplicadas (CHS), estão diretamente ligadas às 10 (dez) Competências Gerais da Educação Básica, competências de caráter geral a partir das quais se originam as competências presentes na BNCC do Ensino Médio (EM) e do Ensino Fundamental (EF). No âmbito do Ensino Médio, emergem das Competências Gerais um conjunto de Competências Específicas relacionadas a cada área de conhecimento, e estas desdobram-se em Habilidades também específicas de cada Área de Conhecimento. Uma relação de abrangência que também encontra-se apresentada na Figura 1, mais precisamente na parte inferior, onde da esquerda para a direita esta relação é representada através de setas. Dessa forma, é possível inferir que desses três elementos (competências gerais, competências de área e habilidades) os mais específicos são as habilidades, sendo elas, portanto, as que mais devem indicar aos professores os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados e, conseqüentemente, o que se espera que o aluno aprenda e seja capaz de fazer, estando, portanto, diretamente relacionado ao que o professor deve ensinar e desenvolver nos educandos.

A partir dessa análise é possível inferir também que o trabalho docente que a BNCC do Ensino Médio impõe ao professor tem como ponto fundamental o desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, de competências. Associado a isso ainda há a clara imposição de se trabalhar não mais por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada que se encontra presente no texto das habilidades.

Neste cenário, muitos são os desafios que surgem para um trabalho pedagógico que realmente esteja alinhado ao que preconiza a BNCC, talvez o maior deles seja a compreensão do que é exatamente se ter um currículo construído na perspectiva do desenvolvimento

de habilidades e competências. Desse ponto fundamental surgem questões imediatas que precisam ser respondidas, a saber: 1) Como articular as disciplinas de uma determinada área em um trabalho interdisciplinar que promova o desenvolvimento das habilidades? 2) Como realizar avaliações por área de conhecimento que verifiquem o estágio de desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área? Que metodologias podem ser mais eficazes para o trabalho docente com foco no desenvolvimento de competências e habilidades?

Perguntas assim certamente não poderão ser respondidas com base na experiência profissional dos professores, isso porque a exigência do trabalho docente na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades nunca havia se apresentado da forma como está posto agora, como uma exigência institucional que deve ser cumprida. Da mesma forma não adiantará o professor tentar recorrer à sua formação inicial em busca das respostas para as questões apresentadas, uma vez que os cursos de licenciatura e os cursos de pedagogia não contemplavam esta perspectiva.

Sendo assim, como poderiam ser dirimidas as questões apresentadas? Primeiramente é preciso que se entenda que não há respostas únicas para estas questões. Contudo, um caminho que parece profícuo, não somente para a obtenção de respostas, mas para a construção de propostas de intervenção que consigam atenuar as tensões que podem surgir a partir das questões colocadas, é o envolvimento dos professores nesse processo, algo essencial cuja previsão foi feita apenas nas consultas públicas das versões preliminares da BNCC e na apresentação dos documentos curriculares estaduais (e do Distrito Federal) alinhados ao Novo Ensino Médio, que obrigatoriamente as unidades da federação tem que apresentar à sociedade, para, por fim, serem aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nota-se, então que a previsão da participação docente em caráter decisório restringe-se a etapa de concepção dos

documentos, cabendo aos professores na fase de implementação um papel preponderantemente operacional. No entanto, como vimos, é da etapa de implementação que surgem os maiores desafios para que a BNCC atinja seu principal objetivo, a equidade na aprendizagem dos milhões de jovens que passam pelo Ensino Médio.

SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Apesar de o termo “Itinerários Formativos” ter ganhado muita projeção a partir da Medida Provisória nº 746, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, não se pode considerar que ele foi uma inovação trazida pela MP, pois, na verdade, esse termo já se fazia presente desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (DCNEM 2012), que em seu Capítulo II, do Título II, que trata das formas de oferta e organização do Ensino Médio, nos diz em seu artigo 14, especificamente nos incisos XI e XII, que:

Art. 14º O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam **itinerários formativos** opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, **múltiplos interesses e aspirações dos estudantes**, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio (Brasil, 2012, grifo nosso).

Dessa forma percebe-se no inciso XI que a razão de ser dos itinerários no Ensino Médio está no fato de termos nessa última etapa da educação básica estudantes com interesses e aspirações muito diversos e que, portanto, precisam se sentir contemplados a partir da oferta de

diferentes composições curriculares que devem ser oferecidas aos alunos para que possam optar. Contudo, segundo o inciso XII, os itinerários devem ser organizados relacionando simultaneamente as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Tal integração entre as referidas dimensões encontra-se mencionada também no início do mesmo documento, precisamente no artigo 5º, onde é dito que:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Brasil 2012).

Nota-se assim que a integração entre as dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, é mais abrangente que apenas uma proposta de organização para os itinerários formativos, constituindo-se como uma das bases do Novo Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização. Sendo assim, os itinerários apenas acompanham aquilo que é uma premissa para essa etapa da educação básica.

Dessa forma, conforme dito inicialmente, a ideia de itinerário formativo é anterior a MP nº 746, estando presente nas DCNEM de 2012. No entanto, percebe-se que o conceito de itinerário formativo fica muito vago em ambos os documentos, não sendo possível ao certo entender seus limites dentro do currículo nem tampouco sua constituição. Tal detalhamento foi trazido pela Resolução nº 3, de

21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que em seu artigo 6º, especificamente no inciso III, define os Itinerários Formativos, como sendo:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil 2018a, p. 2).

Percebe-se no artigo 6º uma definição mais precisa sobre o que são os itinerários formativos e de que forma eles são constituídos. Há nessa definição a inserção de outro novo conceito, o conceito de unidades curriculares, um termo que não estava presente nas DCNEM de 2012, mas que tem se mostrado relevante porque passou a orientar o Novo Ensino Médio na medida que é considerado como elemento básico constituinte dos Itinerários Formativos. Contudo, cabe ressaltar que é somente no artigo 12 que há a explicação detalhada da organização dos Itinerários Formativos, que pode ser feita a partir das áreas de conhecimento e da formação técnica e profissional (Brasil, 2018a, p. 6), ou seja, cada uma das cinco áreas mencionadas pode constituir-se como um Itinerário Formativo diferente, podendo também haver itinerários que combinem mais de uma área. Neste mesmo artigo, cabe destacar um aspecto importante acerca da organização dos itinerários, que é o fato de que:

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e **organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:**

I - **investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - **processos criativos:** supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos

para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - **mediação e intervenção sociocultural**: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - **empreendedorismo**: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018a, p.7, grifo nosso).

Observa-se que a definição de Eixo Estruturante não é trazida pelo documento, contudo, percebe-se que os eixos apresentados: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, tem uma grande aproximação com as dimensões mencionadas nas DCNEM de 2012: ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em torno das quais os itinerários deveriam se organizar.

Cabe destacar que a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, além de não definir o que são os Eixos Estruturantes, não trouxe também de maneira clara quais os seus objetivos no âmbito da organização dos Itinerários formativos, algo que só foi esclarecido após a divulgação da Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018, onde é dito que:

Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros.

Conclui-se assim que os Eixos Estruturantes devem ser compreendidos como elementos de integração das unidades curriculares que constituem cada Itinerário formativo, servindo também como elemento integralizador entre os diversos itinerários possíveis, sejam aqueles oriundos diretamente das cinco áreas já mencionadas ou aqueles que se originarem da combinação de áreas.

Contudo, para além da compreensão sobre o que são os Itinerários Formativos, iniciada nas DCNEM de 2012 e aprofundada pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, quando comparamos os itinerários com a BNCC, notamos que os Itinerários inicialmente padeceram de algo que a BNCC desde o início definiu de forma bem clara, que são as competências e habilidades que os alunos devem ter desenvolvidos. Uma lacuna que deixou um rastro imenso de dúvidas, mas que foi dirimida a partir da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que trouxe um conjunto de habilidades associadas a cada eixo estruturante para cada uma das cinco áreas.

Percebe-se assim, que para os itinerários o desafio de compreensão é ainda maior, posto que muitas são os questionamentos que surgem a partir desta proposta que conferiu uma alta complexidade a parte diversificada do currículo. Aqui percebe-se, por exemplo, a manutenção do trabalho por área de conhecimento, mas agora associado a uma ou mais áreas que irão compor o itinerário formativo com a pretensão de atender o desenvolvimento de habilidades mais específicas que as da BNCC a partir de quatro eixos ditos como “estruturantes”, e que por terem esta natureza, devem ser contemplados.

Nota-se a partir desta análise que aos profissionais de educação é apresentado o desafio de se integrar a esta nova estruturação, que por ser uma proposição recente ainda permanece pouco compreendida e suscita muitas questões relativas à sua implementação. Como, por exemplo, como serão definidos os itinerários formativos? Que disciplinas irão compor cada itinerário formativo? Como compor os itinerários a partir dos eixos estruturantes? Estas são algumas questões mais imediatas que surgem a partir de uma leitura mais aprofundada dos documentos oficiais relativos ao Novo Ensino Médio e da triangulação das informações que eles trazem.

Para o caso da implementação dos itinerários recomenda-se o mesmo que para a BNCC, o envolvimento dos profissionais da educação, que especificamente para os itinerários terão um papel

não só de construção, mas de arquitetura curricular, posto que esses itinerários devem ser propostos a partir da realidade de cada escola. Neste sentido, a “arquitetura curricular” ocupa-se não só com a construção de um currículo, mas principalmente com a preocupação de como este construto irá funcionar, no caso dos itinerários formativos tendo que conciliar o aprofundamento do trabalho por área de conhecimento realizado inicialmente pela BNCC com o desenvolvimento de habilidades específicas relativas aos eixos estruturantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximando-se do final desta análise é preciso que se deixe claro, conforme foi anunciado no início deste texto, que os impactos da implementação do Novo Ensino Médio são de muitas ordens e níveis diferentes, como: material didático, carga horária, estrutura física das escolas, transporte escolar, merenda escolar, lotação de professores, avaliação e currículo. A partir do nosso recorte, mais centrado na proposição curricular do Novo Ensino Médio, que nos documentos oficiais se apresenta composto por duas partes BNCC e Itinerários Formativos, é possível se evidenciar muitas dúvidas acerca do “como fazer”, dúvidas originadas primeiramente pela forma fragmentada como esta proposta foi apresentada à sociedade, em documentos distintos que apesar de dialogarem muito bem entre si não deixam claro como a implementação se dará.

Neste contexto, um passo inicial necessário para a implementação é a apropriação por parte dos profissionais da educação das informações que trazem os diversos documentos relativos ao Novo Ensino Médio, pois somente através disso o necessário envolvimento docente pode se dar de maneira qualificada não só para participar deste processo de mudança, mas para dar a ele o contorno que assegure o melhor à comunidade escolar e a sociedade. Nessa perspectiva, o papel da formação continuada desponta como

uma possibilidade para compreensão, debate e envolvimento dos profissionais da educação na construção e arquitetura desse Novo Ensino Médio que, apesar de ainda pouco compreendido, mas muito criticado, pode sim colaborar para que possamos reverter o cenário atual dessa importante etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL - **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (com redação atualizada).

_____. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 174 p., 1998.

_____. MEC. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D. O. U., Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Medida Provisória MP nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 02 jan. 2021.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Que institui a política de fomento a implantação das escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 28 dez. 2020.

_____. **Resolução nº 3**, de 18 de novembro de 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.



ARTIGO 2

**O PCCR DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO DA REDE
ESTADUAL PARAENSE:
A PERSPECTIVA DE
PROFESSORAS EGRESSAS DO
PARFOR SOBRE A CARREIRA**

...

Michele Borges de Souza

INTRODUÇÃO

Compreender a relação entre formação e valorização docente, enfatizando a carreira é de fundamental importância dentro do atual contexto de disputa social, política e econômica no campo da educação engendrado sob a lógica do capital. Desse modo, investigamos a dinâmica da valorização docente, partindo da concepção de professoras da Rede Estadual de Educação (REE) egressas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de Letras da Universidade Estadual do Pará (UEPA), sobre a carreira, e por dados empíricos obtidos por meio de entrevista em uma tentativa de descortinar e/ou desconstruir o real e o aparente na relação entre a formação em serviço e a valorização docente. Os resultados aqui apresentados são da pesquisa de doutorado intitulada “A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR” concluída em 2017.

O PARFOR é parte integrante da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica consolidada no governo Lula (2003-2010) a partir do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a) e instituído pela Portaria Normativa de nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto, que apresenta como objetivo garantir que os professores, especificamente os leigos¹, em serviço na rede pública de Educação Básica, tenham a formação exigida pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

¹ Entendemos aqui como professores leigos aqueles que ainda não possuem formação em nível superior, que têm apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio e/ou na modalidade Normal/Magistério, ou até mesmo portadores de diploma de graduação em nível superior que ministram disciplinas no currículo da Educação Básica para as quais não possuem habilitação, ou seja, incompatibilidade entre formação e atuação. Costuma-se falar em leigo em relação àqueles que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.

No Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) chama a atenção o princípio VIII, que deixa explícita a importância de centralizar o docente como partícipe do processo educativo, sendo que, para isso, é necessária sua valorização profissional traduzida pela profissionalização, pela progressão na carreira, pela formação continuada, pela melhoria na remuneração docente e por condições de trabalho dignas, ressaltando a jornada única e a dedicação exclusiva ao magistério.

Nesse sentido, destacamos a relevância de se compreender a relação desses elementos, que consideramos ser a concretude da valorização docente. Porém, só ela não nos daria respostas para os objetivos de pesquisa aqui traçados, por isso alinhamos ao estudo da Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010, que aprovou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PARÁ, 2010).

Ao propor investigar a valorização docente com base na concepção que têm as egressas do PARFOR é lançado o desafio de compreender a realidade na qual estão inseridas e como evidenciam os elementos da valorização docente na política educacional. Esse movimento de investigação é mediatizado pelas questões sociais, econômicas, culturais e históricas nas quais as participantes da pesquisa se encontram, sendo uma forma de compreender o objeto na sua totalidade, que é “um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2014, p.195).

Deste modo, utilizamos como referência teórico-metodológica a abordagem crítica, por discutir sobre a valorização docente na sociedade contemporânea exige um processo dialético com o objetivo de compreender que a relação com o objeto é um constructo social e histórico. Portanto, precisamos fazer um *détour* para assim definirmos as concepções que se apresentam a respeito da valorização docente, como

as políticas chegam até os principais sujeitos aos quais são direcionadas.

Optamos pela abordagem qualitativa que tem a ver com o fato de a mesma contribuir com uma interpretação e compreensão dos sujeitos acerca de determinados contextos e que, de acordo com Minayo (2001), é orientada para um trabalho que envolve significações, anseios, crenças, valores e atitudes, fornecendo a compreensão de determinados fenômenos sociais, que, apoiados em uma fundamentação teórica crítica, leva em conta o olhar dos sujeitos sobre o objeto, dando-lhe significado para além do olhar do pesquisador.

Os instrumentos da coleta de dados partiram da investigação bibliográfica e documental no recorte histórico entre 2007 e 2016, realização de entrevista² com sete professoras da Rede Estadual de Ensino (REE) egressas do PARFOR e o tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1986), dos documentos e legislação, dos dados coletados nas entrevistas individuais.

Na entrevista com as participantes da REE, conseguimos evidenciar como se estabelece a relação entre a política de formação em serviço ofertada pelo PARFOR e a política de valorização docente, a partir da relação com a Lei 7.442/2010 (PARÁ, 2010) no que concerne a carreira. Para o anonimato das entrevistadas, utilizamos o sistema de chamada Professora e número: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6 e Professora 7.

Compreendemos que o PARFOR, como uma política de formação em serviço, é parte constituinte para a valorização do professor da Educação Básica. Portanto, buscamos, a partir de uma política de formação, compreender como se configura a valorização, pois as professoras-cursistas, após formarem-se em nível superior, em tese, deveriam progredir na carreira, além de perceber um

² A escolha das professoras obedeceu aos seguintes critérios: 1. Ser professor(a) na Classe Especial; 2. Ser professor(a) efetivo(a)/estatutário(a) da Rede Estadual de Ensino (REE); 3. Ter obtido o diploma de graduação, com ingresso pelo PARFOR.

aumento salarial. Neste ponto é definido o problema da pesquisa: Qual a relação entre as políticas de valorização docente no Estado do Pará e a formação em serviço ofertada pelo Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR)? O objetivo geral da pesquisa: Analisar em que medida a política de formação em serviço via PARFOR, no Estado do Pará, articula-se com a Lei nº 7.442/2010, no que concerne à carreira.

O PCCR E A SUA INTERLOCUÇÃO COM OS INDICATIVOS DA (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE

A formação (inicial e continuada), a carreira e o desenvolvimento profissional têm uma relação indissociável (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). O desenvolvimento profissional depende de mecanismos de regulação como o plano de carreira, que, consiste em normas que “definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração”, sendo que a carreira é organizada por “cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente” (DUTRA JR. et al, 2000, p.36). Neste plano, a referência do salário base é o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) instituído pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), e, para a movimentação funcional, dependendo do que é definido em cada plano de carreira, são determinados alguns critérios, como a formação acadêmica/titulação, a experiência docente/tempo de serviço, a avaliação do desempenho, a participação em programas de formação continuada.

Na Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010) o conceito de PCCR no artigo 4º, inciso I, diz que corresponde a um conjunto de normas que organizam a carreira dos profissionais da educação paraense e correlaciona as classes com os níveis de escolaridade e remuneração a partir de critérios de progressão na carreira de forma vertical e

horizontal. Este conceito de PCCR apresentado se resume em um conjunto de normas para a carreira e a remuneração dos profissionais da educação, mas não contempla a contento a temática qualificação profissional, embora, nos artigos desse documento, seja tratado o assunto. Além disso, não correlaciona outros elementos que também favorecem a valorização, como as condições de trabalho. Portanto, a ausência desses elementos no PCCR se traduz em fiel indicador da desvalorização da carreira do magistério público (SOUZA, 2012).

A partir desta compreensão, é possível verificar que, mesmo assegurando, por exemplo, jornada de trabalho com hora atividade, ou seja, tempo de planejamento, o PCCR regulamentado em 2010, portanto depois da aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional Profissional, não assegura um terço de hora atividade, deixando, desta forma, de cumprir a integralidade da Lei do Piso.

O plano de carreira deve assegurar alguns elementos essenciais para a valorização docente, tais como: regime de dedicação exclusiva com benefício incorporado ao salário; jornadas de trabalho em um único estabelecimento de ensino; reconhecimento e valorização de mecanismos de progressão que contemplem o tempo de serviço e a experiência; garantia aos docentes de condições para ascender na carreira de forma a obter níveis salariais elevados, sem ter a necessidade de sair da sala de aula para assumir outras funções na escola, como direção ou vice direção; realização de revisão anual dos salários com vistas a preservar o poder aquisitivo dos professores; fixação de vencimento ou salário inicial, diferenciados pelos níveis das habilitações, levando em consideração a jornada de trabalho e em observância que os valores nunca sejam inferiores ao estabelecido no PSPN; diferenciação dos vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da Educação Básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado (NORONHA, 2016).

A carreira, na Lei do PCCR da REE (PARÁ, 2010), é estruturada em classes e níveis que definem a evolução funcional (progressão vertical nas classes e progressão horizontal nos níveis) e remuneratória do servidor (profissional da educação), de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade. Classes são os cargos de mesma natureza funcional, mesma escolaridade e/ou titulação e de mesmo grau de responsabilidade – conforme a formação/titulação apresentada pelo profissional desdobrando-se em doze níveis³ – de “A” a “L”. É o valor do vencimento-base instituído para a classe que determina o crescimento funcional do servidor no plano e/ou na carreira.

No que concerne à progressão por níveis o percentual de diferenciação é apenas 0,5%. Ao final da carreira, decorridos 30 anos de efetivo exercício no magistério (corresponde a dez níveis), o crescimento no percentual é de apenas 5,5%. Entre as classes, o percentual será de 1,5% (progressão vertical) de um professor na classe I (Professor com graduação) até a Classe IV (Professor com doutorado). Araújo (2010) analisa que com este PCCR o professor receberá um vencimento base 5,1% maior do que o professor da Classe Especial, com nível médio, sendo que a diferença entre o menor salário (professor Classe especial no nível A) e o maior salário possível (professor Classe IV, nível L) será de 10,9%. As porcentagens entre níveis e classes são nitidamente ínfimas para garantir a valorização salarial. Mesmo garantindo um PSPN, ao incidir as porcentagens, estas não são significativas a ponto de demonstrar investimento no professor da Educação Básica.

Para os profissionais da educação, foram considerados seis tipos ou espécies de gratificações e nenhum adicional ou indenizações na Lei nº 7.442/2010, o que é inadmissível, considerando que, por ser uma normatização, esta deveria legislar justamente sobre vencimento

³ Nível é o símbolo alfabético indicativo do valor do vencimento-base fixado para a classe, que representa o crescimento funcional do servidor no plano e/ou na carreira (PARÁ, 2010).

e remuneração (BRELAZ, 2010). Sobre a questão dos cargos e a carreira, Brelaz avalia que há uma antinomia, pois ao criar um cargo para professor, indica-se que é único, contudo não incorpora os cargos de nível médio (AD1 e AD2)⁴ impossibilitando-os de progredir verticalmente, não valorizando a qualidade pela formação em nível superior, apenas dá um limite percentual de 50% pela obtenção da graduação: “Em relação à titulação, embora mantidos os mesmos percentuais previstos no Estatuto do Magistério, passou a ser cumulativo com a progressão vertical, antes vedada (2010, p.10)”.

Aos professores da Classe Especial, apesar da reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (Sintepp) em retirá-los dessa Classe e considerá-los como integrantes da Classe I (o que possibilitaria a estes profissionais progredir para outras classes, ou seja, progressão vertical, mediante formação em nível superior), tal pleito não foi atendido pelo governo durante as rodadas de negociação e construção do PCCR. O artigo 33 da Lei nº 7.442/2010 explicita que, a título de vantagem para esses profissionais da Classe Especial, foi atribuída uma vantagem pecuniária progressiva, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento-base até o limite de 50% (cinquenta por cento), desde que esses sejam habilitados, em curso de licenciatura plena (PARÁ, 2010), e concorrerão apenas à progressão horizontal que seria a progressão salarial feita por níveis conforme explicitado no art. 14.

A SEDUC, com base nas entrevistas realizadas com as professoras da REE egressas do PARFOR, determina que, para mudar de Classe, deveriam realizar novo concurso público para vagas em cargo com exigência de nível superior, conforme determinações do Estatuto do Magistério

4 A nova nomenclatura dos cargos de professor e classes, de acordo com sua titulação, tal como dita a Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010), correlaciona-se ao que era proposto no Estatuto do Magistério de 1986 (PARÁ, 1986): o titular do cargo de professor AD-1 ou AD-2 será provido no cargo de professor intitulado Classe Especial. O professor AD-3 e AD-4 no cargo de professor e a classe dependerá da titulação.

Público Estadual do Estado do Pará, art. 11, §2º (PARÁ, 1986). Mesmo nos casos em que o acréscimo da gratificação se deu sem problemas, entre as entrevistadas não houve identificação de progressão na carreira em função de terem realizado curso de nível superior. A melhoria salarial só é perceptível devido ao tempo de serviço das professoras como se pode observar na fala da Professora 5:

Não [mudei de classe], não, eu tenho dois meses ... eu me formei em abril, maio eu levei o meu diploma. Recebi em julho, mas eu ainda continuo na classe especial. [...] Eu estava com o livro... eu tava lendo que o PCCR, que por sinal eles dizem, aí foi um medo que me colocaram muito grande, “eh tu vais estudar, eu acho que não vai servir pra nada esse teu...”. [...] As pessoas falam isso, mas que não, que veio realmente, foi 50%. No PCCR dizem que aqui no estado, aqui em Belém o PCCR ainda não prevê essa mudança, [...] porque esse governador fala que ainda não foi implementado. [...] Eu tô recebendo 6 (salários mínimos). Mas porque conta tempo de serviço. E acrescentou [os 50% de nível superior] ele veio acrescentar. Mas eu tenho anos de estado para mim tá ganhando isso? (Professora 5)

Nas análises de Brelaz (2010, p.36), durante a construção do PCCR, isto poderia ser possível, sair de um cargo de nível médio para um superior, não seria ascensão na carreira, mas sim transformar um cargo de nível médio em superior mantendo as mesmas atribuições. A não observância de tais argumentos corrobora, também, para acentuar o quadro (grave) de desvalorização da carreira docente da rede estadual no Pará.

Desde a década de 1990, a luta se instalou no sentido de mudar a situação dos professores da Classe Especial em que a progressão da carreira está estagnada há décadas, pelo não cumprimento da progressão vertical prevista no Estatuto do Magistério⁵ (PARÁ, 1986)

4 Antes da promulgação da Lei do PCCR de 2010, a estruturação da carreira na REE, como a progressão vertical e horizontal, era regida pela Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986, que trata do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará (PARÁ, 1986), regulamentada pelo Decreto nº 4.714, de 9 de fevereiro de 1987 (PARÁ, 1987), assim como pela Lei nº 5.810 de 1994, que trata sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará (PARÁ, 1994) – Estatuto dos Servidores. Essas legislações

"[...] por decisão do governo do Estado, por entendê-la incompatível com os preceitos constitucionais (arts. 37º, XIV e 7º, IV), visto que o inciso II, art.18, estabelece que a progressão vertical consiste na *"elevação do professor GEP-M-AD-401 de um para outro cargo dentro da mesma classe"* (GEMAQUE, 2004, p.167, grifos do original).

O grande problema era no entendimento de que "este tipo de progressão constitui ascensão funcional (passagem de um cargo para outro), o que é proibido" nos termos do Estatuto do Pará de 1986 (GEMAQUE, 2004, p.167). Como observado por Gemaque (2004), esta aplicabilidade dependeria de futuras alterações legais no Estatuto, o que não ocorreu quando da aprovação do PCCR em 2010. A autora evidencia que, mediante tal impossibilidade de progressão, a saída vista por alguns docentes que possuíam graduação em nível superior foi solicitar a "exoneração do quadro permanente para serem contratados ou se submetem a um novo concurso público. Neste novo contrato, passam a receber como a AD4" (GEMAQUE, 2004, p.167).

Esse processo desanima as professoras REE, que se sentem desvalorizadas, como pode ser identificado pela Professora 2, que diz que se sente frustrada em relação à condição de não valorização após toda a dedicação que teve ao realizar sua formação em serviço pelo PARFOR e ao final não haver nenhum ganho salarial ou progressão na carreira, e isto fez a docente pensar em se aposentar: "Por que eu poderia, ainda tenho pique pra trabalhar, estou bem jovem pra trabalhar, poderia trabalhar mais uns 5 anos, mas assim me desmotiva" (Professora 2).

A Professora 2 não progrediu na carreira, da Classe Especial para Classe I, assim como as outras 6 professoras (isto já era previsto no PCCR). No caso, para receber a vantagem pecuniária, a professora já

foram por muitos anos a base para a progressão na carreira e para a remuneração dos profissionais da educação da REE do Pará e ainda prevalecem naquilo que a Lei do PCCR não atende.

deu entrada no protocolo da SEDUC há dois anos para receber os 50% previstos na Lei do PCCR: “Já tem dois anos que eu dei entrada e eu nunca [recebi]”. Inclusive ela teve que entrar na justiça por conta própria, sem utilizar a estrutura do sindicato para tal, havendo inclusive muitas críticas à atuação do sindicato nesse sentido. Por enquanto, aguarda o julgamento: “dei entrada com advogado, já tem 4 meses, não, tem 6 meses que dei entrada”. Além de não ter percebido o que lhe é de direito, relata que perdeu 100h da carga horária sem aviso prévio da SEDUC, o que trouxe transtornos para sua vida financeira, pois passou seis meses recebendo somente por 100h. Um relato desolador e que representa o quanto o professor além de ser desvalorizado, é submetido por momentos de humilhação e até mesmo de assédio moral.

E além dele não me pagar a minha gratificação, ainda tirou minhas horas, aí que me complicou mais. [...] em maio cortaram minhas 100 horas, tu sabes que a gente ganha e já tá todo comprometido né? Tu ganha 10, tu sabes o que fazer com os 10 reais, mas quando tu volta pra ganhar 5 reais, o que tu vais fazer? Tem dois meses que eu não pago o advogado. Eu anoto minhas coisas todinhas, hoje eu tava pensando o que eu vou mandar. ‘Eu mando um e-mail pra esse advogado? Mando meu contracheque pra ele?’ Porque algo ele tá pensando de mim, ele não liga. Eu creio que o que eu já paguei eu vou perder, não posso né? Então é melhor eu me justificar pra ele, então é o que eu vou fazer. Desde maio, aí agora esse mês já veio 200 horas, mas o retroativo... Aí a moça lá na SEDUC me disse que eu tinha que fazer uma exposição de motivos que pingasse lágrimas. Eu vim com a [direção] fizemos uma exposição de motivos e eu não sei se este mês virá... [então] não aumentou nada. Pra mim, sobre o curso a valores no meu contracheque, o curso não melhorou nada, é como se eu não tivesse feito o curso pro Estado, não valeu de nada pro Estado, pro meu salário, pra aumento de salário não. (Professora 2)

Importante registrar que a estagnação na carreira dos profissionais da Educação da REE dura mais de duas décadas, seja pela formação, seja por tempo de serviço. A garantia dessa mobilidade faria com que um professor que está próximo de se aposentar tivesse um salário melhor do que o professor que entra recentemente na rede, visto que o Estatuto do Magistério (PARÁ, 1986) assegura 5%

de gratificação adicional por tempo de serviço automático a cada quinquênio. Existem professores que, mesmo com a graduação, ainda recebem o salário relativo à formação no Ensino Médio por não ocorrer à progressão funcional por formação é o acaso dos professores que estão na Classe Especial.

Questionamos durante a entrevista sobre quais os aspectos mais valorizados e a satisfação com a carreira. Analisando as falas das entrevistadas, é possível identificar duas situações: a primeira diz respeito ao tempo de serviço e à titulação, na qual as mesmas percebem que esses são aspectos valorizados no PCCR, uma vez que no Plano, quanto maior a titulação, em tese, maior o nível de salários; na segunda, relacionada à satisfação na carreira, elas encontram-se insatisfeitas pelo fato de a mesma não lhes permitir progredir. As professoras estão insatisfeitas com a carreira, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente. O que é coerente visto que as mesmas, por estarem na Classe Especial, não têm direito a progredir de uma classe para outra.

A justificativa da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para não pagar a retribuição é devido ao ano de ingresso da docente no serviço público estadual, 1989, pois, para receber o que lhe é de direito, segundo a administração, a professora deveria ter entrado no ano de 1988: “Ele disse pra mim que ‘olha, quem entrou em 89 só vai ter o direito ao nível superior quem entrar pela justiça. Quem entrou em 88, vai pela SEDUC normal” (Professora 2). No PCCR, não há nada de legal que justifique tal arbitrariedade.

A Professora 3, assim como a Professora 2, relata que não houve incorporação da gratificação ao salário, e não houve qualquer tipo de mudança na carreira após a realização do curso: “Ficou na estaca zero. Parou”. Contudo, o caso da Professora 3 é mais grave, visto que, após formar-se no Curso de Letras pelo PARFOR, não pôde assumir nenhuma turma: “já fui na SEDUC e não posso assumir turma. Porque eu não sou [...] eu fujo [...] eu sou professora do 1º ao

5º ano”. Ao formar-se em uma Licenciatura que a habilita para atuar somente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professora não pôde trabalhar nessas etapas, pois o cargo em que a Professora 3 entrou na SEDUC é para professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A Professora 3 passou quatro anos estudando em um Curso Superior, que ela mesma afirma que era para melhoria salarial, e ao final não pôde trabalhar de acordo com a sua formação. O sentimento desta docente ao final de todo o processo formativo é de frustração:

[...] a gente sabe que... agora eu lembrei disso que a hora aula faz uma legal no teu contracheque. Porque eu fui professora de 5ª e 6ª série, né? Mas eu sei quanto faz uma diferença no contracheque. Eu acho um absurdo. Porque eu queria ter esse mesmo valor trabalhando de 1º ao 5º ano. Ter esse processo porque ao final de contas a gente passa 4 horas igual como um professor do Ensino Fundamental maior aí. Então essa frustração veio muito forte na minha vida. (Professora 3)

Além de não progredir verticalmente, a Professora 4 não obteve, no seu contracheque, o aumento de 50%, conforme estabelece o PCCR, apenas foi observada a mudança na progressão por tempo de serviço (progressão horizontal). Frisamos que, dentre as sete entrevistadas da REE, ela é a única que realizou concurso público para entrada no magistério estadual e já possui vinte e cinco anos de serviço:

Não! Permaneceu do mesmo jeito. Eu não sei nem te dizer se meu curso de pedagogia tem alguma coisa a ver com isso. Porque nós começamos a sentir alguma diferença quando começou a se fazer a progressão [progressão por tempo de serviço], né?! A progressão é que já veio um valorzinho a mais. Eu já tenho 25 anos de Estado, então... essa progressão é que acrescentou. E na realidade a gente não sabe se tem a ver com as graduações ou se é realmente que faz parte do plano de carreira do governo, de elevar o salário pra quem já tem um tempo maior de serviço. (Professora 4)

Além de ser concursada, a Professora 4 já tem uma Graduação em nível superior. Segundo seu relato, “A partir de 2000 pra cá, aquela

história de que o professor para poder estar trabalhando, atuando de 1ª a 4ª, ele tinha que ter uma graduação”. Portanto, para obtenção de curso superior, a professora recorreu a cursos oferecidos em universidades privadas, porém, por motivos financeiros, abandonou e tentou novamente via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual pôde inscrever-se pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e assim cursar Letras em uma Escola Superior, formando-se em 2008, mas ainda permaneceu exercendo suas atividades no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A professora tem Curso de especialização em Atividades Lúdicas no Ensino de Espanhol. Contudo, sua situação assemelha-se à da Professora 3, com um diferencial: possui duas graduações em nível superior, mesmo assim não recebeu os 50%, tampouco pôde atuar nas séries para as quais foi a sua primeira formação.

Há três situações distintas apresentadas nos excertos acima. Primeiro, uma professora não teve direito a receber os 50% que estabelece o PCCR devido ao seu ano de ingresso no serviço público estadual. O segundo caso também não recebeu os 50% devido à incompatibilidade da sua formação pelo PARFOR com o cargo em que ingressou na SEDUC. E o terceiro é que não recebeu o percentual correspondente sem ter uma justificativa plausível, mesmo já possuindo duas Licenciaturas.

No segundo e no terceiro casos, o argumento não se sustenta, pois o PCCR fala em licenciatura. Registre-se que o professor Classe Especial é um grupo em extinção (em torno de 500 ou menos, a maioria com mais de 20 anos na profissão e vários casos em vias de aposentadoria). Portanto, há pouca ou nenhuma preocupação com a carreira, remuneração ou valorização dos mesmos. No entanto, afirmar que existe diferença de perfis (docentes) parece insistir numa diferenciação social e histórica que precisa ser superada, e não intensificada.

O desenvolvimento na carreira é o elemento central para a recuperação da defasagem salarial docente, pois, se houvesse o

cumprimento do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Pará, pela Lei nº 7.442 de 2010, a cada período de dois ou três anos haveria a progressão horizontal dos professores, com um ganho salarial de 3,5% no vencimento base, além da garantia das gratificações por escolaridade e titularidade que compõem a maioria da remuneração nos contracheques.

Embora tenha se visto avanços significativos no âmbito da formulação de uma legislação que preconiza a valorização docente, muitas dessas medidas não chegaram a se concretizar no PCCR, ou seja, não se traduziram em melhorias salariais concretas (tanto que os fragmentos das entrevistas expressam esse aspecto). Obviamente que, em se tratando de PARFOR, há ressalvas a serem analisadas, mas a fala do coletivo de professoras estaduais também vai à direção de reafirmar a pouca ou nenhuma valorização.

Questões como desvalorização salarial, desprofissionalização, precariedade das condições de trabalho e intensificação são fenômenos demarcam o discurso dos sujeitos da pesquisa. As professoras criticam o poder público estadual, e assinalam que, como profissionais, devem ter maior reconhecimento de sua importância enquanto sujeitos que estão envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, reivindicam valorização em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho e formação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de planos de carreira deve assegurar direitos a partir da garantia de instituição de mecanismos de licença remunerada para formação continuada, remuneração digna, incentivos para a progressão na carreira, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho, assim como estabelecer as condições adequadas de trabalho com a possibilidade

de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino.

A conclusão a que chegamos é que o PCCR não tem articulação com as políticas de formação, que são descontínuas na medida em que uma (PCCR) não valoriza a qualificação (Formação) exigida em lei de forma a garantir progressão na carreira e valorização salarial. Há uma contradição na Lei do PCCR/PA ao estabelecer um “cargo único” para os professores, pois ao mesmo tempo está subdividido em dois: os de nível médio e os que possuem curso superior. Não existe, portanto, cargo único de professor, e, além disso, os direitos de alguns profissionais são restringidos ao determinar que a evolução na carreira aos professores da Classe Especial seja feita apenas de forma horizontal. Além disso, nem todas recebem os 50% estabelecidos na Lei do PCCR.

A política de formação em serviço via PARFOR, no Estado do Pará, relacionando a Lei nº 7.442/2010, no que diz respeito à carreira, revelou alguns aspectos importantes: Alguns professores da REE se sentem desvalorizados por não perceber progressão na carreira, aumento salarial, havendo um sentimento de frustração em relação à condição de não valorização após a formação em serviço, realizada via PARFOR; As sete professoras da REE da Classe Especial não obtiveram gratificação de escolaridade de 80%. É prevista na Lei nº 7.442/2010 vantagem pecuniária progressiva, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento base, majorado a cada ano no mesmo percentual cumulativo, até o limite de 50% (cinquenta por cento). No entanto, três professoras não receberam o que estava previsto nesta lei;

Portanto, apesar da existência de uma política de formação docente, materializada em leis, portarias e outros instrumentos, pode-se inferir que, no caso específico que esta pesquisa abrangeu, não há uma relação explícita entre a formação continuada em serviço e a valorização docente, malgrado a importância que o PARFOR exerça na subjetividade dos docentes egressos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009. 2009a.

BRASIL. GABINETE DO MINISTRO. Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Nº 123, Brasília, DF, quarta-feira, 1 de julho de 2009b.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará**: Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010 – comentado. Belém: [s.n.], 2010.
CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria. e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

DUTRA JR, Adhemar F. (et. al.). Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira. FUNDESCOLA /MEC. BRASÍLIA, 2000.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Financiamento da Educação. **O FUNDEF no Estado do Pará: Feitos e Fetiches**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

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

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 57-73, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PARÁ, Governo do Estado do. Gabinete da Governadora. Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial** nº 31. 700. Pará, 2010.

PARÁ, Governo do Estado do. Lei nº 5.351 de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. **Diário Oficial do Estado nº 25.874**, de 28 de novembro de 1986.

SOUZA, Michele Borges de. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programação de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

ARTIGO 3

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: RESISTÊNCIA E DIREITO
A FORMAÇÃO CRÍTICA POR MEIO
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

• • •

Maria da Conceição dos Santos Costa

Michele Borges de Souza

Fernanda Yully dos Santos Monteiro

Céres Cemírames de Carvalho Macias

INTRODUÇÃO

Considerando a conjuntura atual do Brasil, as mudanças atuais que vêm sendo implementadas nas políticas e programas educacionais, em especial para o campo da formação de professores e do trabalho de modo geral, este estudo trata da formação de professores no Programa Residência Pedagógica (PRP) tendo como foco o núcleo de Educação Física (EF) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do subprojeto “Trabalho docente em educação física: ensino-pesquisa-extensão a partir da cultura corporal na articulação universidade e educação básica” submetido ao edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que selecionou Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar Projetos Institucionais do referido programa.

As políticas e programas no campo da formação de professores vêm sendo assentados numa perspectiva conservadora por meio de uma aliança mundial que vem exercendo liderança, nas políticas e nas reformas educativas e sociais que segundo Apple (2001), classifica-se em três grupos: os neoliberais, os neoconservadores e os fundamentalistas. Para este autor, o grupo dos neoliberais, são os “[...] modernizadores econômicos que pretendem a política educativa centrada em torno da economia, objetivos de desempenho fundamentados numa relação próxima entre escolarização e o trabalho assalariado” (APPLE, 2001, p. 6). Portanto, para os neoliberais, as escolas têm relação com o mercado capitalista global e seus processos e necessidades. Nesse sentido, as mesmas necessitam ser transformadas entrando em um contexto de mercantilização de preceito competitivo.

O segundo grupo é representado pelos neoconservadores. Para Apple (2001), este grupo concorda com a ênfase que os neoliberais colocam na economia. No entanto a sua grande preocupação é a “restauração” cultural. Os representantes deste grupo encontram-

se comprometidos em instaurar maneiras de “[...] controle sobre o conhecimento, moral e valores por meio de currículo a nível nacional ou estadual ou através do sistema de testes (aliás, muito redutor) impostos pelo estado” (APPLE, 2001, p.6). Nesta lógica, a tendência é estabelecer um forte controle centralizador sobre “[...] os conteúdos e valores do “[...] conhecimento oficial a ser ocupado no currículo” (*idem*).

Ainda de acordo com Apple (2001), o terceiro grupo com poder crescente nos Estados Unidos da América, são considerados populistas autoritários. Este grupo trata de fundamentalistas cristãos que apoiam-se na tradição bíblica como fonte de conhecimento, repelindo o viés multicultural no currículo, afim de manter a hegemonia tradicional que se baseia na figura do professor enquanto autoridade e na relação escolar enquanto espaço da família tradicional, sem discussões acerca de corpo e sexualidade, ou outro tema que confronte a bíblia e seus preceitos.

No Brasil, o avanço da ideologia neoconservadora, marcado em um contexto do neoliberalismo, ideologias com foco central para o mercado; que valorizam os princípios da racionalidade técnico-burocrática em detrimento da criticidade, soma-se aos ataques que a escola e universidade públicas vêm sofrendo. Nesse cenário citamos: as medidas adotadas para o congelamento dos gastos públicos por vinte anos; a Lei de terceirização do trabalho; a Lei da contrarreforma do Ensino Médio que preconiza o caráter excludente, pragmático e imediatista para a formação dos sujeitos históricos que integram a escola pública; o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que se assenta na homogeneização do currículo para a educação básica, no controle político-ideológico do conhecimento, viabilizando a avaliação em larga escala, desconsiderando as diferenças sociais, econômicas e culturais do país; a formulação de uma Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BNCF) (BRASIL, 2018a) que fragmenta a formação, traz concepções retrógradas de formação, com base nas

competências e nas habilidades e graves impactos na carreira docente, orientada por uma lógica empresarial que privilegia avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira; Escola Sem Partido e os cortes orçamentários nas áreas de Ciência e Tecnologia; fusão de diversos ministérios, dentre outros aspectos relevantes que vêm impactando tragicamente os sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura.

Assim, compreendemos que os grupos apontados por Apple (2001) na configuração de uma nova aliança mundial nas políticas e reformas educativas, ocupam a esfera da vida pública e política no Brasil e orquestram a materialização de políticas e programas educacionais excludentes, orientados pelos Organismos Multilaterais - Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância, que é um órgão das Nações Unidas (UNICEF), Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), dentre outros, que aprofundam a precarização, a intensificação do trabalho docente nas escolas e universidades públicas, bem como vêm expandindo a relação público-privada nos campos da formação e do trabalho, assim como alargando o abismo da negação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade para os sujeitos históricos na atual sociedade, na escola pública.

As sucessivas reformas educativas nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos de inspiração neoliberal, no contexto da globalização econômica e da reestruturação produtiva, tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente. Disto recorre uma ressignificação da Educação Básica orientada pelos reformadores empresariais apontando novas exigências aos sistemas de ensino e conseqüentemente aos professores, realidade visualizada nas atuais políticas voltadas para a formação dos professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação docente (BRASIL, 1999; 2002; 2005; 2006; 2015), o PRP, de iniciação a docência (PIBID), a BNCC e a BNCF.

Na contramão deste contexto, compreendemos a formação de professores e professoras em educação física como um campo político e de ação pedagógica permanente na formação de sujeitos históricos docentes críticos, dialógicos (as) (FREIRE, 2011), problematizadores (as), homens e mulheres, seres humanos, que no conjunto de suas totalidades (re)existem aos ataques ao campo da docência, mediante um conjunto de agressões de diversas ordens (financeira, cultural, social, subjetiva, estrutural, dentre outras) que vêm sendo materializadas no campo do trabalho docente nas escolas públicas da Amazônia Paraense em particular e no Brasil, de modo geral. Diante disso, as questões que nortearam esta pesquisa foram constituídas nas seguintes perguntas: 1. Como se configurou a formação de professores no PRP/EF/UFGA? 2. Quais limites e possibilidades o núcleo de Educação Física materializou por meio dessa experiência? Partindo dessas perguntas delimitamos como objetivo analisar o PRP por meio do núcleo de Educação Física da UFGA, apontando os limites e as possibilidades construídas na formação de professores.

Utilizamos como referência teórico-metodológica a abordagem crítico dialética, que nos possibilitou a análise crítica e contextualizada do objeto em questão (NETTO, 2011). A investigação envolveu uma pesquisa documental (SEVERINO, 2007), na qual foram analisados os seguintes documentos: Edital nº 06 do PRP (CAPES, 2018); anotações dos processos formativos realizados e os relatórios produzidos pelos (as) estudantes participantes do programa, no período de 2018-2020. O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

O texto foi estruturado em três momentos. O primeiro trata da configuração do PRP e do núcleo de Educação Física da UFGA. O segundo momento aponta os dados revelados por meio dos relatórios dos estudantes e anotações dos processos formativos realizados

a partir da experiência pedagógica no núcleo de Educação Física na UFPA. No terceiro momento tecemos outras considerações no sentido de apontar as conclusões do estudo relatado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA

Como apontamos anteriormente, as políticas e programas no campo da formação de professores se inscrevem no contexto das políticas neoliberais (APPLE, 2001). O esvaziamento de conhecimentos, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho docente, o controle sobre o campo didático e metodológico são regulados e avaliados nestas políticas e programas pelo Estado. Mas, “[...] a política não paira, absoluta, sobre os indivíduos. Ela opera com dinâmicas interativas e lutas concorrentes, de forma que no contexto das práticas pode ser contestada e modificada” (FELIPE e BAHIA, 2020, p. 84).

O PRP visou aperfeiçoar a formação inicial por meio de projetos que fortalecessem o campo da prática e possibilitassem uma relação teórico-prática do profissional docente de forma ativa. Destarte, o PRP-EF buscou ainda fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, estimulando o processo didático-pedagógico dos professores e dos estudantes, fazendo os embates necessários no que diz respeito ao currículo das escolas e às orientações da BNCC.

Na contramão do que propôs o primeiro Edital do PRP, diante da lógica arbitrária de ferir a autonomia universitária, de induzir a reformulação do estágio supervisionado, de promover a adequação dos currículos às orientações da BNCC (CAPES, 2018), conforme consta no excerto acima, nos colocamos à disposição para construir uma resistência pedagógica à concepção de formação pautada neste programa, fundada na hegemonia neoliberal e neoconservadora, a

qual amplia o raio de favorecimento a iniciativa privada, contribuindo com a mercantilização do conhecimento e regulamentação sobre os discursos e práticas pedagógicas no campo da formação de professores.

O reducionismo sobre os processos pedagógicos vivenciados no PRP traduzem a concepção sobre a atividade de docência como um processo didático estático, sendo 440 horas de atividades divididas de maneira inflexível em 60 horas para o conhecimento da escola; 320 horas de imersão nas atividades, “[...] sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos **uma intervenção pedagógica**; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades” (CAPES, 2018, p. 1-2, **grifo nosso**).

O excerto acima reflete uma concepção de formação com base no tecnicismo e precarização da compreensão da docência: sobre o tempo de construção da identidade do trabalhador docente; sobre o ato educativo e suas mediações e o conjunto de sujeitos que integram a realidade concreta da escola; a ausência sobre a reflexão e problematização; sobre as condições e jornada de trabalho enfrentados nas escolas públicas; sobre a (in) existência de processos formativos permanentes os quais possam instrumentalizar os docentes mediante os desafios postos ao trabalho docente na escola pública.

De acordo com Freitas (2018), a Residência Docente, prega o pragmatismo e o processo de aligeiramento dos processos formativos, assim como outros programas que fazem parte política nacional de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para cursos de formação de professores. Além disso, estes programas fazem parte de uma grande encenação orquestrada pelo Ministério da Educação (MEC) e CAPES desde o final do ano de 2017, atrelados exclusivamente a BNCC, que naquela época estava em discussão. O objetivo era: adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações

da BNCC, almejando as provas nacionais de ranqueamento das escolas “produtivas” que são recompensadas como estabelece o PNE na meta 7. Dentre as provas destacam-se SAEB e ANA (estudantes) e ENAMEB- Exame Nacional Avaliação do magistério da educação básica (professores) (FREITAS, 2018).

“Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor” (CAPES, 2018, p.2). Tal concepção foi cunhada a partir do Programa Residência Médica, o qual o residente ganha uma boa remuneração e tem a residência como uma especialização, com a possibilidade de fazer concursos para residência em hospitais (PAULA, 2017). Contraditoriamente, na Residência Pedagógica os estudantes recebem o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês para assumir o trabalho docente na escola pública, sendo acompanhado pelo preceptor, docente supervisor da escola. Este por sua vez reconhecido nesta experiência como o professor formador da educação básica, que vem resistindo aos ataques à escola pública, aos processos de precarização e intensificação do trabalho, ao não pagamento do piso salarial pelos governos municipais e estaduais no Estado do Pará, que enfrentam o contexto de violência que toma conta das periferias do município de Belém, que convivem diariamente com a morte da juventude negra, com o avanço do tráfico de drogas nestes contextos.

Compreendemos que o Estado deve ser o financiador da educação pública e que contraditoriamente, o Edital da CAPES (2018) fortaleceu a iniciativa privada e financiou “[...] as instituições privadas sem fins lucrativos, as com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni” (CAPES, 2018, p. 2-3). Isto representa a expansão da relação público-privada diante dos processos de formação de professores nas instituições de ensino superior e o esvaziamento de investimentos nas universidades públicas, as quais historicamente vêm acumulando experiências no campo da formação docente no país.

O núcleo de Educação Física do PRP/UFPa, em Belém, contou com o envolvimento de 24 (vinte e quatro) estudantes, todos recebendo a bolsa destinada do programa, 03 (três) docentes das escolas-campo, sendo uma escola da rede de ensino federal com 10 (dez) bolsistas, uma estadual com 6 (seis) bolsistas e uma municipal com 8 (oito) bolsistas. A intenção do núcleo de EF/PRP foi possibilitar experiências educativas críticas aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, que estimulassem a relação teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação na articulação ensino-pesquisa-extensão, a fim de contribuir com a construção do exercício profissional docente na educação básica no contexto da Amazônia paraense.

Um dos limites que apontamos a partir dessa experiência foi a exclusão do conjunto dos estudantes que apresentaram interesse no projeto. A limitação de 24 bolsistas/estudantes demarca uma prática excludente das políticas e programas de formação de professores, tendo em vista que não abrange a totalidade de estudantes que poderiam participar do projeto. O direito à formação e com condições dignas deve ser defendido para todos e todas, sem exclusão, tendo em vista a defesa da educação/formação para o conjunto da classe trabalhadora, para uma formação crítica e problematizadora da realidade (FREIRE, 2012).

A organização didático-pedagógica do núcleo de EF ocorreu de forma que os estudantes participavam das atividades nas escolas 03 (três) vezes por semana e 02 (duas) vezes por semana realizavam estudos, reuniões formativas, sistematizações dos diários de campo e planejamento das atividades do núcleo na Universidade. Os eixos trabalhados no núcleo foram: O trabalho docente na educação básica e a sua materialidade na Educação Física e suas interfaces com a diversidade e complexidade existente na escola pública; Educação Física escolar e cultura corporal; Pesquisa, trabalho e a indissociabilidade da teoria-prática e o Ensino – Pesquisa- Extensão.

O PRP/UFPa envolveu a participação de 11 cursos de

licenciaturas, sendo eles: Biologia, Química, Matemática, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Física, Sociologia, Educação do Campo e Pedagogia, com o total de 32 núcleos em dez municípios (Altamira, Acará, Ananindeua, Abaetetuba, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Mocajuba e Oeiras do Pará). Na UFPA o envolvimento foi de 1.072 sujeitos sendo 55 docentes orientadores, 96 preceptores, 768 residentes com bolsa e 153 residentes sem bolsa, constituindo-se no maior projeto do Estado do Pará” (UFPA, 2019).

O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)?

Os relatórios produzidos pelos estudantes e as anotações sistematizadas dos processos formativos revelaram as possibilidades e os limites da experiência, considerando as condições objetivas, subjetivas e as mediações que todos os sujeitos envolvidos no processo tiveram enquanto sujeitos históricos da educação e educação física. Os excertos a seguir revelaram o que a experiência caracterizou para a formação destes sujeitos históricos da Amazônia paraense.

Me fez olhar a educação de outras formas, de como nosso ensino precisa de ajuda, de como precisamos sim mudar nossas maneiras de ensinar e oferecer um ensino de qualidade aos alunos, mesmo com toda a precariedade da escola, pois isso não pode ser uma resistência para nós, temos que bater de frente e lutar por uma escola digna, honesta e de bom ensino (estudante A).

Estou tendo a oportunidade de observar as aulas de educação física do fundamental 1, e os comportamentos da professora e dos alunos, e o que mais me chamou a atenção foram os tratos com aqueles alunos que precisam ter cuidados especiais. Casos de alunos com síndrome de *down* ou autismo. Nota-se o esforço da professora, e até dos seus colegas de turma, para incluí-los nas aulas. Mas eu sei, que a escola [...] é uma das poucas exceções no meio de tantas escolas públicas, por isso, nesse momento, me sinto privilegiado, porque sei que esses tipos de experiências vão contribuir muito na minha formação, e assim, valorizo ainda mais o projeto por me proporcionar esses momentos (estudante B).

Os relatos apontam a relevância de reconhecer a centralidade do trabalho docente na escola pública, pois este “[...] compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”. O trabalho docente traz à tona reflexões sobre os processos diversos de trabalho que o docente vive na escola, quer seja pela caracterização “[...] de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades” (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Uma oportunidade inovadora foi apresentar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto *lócus* de atuação do trabalho docente em EF e o processo de politização dos sujeitos em formação em diálogo permanente (FREIRE, 2012) com os docentes supervisores das escolas:

Estou tendo a oportunidade de conhecer a Educação de Jovens e Adultos que antes só tinha uma ideia superficial a respeito. Além de também entender a realidade do que é ser professor de Educação Física numa escola municipal. Fato que vem me proporcionando um olhar diferenciado a respeito da EJA e conscientização da minha missão na educação da escola pública (estudante C).

O contato com a EJA no PRP/EF possibilitou o aprendizado ao atuar na escola, pois o estágio supervisionado do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará não possui e que somente o Projeto Residência pôde proporcionar para nós (estudante D).

Fazemos destaque para a oportunidade de ter acesso ao trabalho docente na EJA na formação inicial, tendo em vista a:

“[...] tarefa política e pedagógica de transpor as concepções reducionistas sobre essa modalidade, bem como a de conferir às ações da EJA, desenvolvidas no âmbito da educação escolar, uma qualidade socialmente referenciada à altura do seu reconhecimento oficial” (VENTURA e CARVALHO, 2013, p.23).

Alguns aspectos limitadores foram apontados nos relatórios como mostram os excertos a seguir:

O valor da bolsa torna-se inviável para o tipo de trabalho a ser realizado, visto que o residente precisa estar muito tempo na escola

de residência, gerando grandes custos de transporte e alimentação (estudante E).

O tempo de regência se tornou cansativo para os residentes. Muitas vezes sentiam-se desgastados em executarem suas regências, mesmo com o acompanhamento do professor, pois havia a necessidade de cumprir o período determinado no edital e como consequência acabava-se tomando o tempo de aula do professor para a conclusão da carga horária obrigatória, o que acaba caracterizando como precarização (estudante F).

O trabalho docente do professor de educação física da rede pública, a precarização da estrutura nas escolas, à falta de materiais para as aulas de EF e a intensificação do trabalho foram temas que identificamos e vivenciamos por meio do PRP. Durante o período de imersão na escola-campo estas categorias de pesquisa foram investigadas resultando em escritos submetidos, apresentados e discutidos em eventos acadêmicos e rodas de conversas (estudante G).

O trabalho docente envolve os atores que fazem parte do cotidiano escolar, as dimensões constitutivas em que se materializa esse trabalho; como e em que condições os docentes o realizam (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012). Nessa direção, afirmamos a necessidade de termos o trabalho enquanto centralidade nos processos formativos a fim de compreender criticamente o trabalho enquanto princípio educativo, a partir de sua produção e reprodução, de sua natureza e dos processos enfrentados diante da sociedade capitalista.

A possibilidade de construção coletiva se propõe a realizar juntamente com os sujeitos docentes da escola pública, um processo de luta política a favor da educação pública, democrática e de qualidade social para todos os sujeitos históricos que integram a classe trabalhadora. Isto foi evidenciado nos encontros formativos envolvendo estudantes e docentes das escolas envolvidas, nos momentos de socialização das experiências construídas, dos conteúdos da cultura corporal trabalhados nas aulas de EF com crianças, jovens e adultos, das comunicações sistematizadas por meio da pesquisa envolvendo todos os sujeitos do núcleo de EF, registrados também nos processos formativos ao longo do projeto.

Destacamos a contribuição com o fortalecimento da relação

Universidade e educação básica, da articulação teórico-prática no âmbito do trabalho e da formação docente em Educação Física e da valorização de todos os trabalhadores docentes que integram a escola pública na Amazônia paraense, por meio de ações coletivas e solidárias produzidas a partir da pesquisa e da construção de novas possibilidades teórico-metodológicas, críticas e criativas, produzindo conhecimentos entre a Universidade e a educação básica.

Em contrapartida, a experiência também revela o processo de precarização e intensificação do trabalho nas escolas, pela condição objetiva oferecida pelo programa e pelo conjunto de atividades assumidas durante a formação inicial. As mudanças processadas no mundo do trabalho revelam uma intensificação cada vez maior das atividades laborais, além de um produtivismo exacerbado, culminando em um estado permanente de precarização das condições de trabalho (DAL ROSSO, 2008), fato determinante para a constituição de uma classe social que tem no trabalho um fardo que o torna cada vez mais alienado e estranhado na sociedade capitalista (MAUÉS; SOUZA, 2016). Disto, destacamos como os estudantes observaram o quanto ser professor de escola pública é trabalhar com condições estruturais precárias. Os estudantes identificaram a intensificação do trabalho na EF, ao relatarem que para cumprir a carga horária de trabalho, os professores ultrapassavam o tempo-aula na escola, assumindo um conjunto de outros compromissos para além do trabalho docente com as turmas.

Dado tal apontamento dos residentes isto é um alerta, pois como afirma Gatti et al (2010), as condições precárias de condições de trabalho do professor revelam uma progressiva diminuição da procura da juventude pela docência no magistério da Educação Básica, e alguns dos fatores proeminentes são os baixos salários, a intensificação e a precarização das condições de trabalho e o baixo status profissional dessa categoria de trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de construir uma resistência à lógica neoliberal que vem sendo imposta para o campo da formação de professores nas Universidades públicas brasileiras, aos cortes orçamentários que estas vêm sofrendo, o núcleo de educação física do PRP/UFPA teve a intenção de contribuir com a formação dos estudantes e dos professores das escolas pública, de forma crítica e em defesa do direito à formação, ao trabalho, à universidade e à escola pública. Mesmo diante de um cenário político neoconservador, com o avanço das privatizações, com o fortalecimento da relação público-privada nas escolas e universidades públicas, a proposta foi e continua sendo, resistir coletivamente.

Portanto, os estudantes apontaram contribuições para o exercício da docência na escola pública vivenciados a partir da leitura crítica e política sobre os processos de trabalho experimentados nas escolas participantes do PRP e evidenciaram os desafios que correspondem ao trabalho docente em educação física mediante a precarização das escolas, da intensificação do trabalho dos docentes formadores, a partir de realidades distintas das escolas, na esfera municipal, estadual e federal.

Cumprido o apontamento de que resistência pedagógica em busca de formação crítica deu-se por meio das experiências didáticas construídas entre professores, estudantes e comunidade escolar envolvida no PRP-EF. Destarte, embora a conjuntura do cenário neoconservador e cortes orçamentários prejudiquem a formação docente, o projeto conseguiu fazer oposição ao exposto e consolidou através de suas ações uma prática crítica na educação física escolar.

REFERÊNCIAS

- APLLE, M. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial de União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília. **Diário Oficial de União**. Brasília, DF: 19 de abril de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial de União**, Brasília, DF: 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. (2019b). 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

CAMARGO, Arlete; FERREIRA, Diana Lemes.; LUZ, Iza Cristina Prado. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. ; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018. **Programa Residência Pedagógica**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DAL ROSSO, Sadi; **Mais Trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S.; Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa Residência Pedagógica Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 25 (p. 81-96) 31 dez. 2020. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.436>.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. De como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a desprofissionalização dos professores. In: **Formação de Professores – Blog da Helena**. Publicado em 03 de março de 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2018/03/07/de-como-mec-e-capes-impoem-o-aligeiramento-da-formacao-e-a-desprofissionalizacao-dos-professores/>. Acesso em: 16 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GATTI, B. A. et al. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 1, São Paulo: FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016. 2016b.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga Vieira. **O trabalho docente na educação básica no Pará**: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses et al (orgs.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAULA, Lucilia Lino de. Entrevista organizada por Maíra Mathias. In: Uma Política para uma concepção de educação Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo MEC culpabiliza professor e resgata ideias da década de 1990, avaliam especialistas e entidades. **EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro, RJ, Out. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-politica-para-uma-concepcao-de-educacao> Acesso em 17 set. 2020.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carmen L. [et al]. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU)**. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. 2017.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Universidade Federal do Pará. 2017.

UFPA. **Projeto Institucional**: Residência Pedagógica. Belém, 2019. Impresso.

VENTURA, Jaqueline P.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de Professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. ISSN 2237-1451 Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 16 de set, 2020.



ARTIGO 4

**PANTERA NEGRA, X-MEN
E TEORIA SOCIAL: UMA
LEITURA DE HQ'S DA MARVEL
COMICS SOBRE VISIBILIDADE,
TEORIA E LUTAS SOCIAIS**

...

Alessandra Regina e Souza Mafra

João Victor da Silva Chaves

Kaioan Chaves Dias

INTRODUÇÃO

Diante das teorias raciais promulgadas e disseminadas entre o meio acadêmico durante o percurso do século XIX, ao qual estruturou uma forte tendência depreciativa com bases científicas para com a comunidade negra em detrimento da superioridade hegemônica branca salvadora, as HQ's, em sua criação, tornam-se um meio pela qual expande-se esse domínio de representação idealizadora. A priori, com o nascimento de Super-Homem, em 1947, cristaliza-se o predomínio branco, especialmente o americano, que carrega em si a imagem exacerbada de uma cultura dita elevada, pela qual, desde então, propaga-se e reproduz-se. Dessa forma, a figura negra torna-se suprimida, sujeitada, diversas vezes, a um retrato caricato de sua comunidade, pois, por serem personagens periféricos, exerciam a função cômica, tendo em vista uma de suas principais características no âmbito dos quadrinhos: possuir uma inteligência abaixo da média.

Partindo desse contexto, o presente artigo tem como pretensão esmiuçar a criação de Pantera Negra em função da sua historicidade que abrange tanto seu surgimento quanto as HQ's, sendo essas, pois, fruto do imaginário social de determinada época. Para isso, recorreremos, inicialmente, a publicação de sua primeira aparição no quadrinho de *Fantastic Four*¹, especificamente a edição nº 52. Além disso, buscamos também analisar a revista do ano de 1983 e do ano de 2005, explorando, por sua vez, o meio pela qual sua representação se tornou emblemática para um público antes ofuscado tanto socialmente quanto midiaticamente.

Sob esta perspectiva, examinaremos a prática discursiva política-religiosa de reverendo William Stryker na *Graphic Novel* de "X-Men: Deus ama, o homem mata", dos autores Chris Claremont e Brent Anderson, publicado no ano de 1982, ao qual realizaremos,

¹ Especificamente, esse trecho encontra-se na revista Capitão América nº 124.

portanto, um paralelo das duas HQ's distintas – mas que convergem para um tema em comum – entre as ações desse personagem dentro, não apenas do universo de Pantera Negra, mas também da justificativa religiosa análoga ao científico para degenerar as lutas sociais.

PANTERA NEGRA: ENTRE O PROCESSO DE INSERÇÃO E A HEGEMONIA DE UM POVO

A criação de um líder nacional negro que governa um país étnico, embora fictício, dentro do universo das HQ's da Editora Marvel é, historicamente, fruto da efervescência social canalizada pelas lutas raciais em voga no território americano na metade do século XX. Nessa perspectiva, as exigências da equidade e isonomia tanto política como socioeconômica para com a comunidade negra repercutiam novos contornos no que abrange a representação do grupo midiaticamente, e conseqüentemente, apresentando-se através de um processo paulatino da construção de um personagem que personificasse esse ideal, e que se tornava vital para retratar de forma positiva a seara do grupo social.

Vale ressaltar, entretanto, que características exaltadoras não são restritas apenas ao Pantera Negra, mas também de vários outros heróis negros que assumem papel de destaque dentro das HQ's, podemos citar o exemplo de *Luke Cage* que tem sua própria revista no ano de 1972, ao qual também está interligado ao processo de integração do negro em território americano. Para representar o domínio de abrangência histórica das HQ's, o autor Fábio Viera Guerra afirma que:

Como produto cultural, as histórias em quadrinhos sofrem influência do período no qual estão inseridos. Os quadrinhos de super-heróis são expressão de um imaginário coletivo sobre a nação, os valores que norteiam sua organização social e suas ações no mundo. Com seus codinomes, uniformes e super-poderes, estes personagens fazem parte de um universo criado por quadrinistas que partilham de estratégias de intervenção cultural e também de conceitos e ideologias (GUERRA, 2011, p. 201).

Nesse sentido, as HQ's são produtos históricos de seu tempo e contexto nas quais foram possíveis sua criação. Além disso, o escritor/desenhista não torna a história isenta de sua visão de mundo, vale lembrar que Stan Lee, editor-chefe de maior renome da Editora Marvel, abordava, em 1970, eloquentemente, as necessidades de haver heróis politizados, defendendo uma visão antifascista e antirracista em suas HQ's. Segundo o quadrinista:

Nenhum de nós vive no vácuo – nenhum de nós é intocável pelos eventos do dia a dia que são sobre nós – eventos que moldam nossas histórias assim como moldam nossas vidas. Claro que nossas histórias podem ser chamadas de escapistas – mas só porque algo é divertido, não significa que devemos cobrir nossos cérebros enquanto as lemos. (LEE, 1970).

O trecho acima foi extraído das colunas intituladas *Soapbox* que, de modo geral, eram cartas de fãs respondidas pelo próprio quadrinista no ano de 1967 a 1980, evidenciando, na maioria das vezes, as perspectivas do autor em relação aos temas abordados pelas HQ's².

Apesar de Pantera Negra não ter se tornado o primeiro super-herói negro, a figura do personagem concerniu para o pioneirismo da consolidação do simbolismo positivo e enaltecendor tanto de suas ações sociais, que envolvem o seu universo fictício, quanto da representatividade da força hegemônica do território étnico de *Wakanda*, sua terra natal. Em vista disso, seu processo de criação decorre de dois principais contextos históricos. O primeiro catalisador ocorre em 1963 a partir da Marcha de Washington ao qual, liderada por Martin Luther King, tem como principal afimco a promoção do fim da discriminação pautando-se na bandeira de igualdade e direito entre as classes sociais. Como resultado imediato, um ano depois é assinado o Ato dos Direitos Civis que promulgava o direito participativo dos negros na sociedade sem quaisquer restrições. A partir desses eventos começa-se a repensar a cidadania negra enquanto detentores de

² Especificamente, esse trecho encontra-se na revista Capitão América n° 124.

prerrogativas básicas e igualitárias.

Desta forma, o Pantera Negra surge como forma de evocar o processo de desinstitucionalização das leis que reprimiam a condição de cidadão dos negros, negando-os seus direitos de ter acesso ao espaço público e, especialmente, a cultura. O impacto que a manifestação da década de 60 teve no âmbito das HQ's reflete-se, principalmente, no cuidado que alguns quadrinistas manifestaram em caracterizar a figura negra nos quadrinhos da época, retratando-os, desse modo, longe de estereótipos, pois, majoritariamente, os personagens apresentados possuíam traços exagerados – como, por exemplo, os lábios grossos – e eram desprovidos de capacidade cognitiva, além de esgrachar o alívio cômico.

De acordo com Moacy Cirne, “o povo negro só aparecia nas histórias como coadjuvante temporários nas aventuras dos heróis brancos, ou caricaturados, mantendo o estereotipo de que o negro é inferior, feio, mal, primitivo, menos inteligente, falante de uma língua não culta [...]” (CIRNE, 2000, p.85). Conseqüentemente, a necessidade de conceber personagens heroicos que espelhem o grupo no qual estamos inseridos e represente nossos ideais se torna fundamental para o combate às injustiças, afinal “todos nós queremos ser heróis. E não seria incrível se os heróis se parecessem conosco?”, diz Sana, criadora de Khamala Khan (CISCATI, 2016, s/p).

O personagem Pantera Negra³ tem sua primeira aparição em *Fantastic Four* na edição nº 52 de 1966. Na trama dessa edição, o quarteto de heróis é convidado à terra de *Wakanda* pelo próprio *T'challa*. Quando estão à caminho para a terra natal de Pantera Negra, Susan Storm, a mulher invisível, comenta a seguinte frase: “é tão difícil de acreditar que uma nave como essa possa ter vindo de uma terra

³ É importante frisar que a primeira aparição de Pantera Negra não coincide com o estabelecimento de sua própria revista, ao qual se consolidará a partir de 1973, nas intituladas *Jungle Action*.

Figura 1 - Primeira aparição de Pantera Negra



Fonte: Editora Marvel

sem nenhum sinal de tecnologia – de desenvolvimento industrial”. O choque despertado pela heroína nos direciona a um ponto de reflexão acerca da interferência externa de ideias pré-concebidas. Pelo fato de *Wakanda* estar camuflada entre a floresta, Susan interliga esse fato ao conceito de progresso, consequentemente, a sua ideia de civilidade estaria intrinsecamente ligada à produção tecnológica, para além disso, pode-se subentender também que Susan considera aquele povo atrasado em relação a sua Nação, logo sem resquícios de civilização.

Em certo momento, o quarteto de heróis é surpreendido pelo ataque surpresa de *T'challa*, que, demonstrando sua incrível força, consegue derrotar. Todavia, Pantera Negra é impedido pelo elemento surpresa, Wyatt Wingfoot, que havia desde cedo traçado planos para a investida do herói africano. Esse pequeno embate é carregado de simbolismo. Eventualmente, *T'challa* explica o motivo principal para o forjamento do ataque: como *Wakanda* em sua história nunca foi conquistada por nenhum outro país, *T'challa*, como representante

da força divina de Pantera Negra, é posto a demonstrar ser capaz de defender seu território de invasões externas, embora tenha feito o convite para receber o quarteto em sua terra. O nacionalismo wakandiano é um elemento forte presente tanto nessa HQ's quanto nas futuras, sendo tanto fomentador da sua noção de Estado soberano quanto de sua identidade hegemônica.

A edição publicada no ano de 1988, escrita por Peter B. Gills e ilustrada por Denys Cowan, expressa, especialmente, a luta entre a espiritualidade de *T'challa* e contra o extremo racismo em *Azânia*. As convulsões sociais nesse Estado são canalizadas pelo esforço de por fim ao governo segregacionista e ao poder tirano para que assim a liberdade transite entre o povo desta nação fictícia. A figura representativa de *T'challa* se torna mais uma vez emblemática, apesar de que na trama o personagem tenha “perdido” a força divina de Pantera Negra em uma questão de cunho religioso.

Essa edição tem como um dos alicerces criativos o fim do Apartheid da África (1948-1994). Partindo dessa base, notamos o teor extremamente político intrínseco presente na história, além da crise externa no território azaniano e contradições internas no conselho de *Wakanda*. O discurso icônico televisionado por *T'challa* – figura 02 – ecoa as hostilidades submetidas às minorias ditas revolucionárias, que estão sendo coagidos, principalmente, por um grupo de super-heróis denominados Supremacistas, ao qual possui como lema “pela honra e pela pátria”, uma forma bastante explícita de retratar grupos opressores que promovem ações racistas e o caos social.

Por fim, o último objeto de nossa análise refere-se à revista “*Who is the Black Panther?*”⁴, publicado no ano de 2005, escrita por Reginald Hudlin e ilustrada por John Romita Jr. Nessa edição, o universo de *Wakanda* e o próprio Pantera Negra são expandidos e

⁴ No Brasil, a Editora responsável pela publicação de “Quem é Pantera Negra?” teve como principal atuante a Salvat.

Figura 2



Fonte: Editora Marvel

possuem um aspecto um tanto quanto complexo. Nesse sentido, a história de *Wakanda* durante os séculos passados nos é relatado. Nas primeiras cenas visualizamos um conflito intenso entre invasores e os próprios wakandianos, na qual resulta na vitória do povo de *Wakanda*, pois, durante a vigência desse século, os guerreiros wakandianos já possuíam uma alta tecnologia refinada.

Posteriormente, no decurso do século XIX, ocorre outra invasão externa, provavelmente inglesa, à terra de *Wakanda*. O líder encarregado da missão em conquistar o território apresenta falas de extremo de cunho racial. Após a matança de escravos que estavam arquitetando um plano de fuga, o personagem comenta a seguinte passagem: “não, não vamos perder nosso espírito civilizado **por causa desses macacos!** Não vamos descer ao nível deles...”. Percebemos, então, que a inferiorização torna-se palco para fomentar a ideia de uma evolução civil em detrimento de um povo que, seguindo o ponto de vista, ainda permanece estagnado culturalmente, conseqüentemente, a noção de civilidade é tomada mais uma vez por uma ideia etnocêntrica já pré-concebida.

Ao ter o primeiro contato com os povos wakandianos, sua tecnologia e o poder de Pantera Negra, o líder choca-se com o alto desenvolvimento que *Wakanda* detém, por conseguinte, taxa o

avanço do país como frutos de bruxarias. Logo após, com a arma de fogo em mãos, o personagem pronuncia a seguinte sentença: “morra negro!” – Figura 03. As crueldades nas primeiras páginas constituem o imaginário das condições que a realidade se fez presente no que tange a constituição de um povo que, motivados pela noção de superioridade cultural, insulta e agride outros com a intenção de inferiorizar e, por sua vez, institucionalizar práticas racistas, além de dominá-los tanto socialmente quanto culturalmente.

Figura 3



Fonte: Editora Marvel

Esta edição também retrata uma visão política bastante delineada, haja vista que, após o fracasso da invasão ocorrida durante o século XIX, outros países indagam a respeito da soberania hegemônica de *Wakanda*, questionando-se também de onde provinha uma tecnologia refinada que tornava o país próspero. Ademais, a preservação cultural de *Wakanda* é ressaltada tanto na arte da HQ quanto nas narrativas sequenciais, considerando que, em sua história, essa nação em nenhuma circunstância fora subjugada ou conquistada por países externos. Assim, a figura de Pantera Negra simboliza esse preceito cultural básico de *Wakanda*, afinal “ele é um ideal, o produto da história indo para o lado certo em vez do errado. É um cara que não

tem que lutar contra o poder, porque ele é o poder”, responde Reginald Hudlin após a pergunta, “Quem é Pantera Negra?” (THOMAS, 2005, s/p).

É nessa perspectiva que a imagem de Pantera Negra configura o poder de lutas dos negros em face a tentativa de superação a discriminação, e os torna um povo soberano que também usufrui de prerrogativas sociais igualitárias. Sua publicação, portanto, é histórica, fruto da efervescência social que provocaram a emergência de novos enfoques que colidissem com o imaginário e as teorias racistas que se iniciaram no século XIX. Desse modo, a criação de uma figura negra relaciona-se com o simbolismo promovido pelas necessidades de se destacar um super-herói que viabilizasse a desestigmatização da comunidade e as ações afirmativas progredidas no intuito de inseri-los na sociedade americana.

“X-MEN: DEUS AMA, O HOMEM MATA”: OS DISCURSOS DE ÓDIO, RELIGIÃO E FANATISMO COMO VEÍCULOS E EXCLUSÃO SOCIAL

Análogo à origem de Pantera negra, *X-Men* tem sua primeira publicação em setembro de 1963, partindo - com as devidas proporções - da concepção metafórica de incorporação e representação das “minorias”. Desde então, dentro das diversas linhas temporais - canônicas ou não - o cunho social é a principal característica narrativa, podendo, assim, ser acessível e representante de distintas realidades.

Durante a década de 1980, a *Marvel Comics* toma uma das suas iniciativas mais ousadas, o selo *Marvel Epic*, que basicamente concedia liberdade criativa aos autores, permitindo histórias mais complexas, violentas e em menor escala, ou seja, voltadas para um público mais adulto. Em 1982, é lançada a *Graphic novel* “X-Men: Deus ama, o homem mata”, escrita por Chris Claremont e ilustrada por Brent Anderson, a qual é uma das bases para este artigo. Nesta perspectiva, analisaremos os discursos de ódio e fanatismo, intrínsecos no influente reverendo Stryker.

Figura 4



Fonte: Editora Marvel

Figura 5



Fonte: Editora Marvel

O personagem reverendo Stryker, é um dos mais emblemáticos, dentre os antagonistas de X-Men, uma vez que diferente de outros vilões – como aponta o Professor Xavier – Magneto, por exemplo, pode ser combatido fisicamente, Stryker implicaria um maior grau de dificuldade, já que suas armas são ideológicas. Sua perseguição aos mutantes, começa anos atrás, antes mesmo de saber o que eram. Recém saído do exército, rumando de volta para casa, junto de sua esposa grávida, porém, nunca chegam. No caminho, sofrem um acidente, sua esposa entra em trabalho de parto, e aos seus olhos, a criança era um monstro. Ele a mata ali, junto de sua mãe. Sem saber o motivo de ter sido amaldiçoado, ao ler um artigo sobre mutação, ele entende: Stryker existe para acabar com aquela abominação. É cabível enfatizar uma de suas falas mais icônicas: “Nós somos como Deus nos fez! Qualquer desvio deste templo sagrado... Qualquer mutação... Não pode vir do céu, mas do inferno!”.

Figura 6



Fonte: Editora Marvel

Em boa parte da HQ, as aparições do reverendo está intimamente ligada à mídia, ao qual realiza discursos empregando base bíblica como aporte teórico com a finalidade de abarcar o maior número de apoiadores. Stryker abomina a teoria evolucionista, pois, ela não apenas diverge da criacionista, como permite a existência do chamado Homo superior. Dito isso, é pertinente perceber como

a partir do momento em que há uma figura em posição de poder, que é dotada de carisma, e posiciona-se diante de uma situação de instabilidade coletiva, torna-se um ícone a ser seguido, caracterizando-se, por sua vez, como o protetor contra a ameaça que pode ser algo concreto e, portanto, palpável, ou aquilo que não se tem muita informação, ou seja, estranho, alheio e digno de histeria.

Em seu nível mais profundo e estrutural, todo fanatismo leva à incapacidade de reconhecimento e de aceitação do outro, à dificuldade do diálogo e da exposição sem preconceitos em relação a épocas e a diferenças que contrastam com a nossa própria identidade, fica igualmente claro que esta incapacidade está presente e se perpetua por causa do domínio persistente da escassez, sob todas as suas formas. (LOPES; MARTINS, 2006, p.16).

A HQ publicada na década de 1980 reproduz, por parte de reverendo Stryker, a disputa apresentada por Lilia Schwarcz em “O espetáculo das raças”, entre poligenismo e monogenismo no século XIX. Essas duas correntes antagônicas pensavam a origem do homem: a visão poligenista, centrava-se na ideia de que haveria diversos pontos de criação, e a raça humana era entendida como diversa. O monogenismo contestava a característica policriativa e instaura a percepção de que a natureza humana é una, “sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto da ‘maior degeneração’” (SCHWARCZ, 1993, p. 64). Dessa forma algumas falas do líder religioso corroboram para essa última apreensão da criação da humanidade.

Marcos Antônio Lopes e Marcos Lobato Martins, ao refletirem sobre as convergências dos estudiosos acerca do fanatismo religioso, apontam que:

[...] a mente fanática se autoconcebe como agente de uma iluminação superior. Fanáticos em diferentes tempos se proclamaram instrumentos da revelação de um espírito divino, [...] a crença na pureza e na verdade incontestável de seus princípios atua como um poderoso combustível para impulsionar ações que requerem fervor e ímpeto sem limites. (LOPES, MARTINS. 2006, p. 27)

Nestes termos, torna-se interessante observar o paralelo entre o discurso do reverendo e o decurso do conceito de raça na historiografia. Raça é fruto direto das concepções e acepções políticas, filosóficas e antrópicas. Sendo, sobretudo, um fenômeno moderno, que remonta a expansão mercantil e o conseqüente intercâmbio com as diversas culturas. Assim, se tornando estrutura para a reflexão filosófica iluminista, acerca multilateralidade humana, em todas as suas esferas. Nasce o Homem universal. Segundo Silvio Almeida:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado as circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. (ALMEIDA, 2019, p. 24).

“X-Men: Deus ama, o homem mata” é uma das obras mais aclamadas do universo mutante da Marvel, escrita no começo da década de 1980, logo após a eleição de Ronald Reagan, que potencializou o conservadorismo nos Estados Unidos da América. Perante a isto o discurso político se alia ao religioso promovendo uma forte corrente em favor da exclusão das minorias. A equipe X – como já referido – desde sua criação, sempre serviu de símbolo e analogia para minorias. Mesmo após tantos anos depois de sua primeira publicação, “Deus ama, o homem mata”, segue carregada de atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse viés, observa-se a importância de uma perspectiva histórica no âmbito das HQ's, visto que essas são frutos diretos das convulsões políticas, socioculturais e antrópicas. Mediante a essa perspectiva, o surgimento de Pantera Negra evoca não somente a necessidade de se haver HQ's politizadas, como afirmava Stan Lee, mas também de enfatizar positivamente um povo que antes exerciam a função de personagens coadjuvantes e/ ou cômicos. Deste modo, percebe-se

a importância desse personagem para além da desestigmatização do ideal racista com bases científicas iniciado no séc. XIX.

Em contrapartida, sendo a junção de extremismo político e fanatismo, a figura de Revenrendo Stryke, que se utiliza de interpretações descontextualizadas da religião, fomenta a exclusão e a histeria social. Se de um lado há um intenso curso para o aplainamento racial, de outro as manifestações discursivas aliadas ao religioso impulsionam a demonização dos mutantes. Nesse sentido a *Graphic Novel* apresenta certas condições internas da sociedade no âmbito político em consonância com as questões sociais e a reprodução de seu efeito ao público consumidor (SILVA, 2017), tais indícios são combatidos para espelhar as lutas de minorias que conquistaram seus direitos para se auto-constituir como cidadão. Por fim, muito mais do que uma leitura de entretenimento, as HQ's também são elementos que assimilam os imaginários, as identidades e as representatividades em função das diversas realidades.

REFERÊNCIAS

- CIRNE, M. **Quadrinhos, Sedução e Paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CISCATI, Rafael. **Aos 75 anos a Marvel conta a história dos desajustados em quadrinhos**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/12/aos-75-anos-bmarvelb-quer-contar-historia-dos-bdesajustadosb-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- GUERRA, F. V. (2011). **Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niteroi. Disponível em http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert_2011_Fabio_Vieira_Guerra.pdf.
- LOPES, M.A; MARTINS, M.L. **A peste das almas; Histórias de Fanatismo**. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, 116 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Amaranta Vasconcelos. **Marvel e os Direitos Humanos:** histórias em quadrinhos, direitos sociais e cidadania. Anais do V CIDIL – Justiça, Poder e Corrupção. V. 5, N. 2, P. 619-634, JUL. 2017.

THOMAS, Brandon. Who's Reginald Hudlin?. Disponível em: <http://comicsbulletin.com/who-is-reginald-hudlin/>, 2005. Acesso em 10/01/21

REVISTAS

CLAREMONT, Chris (argumento). ANDERSON, Brent (arte). **X-Men – Deus ama, o homem mata.** Marvel Comics. Barueri: Panini Comics, 2003.

GILLIS, Peter; COWAN, Denys. **Pantera Negra** Vol. 2. Marvel Comics. São Paulo: Editora Globo, 1990.

HUDLIN, Reginald; ROMITA JR, John. **Quem é Pantera Negra? – Coleção Oficial de Graphic Novels Marvel.** Nº 58, Editora Salvat, 2014.

LEE, Stan; KIRBY, Jack. **The Fantastic Four** Vol. 1, #52. Marvel Comics, Nova York, Julho, 1996.

ARTIGO 5

**PARA ALÉM DO RABISCO:
A IMPORTÂNCIA DO
DESENVOLVIMENTO MOTOR
PARA A CRIANÇA COM
SÍNDROME DE DOWN**

...

Renata da Silva Andrade Sobral
Mônica Maria de Freitas Gonçalves

INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento de um indivíduo, grandes habilidades motoras são adquiridas, e são usadas em diferentes âmbitos da vida como tarefas da escola e da vida diária. Dessa forma, o desenvolvimento motor se manifesta por modificações no comportamento motor ao longo da vida, trata-se de um processo dinâmico, relacionando as grandes áreas do desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo e motor) que operam sobre o próprio indivíduo e também sobre o ambiente.

Desta forma, a interação da criança com o ambiente é fundamental para a aquisição das habilidades cognitivas e o movimento é a base para essa interação. Compreende-se que o conjunto das habilidades motoras, sociais e cognitivas permite à criança explorar o universo de maneira mais organizada. Logo, um atraso no desenvolvimento motor da criança pode se relacionar com um atraso nos demais campos, incluindo a estruturação da inteligência, segundo Bonomo e Rossetti (2010).

Com intuito de ampliar as habilidades motoras de um aluno, o presente artigo, um estudo de caso com um estudante com Síndrome de Down (SD) que frequenta o 2º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de uma Escola Federal da região norte do Brasil, buscou analisar as contribuições no desenvolvimento motor de um aluno com Síndrome de Down, a partir da intervenção com atividades e jogos que estimulam o desenvolvimento motor. É importante destacar que o desenvolvimento motor em uma criança com SD se dar de forma muito particular, pois essas crianças podem adquirir habilidades motoras elevadas na mesma proporção ou próximo do que se espera de uma criança sem a síndrome, porém “esse processo pode levar até o dobro do tempo estimado para que as habilidades sejam adquiridas e aperfeiçoadas” (TRINDADE; NASCIMENTO, 2016, p. 590). É a estimulação que vai contribuir para que a criança atinja novas fases no seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à

escrita, como bem sugeri Estela Mora:

“O desenvolvimento motor é, pois, um fator essencial na aprendizagem da escrita, cuja aquisição requer do indivíduo um tônus muscular adequado, boa coordenação de movimentos, boa organização espaço-temporal e o progressivo desenvolvimento da habilidade com dedos das mãos. Ainda assim, influenciam também sua evolução afetiva e as condições socioculturais do meio familiar, fazendo que a criança chegue a senti-lo como necessidade básica para se integrar no seu ambiente cultural ou não.” (ESTELA MORA, 2008, p, 274).

Segundo Tolocka (2000), o termo atraso de desenvolvimento, dado as diferenças que podem ser notadas no desenvolvimento motor de uma criança com SD se comparadas com crianças sem essa síndrome é inadequado, pois o que se apresenta na verdade são desvios de desenvolvimento e não atrasos. Sendo assim, esta pesquisa ressalta que destacamos os estudos de Tolocka (2000) que relata a sobre a agilidade de pessoas com SD em responder a estímulos, concluiu-se que esses indivíduos desejariam realizar o movimento mais lentamente para conseguir atingir mais precisão, sendo uma diferença devido à estratégia adotada para controle motor e não necessariamente uma diferença biológica, portanto considerada uma reação adaptativa.

Corroborando com os estudos que acreditam que as pessoas com deficiência possuem desvios de desenvolvimento, e que os estímulos motores ocorrendo de forma continuada podem contribuir para o avanço na escrita, leitura e na qualidade de vida desses indivíduos.

Com este estudo pretende-se contribuir para as pesquisas na área de ensino inclusivo, promover igualdade de oportunidades e condições de acesso ao conhecimento formal ao estudante com SD, além de sugerir alternativas para que professores de instituições de ensino possam ressignificar suas práticas, quebrando, quem sabe, um ciclo vicioso que pretende incluir, mas que, na verdade, exclui por partir de uma concepção discriminatória sobre o sujeito com deficiência ou por desconhecer a forma como este aprende e interage socialmente.

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM SD E DESENVOLVIMENTO MOTOR

Uma breve consideração sobre a Síndrome de Down (SD), descrita por John Langdon Down, é uma condição genética onde apresenta alterações cromossômicas que geram mudanças fenotípicas presentes já no nascimento do bebê, com alterações no comportamento e desenvolvimento da inteligência não dependendo exclusivamente dessa alteração cromossômica, desta forma as limitações do desenvolvimento podem ser superadas, desde que essa criança seja estimulada intensamente e que essa estimulação perdure até a fase adulta (SCHWARTZMAN, 1999).

De acordo com Silva e Dessen (2002) o desenvolvimento Motor em uma criança com Síndrome de Down se dá de uma forma muito particular e cada uma com suas especificidades, isso muito se levando em conta o esperado grau de severidade da deficiência. De forma paralela o desenvolvimento motor implica em um ganho de competências, entendida como a capacidade de se ajustar, adaptar e modificar o ambiente em que vive. Esse processo deverá ser contínuo e acentuado nos primeiros anos de vida, porém não se pode deixar de lado que ele ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, ou seja, é um processo permanente de aprender a mover-se com controle e competência, em relação aos desafios que enfrentam diariamente (GONZALES, 2006).

Porém, escolarizar uma criança com síndrome de Down, não é tarefa simples, inclusive existem autores que dispõe de estratégias para que a aprendizagem transcorra da melhor forma possível, segundo Diamond (2007), é preciso que o interlocutor (pais, professores, terapeutas, pesquisadores) seja consistente em seus atos; estabeleça expectativas bem definidas; divida as tarefas em pequenas etapas; pratique a repetição, seja paciente e persistente; tenha uma abordagem sempre positiva, com elogios e recompensas, estimulando a criança e ajudando-a quando necessário.

Ressaltando que aluno com Síndrome de Down apresentar características marcantes que poderão interferir em seu processo de aprendizagem, como: “grande dificuldade para atividades mais prolongadas, assim a sugestão é que não lhes sejam exigidos longos tempos de atenção” (ALVES, 2011, p. 42). Tal como a linguagem, pois muitas crianças com SD “não têm grande habilidade na linguagem expressiva e, frequentemente, entendem muito mais do que a linguagem que podem produzir” (AMARAL, 2016, p. 42). O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno participante da pesquisa traz a seguinte colocação sobre a linguagem:

A Linguagem está diretamente associada ao desenvolvimento cognitivo e social do homem, é por meio da comunicação e da linguagem que o pensamento pode se constituir, daí a importância de estimular a linguagem com sentido e compreensível, já que, em diversas ocasiões o aluno apresentou falas desprovidas de sentido, confusas. (PDI, 2019).

Os problemas de aprendizagem também “têm sido associados, na literatura, a dificuldades de memória, a qual começa a surgir no final da infância e se torna consideravelmente mais perceptível na adolescência” (AMARAL, 2016, p. 40). Sobre essa questão constar PDI a seguinte colocação:

O aluno fixa informações por um curto prazo, sua memória é muito seletiva, ou seja, o aluno costuma lembrar de episódios específicos, no entanto, quando é proposto que reconte o que compreendeu, o entendimento nem sempre é compreensível. Precisa ser mais estimulado principalmente nos quesitos: guardar e recuperar informações. (PDI, 2019).

Para Boscaini (1998), o ato gráfico de escrever é um ato complexo que encontra os seus pressupostos fundamentais em cada etapa do desenvolvimento a partir do nascimento. Disso, resulta que os fatores determinantes de tal competência são importantes, dos quais citamos alguns. Fatores gerais de desenvolvimento da escrita. Entre os vários fatores, os mais importantes podem ser assim resumidos: -Desenvolvimento motor- O desenvolvimento cognitivo e afetivo- O

desenvolvimento da linguagem - Os fatores relacionados à estruturação espaço-temporal - As experiências e os exercícios gráficos específicos relevantes para o surgimento do grafismo. Nesta pesquisa, buscou-se dar ênfase em especial as atividades e jogos que estimularam o surgimento do grafismo no aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O caminho delineado para o desenvolvimento da pesquisa seguiu cinco etapas. A primeira buscou sistematizar, a partir de revisão bibliográfica, definições, conceitos, que ajudassem no embasamento teórico da discussão acerca da psicomotricidade e da ação prática dos participantes do projeto, definindo assim a problemática. A segunda etapa, realizamos a sistematização e triangulação das informações coletadas com auxílio de documentos como: fichas de observações e o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de anos anteriores do aluno.

Na terceira, foi realizado o encontro com o aluno e percebido suas reais necessidades e interesses, identificação por meio das fichas cadastradas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), diálogo com os pais, professores e bolsista. Na quarta etapa construímos o Plano Educacional Individualizado (PEI) do mesmo, contendo: Habilidades gerais e Interesses; Objetivos; Metas e Expectativas de aprendizagem; Estratégias/recursos, adequação do tempo/espço e materiais; Profissionais Envolvidos e Avaliação. Na quinta e última etapa, foram desenvolvidas ações de intervenção junto ao aluno, através do trabalho colaborativo entre: a bolsista que o acompanha, professora da sala base e do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de potencializar a relação entre o desenvolvimento motor e o processo de aprendizagem para crianças com Síndrome de Down.

É importante não se deixar levar pelo senso comum, que, por exemplo, apresenta as crianças com Síndrome de Down como sociáveis, carinhosas, calmas, bem-humoradas e afetivas. Há controvérsias no

meio científico quanto a esse comportamento. Segundo Voivodic (2013) não é verdadeiro o estereótipo atribuído às crianças com Síndrome de Down, que ressalta sua docilidade, amistosidade, afetividade, etc. O autor cita diversas pesquisas que “não confirmam que essas crianças tenham características comuns de comportamento e personalidade” (VOIVODIC, 2013, p.42).

Inclusive o estudante desta pesquisa, é bem diferente do estereótipo de criança com Síndrome de Down, afetiva, ao contrário, uma das dificuldades encontradas durante o processo, foi a aproximação e a consequente participação do aluno na realização das atividades. Levando em consideração as características (fundamentais para desenvolvimento de alunos com SD), inclusive as apresentadas pelo aluno participante da pesquisa, foi realizado o encontro com o mesmo para ter a percepção das suas reais necessidades e interesses. Houve também a identificação por meio das fichas cadastradas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), diálogo com os pais, professores e bolsista, para realizar a avaliação inicial e perceber como estava o processo de escrita do aluno, e seu desenvolvimento de sua grafomotricidade. Posteriormente, construímos o Plano Educacional Individualizado (PEI) do mesmo. Foi observado a partir da sondagem inicial que o aluno não realizava leitura e escrita, apenas garatujas e rabiscos desordenados, argumento ratificado pela bolsista no relato abaixo.

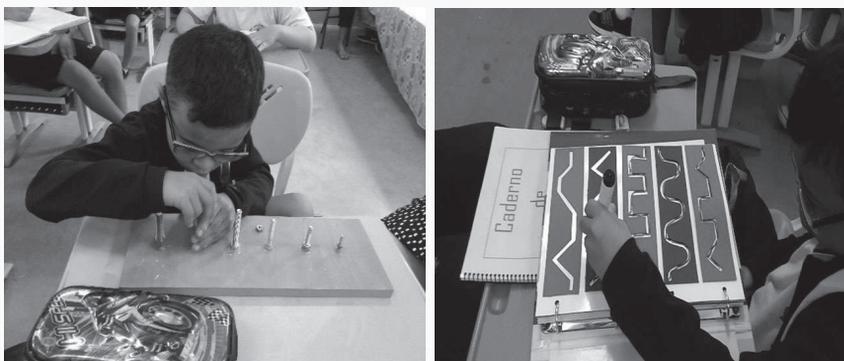
“Quando iniciei o acompanhamento com o estudante observei que ele tinha uma participação parcial em sala de aula, o fato de não ter domínio sobre a leitura e a escrita e um currículo que atendesse a suas demandas fez com que ele demonstrasse interesse por algumas atividades específicas (as de colorir), consequentemente não queria participar as outras (traçar, recorte, leitura, colagem) e as que envolviam as disciplinas que compõem o currículo escolar”. (Relato da bolsista, março 2019).

Como o aluno mesmo estando no 2º ano não realizava leitura e escrita, o mesmo costumava se interessar apenas por atividades de colorir, por esse motivo, houve a necessidade de inserir flexibilizações

curriculares que visavam a inserção da motricidade em todas as disciplinas do currículo escolar, objetivando estimular algumas habilidades básicas (entre quais a motoras) que são importantes para cognição, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno e da sua escrita.

Ao realizar o seu PEI de forma conjunta entre os professores (sala regular, SRM e bolsistas) inserimos como meta do seu currículo a ampliação das habilidades motoras. Esse processo iniciou na SRM (sala de recursos multifuncionais), com a realização de um conjunto de atividades de motricidade para serem executados na sala regular (nos momentos em que o aluno estivesse com o conteúdo mais livre), que intitulamos de “Caderno de Sondagem” que se constituiu em um material personalizado para o estudante, além desse material construímos o “Fascículo de Práticas Inclusivas”, material produzido especialmente para desenvolver de forma efetiva os aspectos motores.

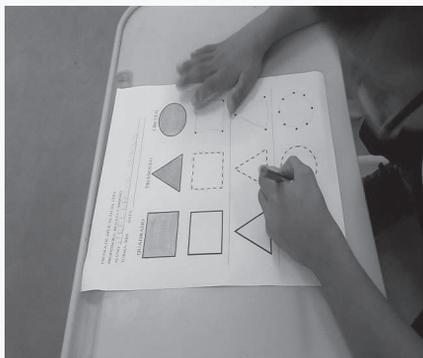
Figura 1 e 2- Fascículo de Práticas Inclusivas



Fonte: Sala de Recursos, 2019

Na sala regular, foi trabalhado os aspectos psicomotores em todas as disciplinas, na área do conhecimento-logico matemático, a ideia foi adaptar materiais relacionados as formas geométricas, onde o aluno foi capaz de colorir dentro das linhas, e montar a partir de moldes, as figuras geométricas.

Figura 3 - Traçar e colorir as formas geométricas



Fonte: Bolsista, 2019

Figura 4 - Montar as figuras geométricas espaciais



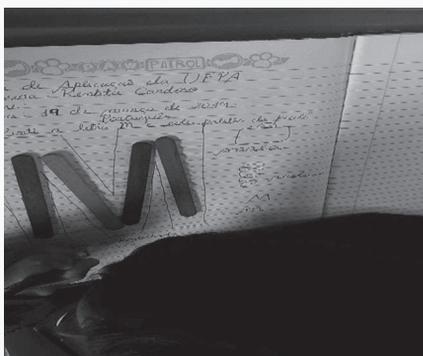
Fonte: Bolsista, 2019

Realizou com mais facilidade as atividades que envolviam formas geométricas (retângulo, quadrado, triângulo e círculo), também conseguiu relacionar com o desenho e cores correspondente ao formato proposto (figura 3) e a identificar e citar os nomes das figuras. Em alguns momentos confundiu a figura do quadrado com o do retângulo, porém foi enfatizado as diferenças entre os dois para melhor compreensão do aluno.

No aspecto relacionado a Língua Portuguesa, o aluno realizou o traçado das letras do alfabeto com palitos de picolé, alcançando a noção de delimitação de espaços que é uma habilidade que vem sendo trabalhada desde a Educação Infantil (segundo seus relatórios) e mesmo assim ainda apresenta dificuldades em executar. Já nas ciências naturais, realizou a pintura de partes da planta, também utilizando a delimitação de espaços como um aspecto intrínseco a atividade, conforme evidencia a figura 6.

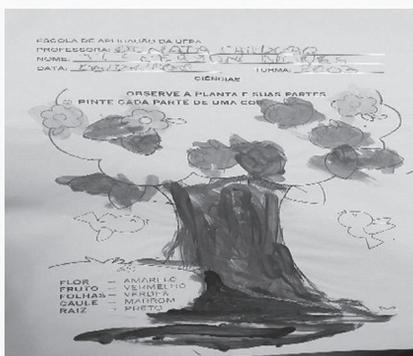
Os conteúdos de história e geografia na maioria das aulas foram trabalhados de forma conjunta, riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação, os usos dos recursos naturais (solo e água), e tipos de trabalhos em lugares e tempos diferentes (relacionar o dia e noite a diferentes tipos de atividades). Os de história foram os

Figura 5 - Traçando a letra M



Fonte: Bolsista, 2019

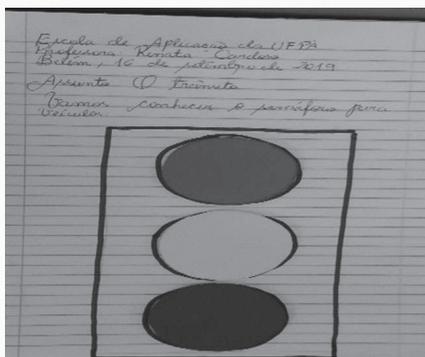
Figura 6 - Pintura de Partes da planta



Fonte: Bolsista, 2019

de tempo como medida (relógio e calendário), formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais), fontes (músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais) e comunicação (trabalhar com a comunicação de ontem, de hoje e do futuro). As elaborações das atividades foram feitas com base nos conteúdos propostos pelo currículo oficial.

Figura 7 - Conhecendo o semáforo



Fonte: Bolsista, 2019

Figura 8 - Meios de transporte

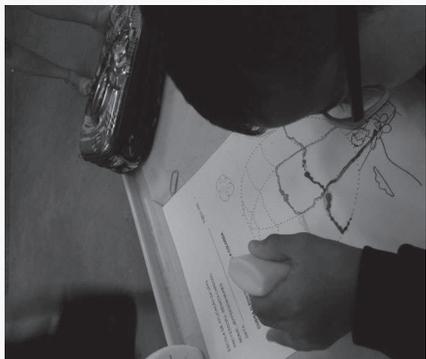


Fonte: Bolsista, 2019

No que concerne a escrita, objetivando o desenvolvimento da mesma, foram elaboradas atividades que visavam treinar a

coordenação motora fina e assim estimular a função manual do aluno.

Figura 9 - Atividade de traçar



Fonte: Bolsista, 2019

Figura 10 - Atividade de recorte



Fonte: Bolsista, 2019

A partir da inserção de aspectos psicomotores na execução das atividades, nos deparamos com resultados muito positivos em relação ao desenvolvimento do aluno, com a aquisição de diferentes níveis de habilidades, tais como: desenvolvimento dos gestos e movimentos (o aluno é muito expressivo, e adquiriu mais movimentos), a capacidade de percepção (inclusive para relacionar/parear objetos); desenvolvimento do equilíbrio; aprimorou o desenvolvimento e a percepção do seu corpo, adquiriu maior sentimento de segurança (tanto com a bolsista como com os professores); favoreceu e melhorou a grafomotricidade por meio da manipulação; revelar e reforçar o predomínio manual; estimular a confiança em si e na realização de atividades diversas, para além daquelas nas quais possuía êxito.

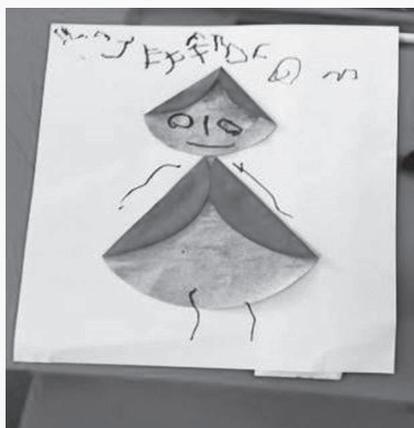
Investir em um currículo dando ênfase na gramotricidade da também contribuiu para o desenvolvimento progressivo da escrita do aluno, pois o que antes era rabiscos desordenados (figura 11) passou a ser escrito de forma mais ordenada, sinalizando os primeiros símbolos, principalmente no que diz a respeito às primeiras tentativas de escrever as letras do alfabeto (figura 12).

Figura 11 - Antes da ênfase na grafomotricidade



Fonte: Bolsista, 2019

Figura 12 - Após a ênfase na grafomotricidade



Fonte: Bolsista, 2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno avançou consideravelmente, no entanto, durante a execução do projeto, alguns problemas interferem em sua aprendizagem escolar, dentre eles três se destacam: 1) A questão comportamental, que envolve sua personalidade e a motivação para realização das atividades; já que demonstrou agressividade em algumas situações foi através de combinados que se buscou reverter tal comportamento. 2) sensibilizar o ambiente envolvendo, família, escola, em face das dificuldades da criança (em especial, sensibilizar toda a comunidade escolar, já que, todos os educadores devem conhecer o educando, seus afetos, seus interesses, suas limitações, o que o mesmo gosta de fazer, pois isso possibilitará que o educador consiga realizar a mediação das atividades de forma mais satisfatória). 3) Outra questão pertinente, é que a turma do aluno, estava trabalhando conteúdos mais complexos, e em alguns momentos o aluno não alcançava, nos levando a concluir que as adequações/flexibilizações do currículo auxiliam consideravelmente e são extremamente necessárias no desenvolvimento da grafomotricidade, a partir dessas adequações, o

aluno teve um “pequeno” avanço em relação a sua escrita.

Algumas evoluções foram notadas, o que antes eram rabiscos desordenados, foi possível enxergar as letras ou linhas que imitam a letra cursiva, mesmo que algumas sejam escritas com pareamento, mas o que era antes feito só com traçado, ganhou forma. A intenção é não substanciar os avanços ocorridos, já que foram ações significativas. Por fim, se faz necessário atentar a questão comportamental, e continuar o estímulo das habilidades motoras, bem como, avançar na elaboração de seu Plano Educacional Individualizado, projetando novos objetivos a serem alcançados como segurar o lápis de forma correta, aprimorar a escrita, a permanência da adequação do curricular, para que ele possa ter acesso ao conhecimento científico junto a seus pares.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lilian Pinto. **A Aprendizagem da criança com Síndrome de Down no cotidiano da escola regular**. 180f. Tese. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP. 2016.
- ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro. Wak Ed. 2011.
- BONOMO, L. M. M.; ROSSETTI, C. B. Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** 2010; 723-734.
- BOSCAINI, F. **Psicomotricidade e Grafismo**: da grafomotricidade à escrita. Revisão Glória Ficher – Rosália Ferraz. Editora. Viveiros de Castro. Rio de Janeiro 1998.
- DIAMOND, Linda. **Educando seu filho com Síndrome de Down**: uma introdução à intervenção precoce. In: GUNDERSEN, S. KAREN.; Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 159-195.
- GONZALES, J. S. Benefícios da dança nos aspectos cognitivos motores e sócio - afetivos. 2006. 31f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação

Física) – Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba, Sorocaba, 2006.
MORA, Estela. Psicopedagogia: Infante-adolescente. São Paulo: grupo cultural, 2008.

SCHWARTZMAN, José. Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo. Mackenzie: Memnon, 1999.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Brasília, DF, v.6, n.2, p.167-176, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3304/2648>>. Acesso em: 28 set. 2020.

TOLOCKA, R. E. **Estabilidade motora de pessoas portadoras de síndrome de Down, em tarefa de desenhar**. 190f. Tese de Doutorado. UNICAMP - Campinas, 2000.

TRINDADE, André Soares; NASCIMENTO, Antonio do. Avaliação do desenvolvimento motor em crianças com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.4, p.577-588, out/dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400577&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 set. 2020.

VOIVODIC, Maria Antonieta. M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARTIGO 6

**CONDIÇÕES SOCIAIS DAS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS
MATRICULADAS NOS ANOS
INICIAIS DA EAUFPA DURANTE
A PANDEMIA DA COVID-19**

...

Lanna Karina A. de Lima Rodrigues

Vena Lúcia Ferreira

Lívia Maria Neves Bentes

Michele Borges de Souza

INTRODUÇÃO

Após meses de pandemia, o Brasil figura como o terceiro país do mundo, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) que registra maior contingente de contaminação pela Covid-19. São mais de 8.500.000 pessoas contaminadas e mais de 211.000 óbitos contabilizados, segundo os dados do Painel Conass Covid-19. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que a possibilidade de retorno das atividades escolares em meio à crise pandêmica representa um risco real para 9,3 milhões de brasileiros, esse número corresponde a 4,4 % da população do país (IBGE, 2020).

A crise sanitária e social está instalada em todas as regiões do país e mesmo diante do processo gradual de flexibilização das regras de isolamento e da paulatina retomada das atividades consideradas essenciais a uma aparente conjuntura de “normalidade”, todos os dias verifica-se o aumento do número de casos e uma média de mortalidade diária no Brasil que ultrapassa 800 vidas, conforme os dados do Painel Conass Covid-19 (BRASIL, 2021)

Lamentavelmente a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFGPA) também tem vivenciado perdas abruptas para a Covid-19. Além das incontáveis vidas de amigos e de familiares de nossas/os colegas de trabalho entre nossos servidores.

Neste cenário, as escolas públicas continuam com as atividades presenciais paralisadas. Frente à crise sanitária, em 19 de março de 2020 a Universidade Federal do Pará (UFPA) suspendeu as atividades presenciais em todas as suas unidades acadêmicas e em 21 de agosto de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou a Resolução 5.294 que institui, “de forma excepcional e temporária, diretrizes acadêmicas gerais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)”, visando garantir a oferta de “Atividades Acadêmicas no período de emergência sanitária relativa à COVID-19” (UFPA, 2020).

Ao analisarmos a referida Resolução, percebemos que a Educação Básica é pouco contemplada no desenho proposto no documento, sobretudo, a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que não reflete as necessidades pertinentes ao desenvolvimento eficaz do trabalho pedagógico realizado com crianças de 6 a 12 anos de idade, desconsiderando assim a natureza do trabalho e as especificidades dessa faixa etária.

O principal objetivo da pesquisa foi realizar levantamento sobre as condições das famílias quanto a possível viabilidade de acompanhamento nas atividades pedagógicas de forma não presencial, no Ensino Fundamental I, na EAUFPA.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de questionário estruturado que conjugou 17 questões fechadas e abertas, com o intuito de obter informações sobre as condições das famílias quanto à viabilidade de acompanhamento nas atividades pedagógicas de forma não presencial, caso a Coordenações de Ensino Fundamental I da EAUFPA adotasse o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (UFPA, 2020).

Este artigo traz dados do *Relatório do levantamento situacional das crianças matriculadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental* (UFPA, 2020a) produzido pela equipe da escola com organização de professoras e técnicas da Escola sobre a situação da realidade vivenciada pelas famílias neste período de crise sanitária, tomando por base a análise dos temas: saúde; dificuldades enfrentadas pelas famílias na pandemia; canais de acesso à informação sobre a escola; realização de atividades educativas pela família com a criança durante o período de isolamento social; realização de atividades pedagógicas pela escola; acessibilidade digital; tempo disponível para participação de reunião virtual e para acompanhar a criança em possíveis atividades pedagógicas não presenciais e atendimento de famílias pelo projeto de cestas básicas da EAUFPA. Neste artigo realizamos um recorte de 02 temas, dificuldades enfrentadas pelas famílias na pandemia e acessibilidade digital. Primeiramente apresentamos o

universo de estudantes atendidos no ensino fundamental, seguido dos dados coletados apresentados em duas sessões finalizamos com as considerações finais.

O UNIVERSO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A matrícula total do Ensino Fundamental I, em 2020, totaliza 332 discentes, distribuídos do 1º ao 5º ano, dos quais 299 responsáveis responderam ao questionário. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, por turma e pelo número de respondentes do questionário. Importa destacar que chegamos à meta de 90,1% (299) de respondentes.

Tabela 1 - Distribuição quanto à matrícula no ensino Fundamental I por turma - 2020 (Continua...)

TURMA	QUANTIDADE TOTAL DE MATRÍCULAS	%	TOTAL DE RESPONDENTES	%
1001	19	5,7	18	6,0
1002	19	5,7	18	6,0
1003	19	5,7	17	5,7
2001	19	5,7	19	6,4
2002	21	6,3	18	6,0
2003	21	6,3	21	7,0
3001	20	6,0	16	5,4
3002	20	6,0	20	6,7
3003	20	6,0	18	6,0
4001	25	7,5	23	7,7
4002	26	7,8	24	8,0
4003	25	7,5	22	7,4
5001	25	7,5	25	8,4

Fonte: UFPA, 2020a

Tabela 1 - Distribuição quanto à matrícula no ensino Fundamental I por turma - 2020 (Continua...)

5002	27	8,1	24	8,0
5003	26	7,8	16	5,4
Total	332	100,0	299	100,0
% em relação do número de matrículas				90,1

Fonte: UFPA, 2020a

De acordo com a tabela acima, as turmas 2001, 2003, 3002 e 5001 alcançaram índice de resposta de 100%, enquanto a turma 5003 teve o menor número de respostas. Apontamos que foram encontradas significativas dificuldades para o alcance da totalidade de preenchimento dos questionários por parte dos responsáveis, que justificam a ausência de 33 famílias neste levantamento. Entre as principais dificuldades foram encontradas: números de telefone desatualizados, números desconhecidos e até mesmo a negativa dos responsáveis contatados em participar do levantamento.

Na Tabela a seguir, são apresentados os dados quantitativos de estudantes matriculados no Ensino Fundamental I por idade.

Tabela 2 - Distribuição das crianças do ensino Fundamental I por idade - 2020

IDADE	FREQUÊNCIA	%
6 anos	36	12,0
7 anos	45	15,1
8 anos	68	22,7
9 anos	44	14,7
10 anos	71	23,7
11 anos	33	11,0
12 anos	2	0,7
Total	299	100,0

Fonte: UFPA, 2020a

O percentual de crianças matriculadas nos anos primordiais de alfabetização, 1º ao 3º ano, representa 48% e corresponde à faixa etária de 6 a 8 anos de idade. As demais, correspondem a 52%, incluem a faixa etária entre 9 e 12 anos e encontram-se matriculadas no 4º e 5º ano, etapas de consolidação de aprendizagens, habilidades e conteúdos do Ensino Fundamental I.

DIFICULDADES ENFRETTADAS PELA FAMÍLIA DA CRIANÇA NESTE PERÍODO DE CRISE SANITÁRIA PROVOCADA PELA COVID-19

Com o intuito de compreender o contexto familiar das crianças em diferentes dimensões, as famílias responderam a seguinte pergunta: Qual a principal dificuldade enfrentada pela família da criança neste período de crise sanitária provocada pela Covid-19? Com a opção de marcar mais de uma resposta, encaminhamos as seguintes alternativas: 1) Problemas na rotina da família; 2) Sobrecarga de trabalho, inclusive tarefas domésticas; 3) Mudanças negativas no comportamento da criança; 4) Problemas emocionais (ansiedade, tristeza profunda, pânico); 5) Carência alimentar; 6) Perda de emprego; 7) Problemas de moradia; 8) Outros.

As informações coletadas no questionário – evidenciam uma rede de dificuldades, de aspectos emocionais e financeiros, desencadeada e/ou intensificada a partir da crise sanitária engendrada pelo Sars-Cov 2, que caracterizou parte dos problemas enfrentados pelas famílias.

É importante ressaltar que além das sete opções de dificuldades mencionadas, havia também a opção "outros", cujas respostas foram examinadas e distribuídas na criação de três subcategorias, a saber: confinamento, diminuição de renda e dificuldades de estudar em casa

Segundo as informações coletadas nas respostas dos responsáveis das crianças do Ensino Fundamental I, observamos a prevalência das seguintes dificuldades, em ordem de frequência

percentual das respostas analisadas, conforme tabela a seguir: 1ª - *problemas na rotina da família* (30,4%); 2ª - *problemas emocionais* (17,2%); 3ª - *sobrecarga de trabalho* (15,3%); 4ª - *perda de emprego* (12,5%); 5ª - *mudanças negativas no comportamento da criança* (11,8%); 6ª - *carência alimentar* (5,9%); 7ª - *problemas de moradia* (2,4%); empatadas na 8ª posição - *dificuldade de estudar em casa e diminuição da renda* (0,7%); e 9ª - *confinamento* (menos de 0,4%).

Tabela 3 - Distribuição do ensino Fundamental I de acordo a principal dificuldade enfrentada pela família da criança neste período de crise sanitária provocada pela Covid-19 - 2020

ITEM DO QUESTIONÁRIO	RESPOSTAS	%
Problemas de rotina na família	164	30,4
Sobrecarga de trabalho, inclusive tarefas domésticas	83	15,3
Mudanças negativas no comportamento da criança	64	11,8
Problemas emocionais (ansiedade, tristeza profunda, pânico)	92	17,2
Carência alimentar	32	5,9
Perda de emprego	68	12,5
Problemas de moradia	13	2,4
Confinamento	2	0,4
Dificuldade de estudar em casa	4	0,7
Diminuição da renda	6	1,1
Nenhuma dificuldade	12	2,2
Total	540	100

Fonte: UFPA, 2020a

Dessa forma, os 299 questionários preenchidos apresentaram 540 respostas, provocadas pela abertura da pergunta, que possibilita a marcação de mais de uma opção. Tal concessão criou uma margem de respostas de diversas combinações, o que ampliou a interpretação de que a problemática enfrentada pelas 299 famílias investigadas revela um grau de complexidade que supera em muito o fato de terem sido afetadas diretamente ou não pela Covid-19.

De fato, é sabido que a pandemia do novo Coronavírus expôs fraturas sociais e econômicas existentes há muito no cenário da frágil e desigual sociedade brasileira. A onda de pessoas que ficaram sem emprego a partir de março – quando foram decretadas as medidas de isolamento/distanciamento social – evidenciou outras dificuldades, como a falta de dinheiro para subsidiar a alimentação e o consumo dentro de casa, que passou a ser maior por motivos óbvios.

Para algumas famílias de nossas crianças – muitas delas consideradas de baixa renda mesmo antes da pandemia – a perda do emprego significou também o começo de uma crise alimentar, visto a impossibilidade de recurso financeiro para arcar com os alimentos básicos do cotidiano. Nesse sentido, problemas emocionais como tristeza e ansiedade passaram a complementar um pacote potencializado pela impossibilidade financeira de se obter itens básicos de subsistência, ou de quitar uma conta de energia elétrica, ou ainda de pagamento de aluguel.

Outro fator importante que nos leva a inferir como causa direta dos problemas na rotina das famílias, é a ausência de aulas presenciais na EAUFGPA, pois grande parte dos responsáveis depende da segurança e do cuidado que o espaço escolar fornece para cumprir suas atividades laborais, dentro ou fora de casa. Com a presença das crianças em meio doméstico permanentemente, sugere-se que as famílias não encontraram recursos psicológicos e estruturais para lidar ao mesmo tempo com as tarefas usuais da vida adulta e as exigências naturais de entretenimento e de atividades estimuladoras para suas crianças, sobretudo na parte da manhã, turno em que as crianças permaneciam na escola.

Os problemas emocionais também estiveram atrelados ao isolamento em si – no caso de um parente doente – ou à impossibilidade da criança sair para brincar com outras crianças de sua rua, ou participar de festinhas e frequentar a escola. Isso foi relatado por algumas/alguns responsáveis como uma das causas para mudanças negativas

no comportamento da criança. Euforia, estresse, tédio, problemas com sono, dificuldade de estudar em casa, irritabilidade, são fatores significativos não só para enumerarmos, mas para avaliarmos a delicadeza de instituir o ensino remoto para uma criança cujo cotidiano lúdico e presencial foi raptado subitamente por algo que inimaginável, mesmo nas previsões mais pessimistas para o corrente ano.

Outro dado relevante é de que 15,3% dos questionários preenchidos revelaram a *sobrecarga de trabalho – inclusive com as tarefas domésticas* – enfrentada por muitos responsáveis, sobretudo, as mães. Tal informação pode ser interpretada como uma restrição de acompanhamento do aprendizado em casa, no caso de aulas remotas, posto a sobrecarga de vários tipos de atividades, inclusive de alguns/algumas responsáveis que se encontram em *home office*, o que implica na indicação de outro ponto assinalado: a dificuldade de estudar em casa.

Contrariando os 2,2% do total investigado, que relatou não ter registrado *nenhuma dificuldade* ao longo destes seis meses de confinamento, uma parcela significativa de 30,4% condensou suas dificuldades nos *problemas de rotina na família*, que obrigou pais, mães, avôs e avós, ou seja, os mais velhos, a cuidarem uns dos outros e dos mais novos, dividirem espaços, renovar a paciência e a resiliência dentro de casa, buscando alternativas de diversão, ressignificando a cada dia a necessidade de estar junto.

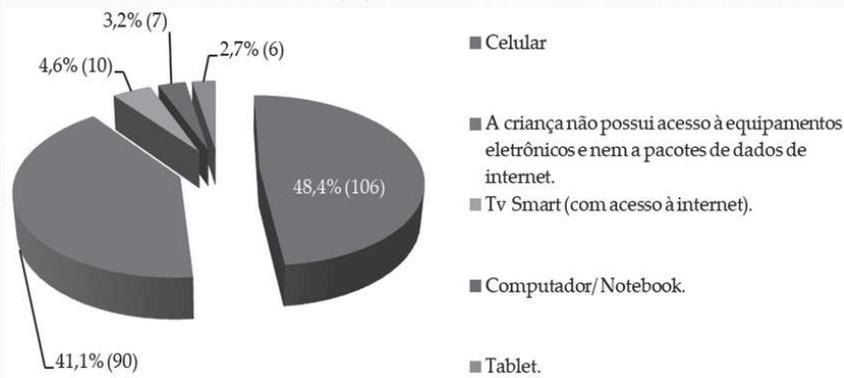
Com as rotinas alteradas, principalmente em termos de horários e tipos de atividades que necessitavam ser feitas, outras prioridades tiveram que ser estipuladas, novos propósitos precisaram ser enumerados, e novas urgências implementadas, sendo que a principal delas, dantes e agora, ainda é manter-se saudável, em todos os aspectos.

ACESSIBILIDADE DIGITAL

No que se refere ao acesso a recursos digitais, os responsáveis responderam à seguinte pergunta: *A criança possui acesso a recursos como equipamentos eletrônicos e pacote de dados de internet, caso precise acompanhar momentos de contato e diálogo com professores/as? Quais seriam?* Era possível marcar mais de uma opção. Os dados demonstraram que em relação ao acesso à recursos como equipamentos eletrônicos (celular, tablet, computador/notebook e TV Smart) e pacote de dados de internet, cerca de 188 (43%) crianças apresentam acesso ao celular para acompanhar possíveis momentos de contato e diálogo com professores/as; 69 (15,8%) apontaram a TV Smart como equipamento disponível; 65 (14,9%) dispõe de computador/notebook; e 25 (5,7%) poderiam utilizar o tablet como recurso eletrônico. Importante ressaltar, que do universo de questionários coletados, 90 (20,6%), relataram não possuir acesso à equipamentos eletrônicos e nem a pacotes de dados de internet, representando quase $\frac{1}{3}$ dos respondentes.

O Gráfico abaixo demonstra a distribuição das crianças quanto ao acesso a um único equipamento eletrônico e quanto à ausência de equipamentos e/ou acesso à internet. A partir de respostas foram 219.

Gráfico 1 - Distribuição das crianças quanto ao uso de um único equipamento e/ou sem equipamentos e internet - 2020



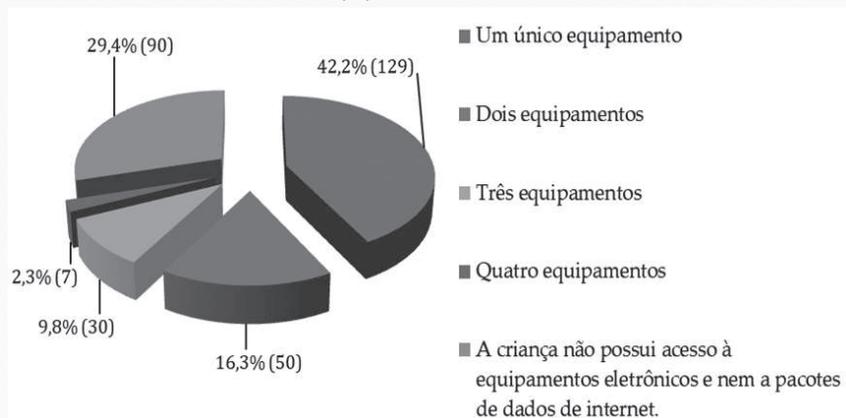
Fonte: UFPA, 2020a.

Ao verificar o acesso a somente um determinado equipamento eletrônico, observa-se que 48,4% possuem acesso a apenas o celular; 4,6% dispõem da TV Smart; 3,2% possuem computador/notebook; e 2,7% possuem apenas o tablet como instrumento de acesso.

Este dado revelou que quase metade das crianças possuíam acesso a apenas um recurso tecnológico, que, de maneira muito provável, deveria ser o equipamento compartilhado pela família, o que poderia ser um fator de impedimento ou dificuldade ao acesso às possíveis atividades remotas desenvolvidas via recurso digital.

No Gráfico a seguir, apresentamos uma ilustração mais detalhada sobre o quantitativo dos recursos eletrônicos declarados pelas famílias consultadas.

Gráfico 2 - Distribuição das crianças quanto à quantidade de equipamentos e/ou sem equipamentos e internet - 2020



Fonte: UFPA, 2020a.

A partir dos dados expostos identificamos que 42,2% tem acesso a somente um equipamento; 16,3% das crianças possuem acesso a pelo menos dois tipos de equipamentos; 9,8% dispõem de três tipos diferentes de equipamentos; e apenas 2,3% possuem acesso a quatro tipos diferentes de equipamentos eletrônicos.

Outro dado importante a ser destacado a partir do Gráfico é

que o percentual de crianças que possuem apenas um equipamento eletrônico somado ao percentual de crianças que não apresentam equipamentos ou pacotes de dados, contabilizam 71,6%, enquanto as que possuem acesso a dois equipamentos ou mais somam 28,4%, revelando uma significativa desigualdade entre as crianças no que tange ao acesso a recursos eletrônicos e pacotes de dados de internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as dificuldades enfrentadas pela família da criança neste período de crise sanitária provocada pela Covid-19 percebemos que a desestruturação drástica da rotina da família associada à sobrecarga de trabalho, inclusive tarefas domésticas, podem ter sido fatores desencadeantes dos problemas emocionais relatados pelos responsáveis consultados, bem como por mudanças negativas no comportamento da criança. É possível que atividades em estilo remoto tivessem duplo papel positivo nesse panorama: a ocupação do tempo ocioso da criança pela parte da manhã e o preenchimento da carência psíquica infantil de deparar-se com atividades desafiadoras que estimulam seu desenvolvimento.

Reafirmamos que atividades remotas, e não ensino remoto síncrono ou assíncrono, já que o próprio questionário aponta as dificuldades em relação à renda das famílias, que precisaram juntar os esforços pecuniários para a sobrevivência. Supõe-se que tais famílias, mesmo com o auxílio oferecido pela universidade, não teriam recursos suficientes para custear as exigências que um ensino remoto implica, minimamente.

Outro ponto a ser ponderado, é que não podemos mensurar a qualidade do acesso à internet de cada uma das famílias consultadas, uma vez que precisaríamos obter informações mais detalhadas, que não estão contempladas neste levantamento, sobre os recursos

apresentados pelas famílias. Desta forma, apenas obter algum tipo de equipamento eletrônico não garante a viabilidade de interações pedagógicas ou a possibilidade de acesso a materiais digitais disponibilizados pela escola.

REFERÊNCIAS

UFPA. Universidade Federal do Pará. Conselho Superior De Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020. **Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências.** Pará: Belém, 21 de agosto de 2020.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Escola de Aplicação. **Relatório do levantamento situacional das crianças matriculadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Belém, PA, 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Painel Conass Covid-19.** Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.



ARTIGO 7

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
O LUGAR DO SUJEITO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL EM
TEMPOS DE COVID-19**

**PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: THE ONE WHO LEARNS IN
EMERGENCY REMOTE TEACHING IN THE COVID-19 TIMES**

...

Alexandre Azevedo

RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), impõe à formação de nossos discentes mais um grande desafio, qual seja, a implementação imediata de um Ensino à Distância, que minimize os efeitos da pandemia de Covid 19 no campo educacional - visto que as atividades presenciais continuam suspensas por um período ainda indefinido. Diante de tais incertezas que assombram a educação, o desejo de saber, aqui retomado na perspectiva dos estudos psicanalíticos, constitui um dos aspectos essenciais à viabilização de um ensino que possa levar em conta, também, o lugar do sujeito do inconsciente na aprendizagem. A proposta deste artigo é abrir uma discussão, que já circula no âmbito da educação, sobre uma concepção de ensino que valorize, não somente aspectos técnicos, específicos de uma nova modalidade de ensino à distância, mas que, sobretudo, considere a subjetividade do sujeito como condição fundamental à transmissão de um saber.

Palavras-chave: Sujeito. Aprendizagem. Desejo. Pandemia. Ensino.

ABSTRACT

The Emergency Remote Education (ERE), implemented within the scope of the Universidade Federal do Pará (UFPA), and the Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), imposes on our students another great challenge, namely, the implementation of a Distance Education, that could minimize the effects of the pandemic of covid19 in the educational field - since classroom activities continue to be suspended for an indefinite period. Because of the uncertainties that worry education, the desire to learn, inspired

by psychoanalytic studies, constitutes one of the important aspects for learning education, that also, take into account the place of the subject unconscious in learning. The purpose of this article is open a discussion about a conception of a teaching that values, not only technical aspects of a new modality of a distance learning, but mainly considerations of subjectivity as a fundamental condition for the transmission of knowledge.

Key-words: Subject. Learning. Desire. Pandemic. Teaching.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, vimo-nos obrigados a cumprir com as medidas protetivas de isolamento social, recomendadas pela OMS, a fim de minimizar os riscos de contaminação e controle da COVID-19². Considerando as recomendações à garantia das condições de biossegurança, a Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução nº 5.294 de 21 de agosto de 2020³, aprovou, de forma excepcional e temporária, em diferentes níveis do ensino, inclusive no ensino básico, campo de atuação da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A implementação de um ensino à distância em tempos de pandemia, sem um amplo debate que exigiria para sua realização, sem um planejamento efetivo de seus fins e sem um amplo treinamento aos docentes envolvidos nessa modalidade de estudo, transformou a

² Conforme Nota Técnica divulgada em 27 de setembro de 2020, é uma doença grave causada pelo vírus SARS-CoV-2, da classe do coronavírus, que teve o primeiro caso reportado em dezembro de 2019 e se alastrou pelo mundo. O primeiro caso registrado no Brasil ocorreu na cidade de São Paulo em 26 de fevereiro deste ano. Ver: file:///C:/Users/Alexandre%20Azevedo/Downloads/nota3%20(1).pdf.

³ Ver: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 5.294 de 21 de agosto de 2020. Acesso em 26 de setembro de 2020: http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoEREnaUFPA.pdf.

educação num cenário de grandes incertezas para a aprendizagem, pois, como se sabe, as condições de acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação, são um tanto precárias e refletem, também, as desigualdades sociais enfrentadas em nossa região.

Apercepção sobre a educação, que ora vivenciamos na pandemia, pode ser comparada a uma grande aeronave transportando alunos e professores rumo a um destino incerto. Não temos um plano de voo, não dispomos de instrumentos de localização que nos permitam uma aterrissagem segura, e sequer sabemos qual nosso destino. Diante de tantas incertezas que assombam a educação, o *desejo de saber*, aqui retomado na perspectiva dos estudos psicanalíticos, constitui-se como um aspecto essencial à viabilização de um ensino que leva em conta, também, o lugar do sujeito do inconsciente na aprendizagem.

Ainda que reconheçamos a necessidade de seguir as recomendações de ordem prática, que garanta a continuidade do ensino nesse momento de dificuldades e riscos à educação, a aprendizagem deve ser pensada não somente como desdobramento de técnicas pedagógicas específicas - a exemplo do ensino à distância, que exige de professores e alunos, habilidade no manejo de dispositivos técnicos, necessários à colocação em prática de ambientes educacionais em salas virtuais -, mas, principalmente, como processo que vise ampliar a escuta de nossos discentes. Sendo importante ressaltar que “a escuta - que não é prerrogativa ou exclusividade do psicanalista, do psicoterapeuta ou do especialista em saúde mental - tornou-se peça fundamental para o educador” (DUNKER, 2020, p.13).

Sabe-se que um longo período de isolamento social, a exemplo do que vem acontecendo nesta pandemia, produz efeitos imprevisíveis sobre o emocional de alunos e professores, jovens e adultos, que, tiveram suas atividades cotidianas interrompidas subitamente. Alterações psíquicas variadas, tais como depressão, desesperança, desinteresse, desamparo, irritabilidade, impulsividade

e agressividade (e tantos outros fatores relacionados as condições imateriais de existência) podem interferir diretamente sobre o rendimento escolar - e quando agravadas, transformam-se em evasão escolar - uma vez que prejudicam a manutenção dos laços sociais.

Como professor de psicologia da aprendizagem que atua no curso de Letras - LIBRAS, vinculado ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sou testemunha do grande esforço de treinamento promovido por diferentes setores da instituição, os quais, em pouco tempo, passaram a ofertar cursos direcionados, prioritariamente, às áreas de competência no âmbito das tecnologias de informação, com ênfase no uso de ferramentas destinadas à utilização das plataformas de *webconferências* e de outros aplicativos para uso em ambientes virtuais disponíveis no mercado.

Entretanto, ainda nos mantemos sob a sombra de um conjunto de incertezas: não sabemos como se efetivará a assimilação de conhecimento por parte de nossos alunos, não sabemos como se dará o engajamento deles ao ensino remoto, e tampouco sabemos das eventuais alterações psíquicas, neles surgidas como efeito da vivência de um longo período de isolamento social.

É possível que no futuro, quando olharmos em perspectiva para o momento presente, lembremos da lacuna que se instalou em nossa formação. As experiências que temos tido no âmbito da educação em regime emergencial nos coloca, mais uma vez, diante de um fenômeno educacional que impõe risco à aprendizagem.

Assim sendo, é determinante que encontremos condições dignas ao processo de subjetivação dos alunos, ainda que o cenário não seja favorável à transmissão, e, para tal, é importante que se reflita sobre o lugar do sujeito na aprendizagem.

SUBJETIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Assim, pensar a subjetividade do sujeito, como condição fundamental à transmissão de um saber, implica, não somente promover o debate sobre a tecnologia de comunicação envolvida nessa nova modalidade de ensino, mas, sobretudo, favorecer aos professores a possibilidade de reflexão sobre suas práticas docentes, a partir da formação de um olhar sensível ao que se constitui como *desejo de aprender* de seus alunos, visando melhores condições à aprendizagem.

Quando falamos de processos de subjetivação, há que se vislumbrar como prática docente, um espaço de escuta sobre as singularidades de cada aluno, em direção ao que se entende como “elaborativo”⁴, ao que demarca uma condição reflexiva individual e permite ao professor, escutar no aluno a emergência de uma enunciação simbólica, capaz de conduzi-lo na busca de um saber incessante no campo da aprendizagem.

Lembremos que, “educar é colocar em circulação marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (LAJONQUIÈRE, 2010, p.149).

A noção de “sujeito da aprendizagem”, descrita como objeto central de nossa investigação, refere-se à concepção de um sujeito aprendiz, fruto de uma relação transferencial: de um lado o professor, proponente da transmissão de um saber e, de outro, um aluno, que movido pelo desejo de apreender, legítima na figura do professor, as condições ideais para ascender ao conhecimento. Segundo Christian Dunker (2000), a “formação do desejo de saber”, depende

⁴ Tal conceito compreende um dos pressupostos da linha de pesquisa conduzido pelo psicanalista Rinaldo Voltolini, doutor em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo, autor que nos inspira nessa proposição.

da “verdade” que emerge nessa relação de transferência.

Um bom professor não precisa saber muito, mas precisa ter uma relação inquietante, instigante e problematizadora com o saber, ou seja, suas aulas devem ser um capítulo de sua própria aventura de investigação ou um capítulo de sua própria ‘pesquisa’. Se a relação do professor com o saber é reprodutiva e burocrática, é isso que ele vai transmitir. Se ao contrário seu desejo está presente no ato de ensinar, é isso que ele vai transmitir (DUNKER, 2000, p.159).

Quando o desejo de aprender e o desejo de ensinar se combinam na perspectiva de uma aprendizagem que “deixa lugar para o que não se sabe” (FILIDORO, 2002, p.28), nutrimos a esperança de que no ato educacional haja inserção de uma solução de compromisso que passa pelo simbólico e avança a aprendizagem no campo educacional.

Para tal, é preciso abandonar a ideia de uma “educação dominadora” - que opera de forma impositiva e inibe a perspectiva do aluno, e, ao contrário, como nos lembra Sara Paim (2009, p.12), apostar numa “inversão na ordem vigente”, dando voz ao inconsciente do sujeito, que passa a ocupar uma posição ativa no que se refere à construção do conhecimento. Nesse sentido, “mais importante do que ensinar é desenvolver a capacidade do indivíduo de formular perguntas, ser capaz de uma reflexão crítica e ter autonomia de pensamento” (PAIM, 2009, p.12).

De acordo com um dos mais importantes postulados da pedagógica contemporânea, a reflexão da criança, “se dá prioritariamente quando o aluno age sobre o objeto que estuda e não quando ouve alguém expondo verbalmente as características desse último” (VOLTOLINI, 2019, p.373), o que evidencia o papel ativo do aluno na cena de aprendizagem.

DESEJO E CONHECIMENTO

Distinto de outros animais, o desejo de conhecer constitui-se a partir do desejo do outro, lugar desejante que é encarnado pela mãe

desde os primeiros dias de vida do bebê. Tudo começa na expectativa de que seu bebê se constitua como projeção de seu próprio desejo, sendo a mãe, a primeira a lhe apresentar o mundo.

Mas haverá um momento em que essa mãe faltará, “quando ela não responde mais, quando, de certa forma, só responde a seu critério, ela sai da estruturação, e torna-se real, isto é, torna-se uma potência (...) é também o início da estruturação de toda realidade posterior” (LACAN, 1995, p.68-69), nesse caso, como complementa o autor, “os objetos que eram até então, pura e simplesmente, objetos de satisfação, tornam-se, por parte dessa potência, objetos de dom” (LACAN, 1995, p.68-69).

As experiências de separação - que se supõe, ocorrerem de forma gradativa - oportunizam a este bebê, valer-se dessa potência e alcançar outros objetos, inaugurando assim seu próprio desejo, ancorado no desejo da mãe. Dito de outro modo, é quando a onipresença da mãe se desfaz e o bebê se vê capturado em outro plano: o simbólico.

Para a psicanálise, a raiz do desejo é sempre o que se espelha no desejo do desejo do outro, e não deve nunca ser confundido com o querer explícito e consciente, uma vez que o sujeito não reconhece, imediatamente, quando ele - o desejo - se manifesta. Além do mais, o desejo se estrutura como linguagem, e somente será constituído a partir de uma falta simbólica e estruturante.

Por isso, a emergência do desejo não seria possível sem o testemunho do amor, que alimenta na criança a possibilidade de elaborar as primeiras separações e interagir com objetos substitutos. Com o propósito de ilustrar o início dessa longa trajetória, do desejo, rumo ao saber, a criança se utilizará do brincar, e sua fantasia inconsciente servirá de moldura ao conhecimento.

Os estudos da psicanálise no campo da educação nos permite enfatizar que é o Outro⁵, que interroga no sujeito a incógnita do conhecimento, tal operação estrutural somente se faz presente,

porque na própria condição de existência do sujeito, se produz uma falta, um objeto faltante, como já dito acima. Por isso Freud interpreta a educação como uma missão impossível, o que significa dizer que, no ato educativo - do ponto de vista da estrutura do sujeito -, o desejo, sempre vai se inscrever como insatisfeito.

A noção de educação, que se engendra a partir do pensamento psicanalítico, portanto, pode ser enunciada como educação para a realidade impossível do desejo. Tal abordagem difere radicalmente da noção pedagógica de ensino, entendida como um conjunto de saberes positivos sobre a suposta adequação natural entre meios e fins da educação (KANAI PASSONE, 2014, p. 10).

Como visto anteriormente, o desejo que impulsiona o aluno à aprendizagem está intimamente relacionado ao não-saber, ao que faz falta, ao “furo” que evoca um sentido na rede de significação inconsciente: no lugar do sujeito do inconsciente, no lugar do sujeito da aprendizagem. Para Alain Didier-Weill (2010), a própria definição do que é um sujeito “remete a um furo no saber inconsciente” (DIDIER-WEIL, 2010, p.18).

QUANDO A APRENDIZAGEM TRAVA

A experiência na docência nos ensina que as dificuldades individuais de um aluno nem sempre estão relacionadas à fatores instrumentais, ligados às variáveis externas ao sujeito, que compõe o ambiente de aprendizagem. Se não pensarmos no bem-estar psíquico de nossos alunos, não mais será o computador que irá travar – por conta de uma interrupção súbita na rede de acesso à internet -, a dificuldade estará situada no plano estrutural, e nesse caso é o sujeito quem “trava”, como bem ilustra a frase “meu medo é que me

⁵ O Outro pode ser compreendido como a linguagem que se manifesta no sujeito como formação inconsciente, definido por Jaques Lacan como “tesouro do significante”.

dê um branco”, recentemente pronunciada por um aluno, que revela sua insegurança na resolução das questões do vestibular. Quando a angústia se torna prevalente a ponto de interferir, diretamente, na construção de um novo conhecimento e desmotivam o aluno na busca de um futuro promissor.

Um olhar atento sobre o ensino em tempos de pandemia, é capaz de testemunhar os efeitos perturbadores e por vezes alarmantes no que se refere à aprendizagem. Na maioria das escolas da rede pública, as aulas síncronas quando acontecem, nunca se realizam sem que alunos e professores se sintam inseguros, seja porque os alunos não possuem condições técnicas suficientes para acessar as aulas virtuais, seja porque os professores não encontram as condições subjetivas ideais para fazer a transmissão do conhecimento.

A experiência pessoal que tenho tido em aulas síncronas, através da plataforma *google meet*, oferece-nos como exemplo, a real dimensão do que vem acontecendo nas aulas virtuais: a comunicação que modula o nível de interação com meus alunos frequentemente se interrompe, a alternância de diálogo dela decorrente torna-se bastante comprometida, sendo inevitável a desmotivação do aluno.

Por conta das dificuldades técnicas encontradas pelos alunos, observo que nas salas virtuais, raríssimos são os discentes que mantêm a conexão de seus vídeos ativados, o áudio é que prevalece em nossas interações. Noto, com frequência, um prejuízo significativo nos níveis de atenção de meus alunos, o que, certamente, compromete o processo de subjetivação na aprendizagem.

Por conta dessa dificuldade, habituei-me a perguntar-lhes se estão realmente acompanhando meu raciocínio, interrogo-lhes com o intuito de entender o alcance das ideias e conceitos, objeto de minha transmissão, mas, principalmente, no sentido de contornar algo que produz angústia no aluno e me coloca, como professor, numa posição transferencial extremamente desfavorável, à margem de uma interação produtiva na aprendizagem.

AJUSTAMENTO ÀS NOVAS DIRETRIZES

Não é a primeira vez que nos vemos numa situação de dificuldade em relação às mudanças no cenário da educação nacional, que produzem incertezas quanto à implementação de novas regras que visam equacionar assimetrias no campo educacional. Pela história já tivemos outros exemplos que afetaram negativamente a realidade psíquica de toda uma geração, como por exemplo, as grandes guerras cujas marcas se fizeram presentes no posterior dos referidos eventos históricos.

Ademais, a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas está intimamente relacionada a um conjunto de fatores⁶, que se conjugam na formulação e implementação de novas estratégias de aprendizagem. Como se sabe, as diretrizes políticas da *educação inclusiva* no Brasil também dispenderam um amplo esforço para sua efetiva implementação, contudo grande parte dessas ações ainda são consideradas insuficientes para atender as persistentes reivindicações das políticas públicas, votadas à inclusão.

Em artigo recentemente publicado na revista *Moara*, Alexandre Azevedo e Maria Lizete Sobral (2016) problematizam o descompasso que há entre a proposição de uma política pública e sua efetiva implementação no âmbito da educação.

(...) ainda estamos em processo de adequação para atender essas propostas e demandas, sendo também perceptível em nossa realidade, sobretudo na região norte do Brasil, a necessidade de ajustes com vistas à adaptação das escolas quanto aos aspectos físico, estrutural, humano, técnico e cultural, considerando as condições locais/regionais de seus grupos sociais, como já apontamos anteriormente em relação aos índices de desenvolvimento humano - o que configura, de certo modo, a existência de um distanciamento entre os pressupostos das políticas de inclusão e sua efetivação plena (AZEVEDO, SOBRAL, 2016, p.35).

⁶ Nesse sentido, elencamos questões ligadas à economia, à política, à vida social, às representações culturais, e também à saúde pública, como vimos acontecer nos dias de hoje, como a situação inusitada provocada pela corona vírus (COVID-19).

Portanto, não se trata simplesmente de mensurar o grau de acessibilidade de nossos alunos às plataformas de comunicação e informação, por onde se busca viabilizar o ensino à distância. Ainda que não tenhamos as condições ideais de aprendizagem como se tem verificado no contexto das atividades docentes ao longo da implementação do ensino remoto, cabe ao professor a disposição de criar e acreditar na possibilidade de transmissão, sobretudo quando o desejo de saber se torna latente na expectativa do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rinaldo Voltolini (2019) nos ensina que, diante da iminência de um entrave na aprendizagem, um dos mais valiosos recursos, seria tentar encontrar nesse aluno, que lhe escapa da dimensão de acesso ao conhecimento, a possibilidade de reconstruir de maneiras diferentes seu percurso da aprendizagem.

De certo modo, é o que persiste em relação à política de inclusão - que contempla em suas diretrizes, a inclusão de crianças que apresentam necessidades especiais no ensino regular -, pois as escolas, em sua grande maioria, ainda se interrogam sobre um fazer pedagógico que dê conta daqueles que não aprendem ou daqueles que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, a exemplo de crianças autistas e psicóticas. “Por que ensinar uma criança que não pode aprender?” (KUPFER, 2000), título do texto de Maria Cristina Kupfer, tornou-se uma referência importante a respeito da implementação, em larga escala, de uma educação que produza, também, efeitos terapêuticos.

A educação que hoje vivenciamos no contexto da pandemia, com características de uma demanda crescente para adaptação de um ensino remoto, constitui-se como um grande desafio às ciências ligadas à educação haja vista que deveriam se preocupar em refletir sobre um saber inconsciente que reivindica significação na

aprendizagem. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de fortalecimento e reconstrução do vínculo afetivo entre professor e aluno, visto que a saúde mental de nossos alunos, possa se beneficiar do uso da palavra, que passa pela elaboração do não dito, e, assim, tenhamos condições de restabelecer à cena da aprendizagem, condições subjetivas dignas à aprendizagem.

De acordo com os princípios que reposicionam a psicanálise como campo de enunciação e de pesquisa, o sujeito do inconsciente não deve ser confundido com os postulados de teorias que circunscrevem o aluno numa “abstração generalizante” a partir de um “perfil homogêneo”⁷, como sugerido por algumas das abordagens da psicologia, mas sim como um campo de investigação que se abre à interpretação sobre aquilo que é singular no sujeito, e que nos possibilita elaborar aquilo que se esvai na face obscura dos diferentes discursos que circulam na educação.

Nesse sentido, Sigmund Freud já nos alertava sobre a necessidade de repensar a educação, não somente como instrumento essencial à construção do vínculo civilizatório – em uma perspectiva positiva de sua atuação – como também numa concepção dialética que ao se retroalimentar de impulsos negativos, reequilibra o campo de forças antagônicas na educação e cria no ato educacional a possibilidade de sublimação do sujeito em direção às fontes preciosas de conhecimento, com todas as contradições e ambiguidades inerentes ao seu ser: sujeito do inconsciente.

O fato de ocultar ao jovem o papel que a sexualidade terá em sua vida não é a única recriminação que se deve fazer à educação atual. Ao soltar os jovens na vida com uma orientação psicológica tão incorreta, a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos (FREUD, 1930, p. 106-107).

⁷ Os respectivos termos foram mencionados por Rinaldo Voltolini (2118), ao longo de sua conferência intitulada “Psicanálise na educação inclusiva”, disponível na plataforma Youtube.

Como a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na EAUFPA ainda se encontra em fase de acomodação, visto que boa parte das atividades da escola ainda se encontram suspensas, é importante que nossos professores tenham a chance de refletir sobre suas próprias experiências de ensino, considerando nesse aspecto o caráter “elaborativo” de suas práticas, e, assim, sejam beneficiados por uma escuta que se abre na direção de uma elaboração crítica, daquilo que, amiúde, é recalcado no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Alexandre; SOBRAL, Maria Lizete. Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência. **Revista Moara / UFPA**: Belém (PA), 2016.

DIDIER-WEILL, Alain. **A questão da formação do psicanalista para Lacan**. In: Lacan e a formação do psicanalista. Coutinho Jorge, Marco Antonio (Org.). Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 2010.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. Vol.1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FILIDORO, Norma. **Psicopedagogia: conceitos e problemas**. 1ª. Ed. Buenos Aires: Biblos, 2002.

FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 18. **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. Companhia das Letras, Edição 2013.

LACAN, Jacques. **O seminário A relação de Objeto**. Livro 4. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LAJONQUIERE, Leandro. **Figuras do infantil – a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2010.

KANAI PASSONE, Eric Ferdinando. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, nov. 2014. Acesso em 27 de setembro de 2020. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201500010018.

KUPFER, M. C. M., & Petri, R. (2000). **Por que ensinar a quem não aprende? Estilos da Clínica**, 5(9), 109-117. Acesso em 05 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117>.

PAIM, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Uma pedagogia esquecida do amor**. Educação temática digital (ETD), vol. 21, n.2, p. 363-381. Campinas, SP, 2019.



ARTIGO 8

FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA EA/UFPA: ESCOLARIDADE MATERNA E RENDA FAMILIAR

...

Vergas Vitória Andrade da Silva
Amandha Camille Silva do Carmo
Carolina Rodrigues de Souza
Erick Henrique Lima Santos

INTRODUÇÃO

Questões ligadas às causas que explicam as desigualdades escolares no âmbito da educação básica têm sido objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (DUBET, 2012, 2003, 2001, 2004; DURU-BELLAT, 2012; CRAHAY; BAYE, 2013). Comumente, a literatura educacional aponta que os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2009, 2015; BERNSTEIN, 1998; SEABRA, 2009; BONAMINO et al., 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; SETTON, 2005; VALLE, 2013, 2015; ABRANTES, 2011). Essa argumentação foi defendida, primeiramente, pelo estudo que ficou conhecido como Relatório Coleman (1966). Segundo o relatório, os fatores extraescolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos(as) alunos(as) do que fatores intraescolares (COLEMAN et al., 1966). De forma particular, esse estudo mostrou que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão associados de maneira direta às características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes. Portanto, desde o início da década de 1960, estudos vêm mostrando reiteradamente uma forte relação entre a origem social dos(as) alunos(as) e as desigualdades escolares.

O corpo teórico de maior notoriedade na explicação sociológica dos fenômenos educativos são as denominadas teorias da reprodução (SEABRA, 2009), cuja proposta teórica se assenta na premissa segundo a qual “as relações de poder contêm sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto de referentes culturais dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada” (ABRANTES, 2011, p. 263). Pesquisadores(as) que se alinham às teorias da reprodução desenvolveram estudos que permitiram esclarecer os mecanismos através dos quais a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais preexistentes. As pesquisas pertencentes a essa

corrente tomam por objeto de estudo “a reprodução da estrutura das classes, as relações de força entre arbitrários culturais, a reprodução da estrutura de distribuição dos capitais e, mais especificamente, do capital cultural” (LAHIRE, 2003, p. 983). Os autores de referência desta abordagem, Basil Bernstein (1996), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009, 2015), construíram “modelos analíticos de grande consistência teórica em torno da tese de que são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar” (SEABRA, 2009, p. 89).

Isto posto, o presente estudo está inserido na linha dos trabalhos que buscam compreender as desigualdades escolares à luz das teorias da reprodução, as quais, por meio do conceito de capital cultural, sustentam que as “formas legítimas de cultura funcionam como uma moeda desigualmente distribuída que dá acesso a muitos privilégios” (LAHIRE, 2003, p. 983). Com o suporte dessa perspectiva teórica, esta pesquisa realizou um estudo sobre os condicionantes do (in)sucesso escolar, debruçando-se sobre as características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes e de suas famílias, fatores estes comuns na literatura acadêmica sobre o assunto. Com base nisso, esta investigação partiu do pressuposto segundo o qual “a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar” (BOURDIEU, 2015b, p. 81). Não à toa, esse trabalho considera que os “fatores extraescolares (econômicos e culturais) influenciam sobremaneira no aproveitamento do estudante” (SETTON, 2005, p. 79).

Portanto, adotando essa abordagem como referência, este capítulo tem como objetivo compreender os fatores associados aos desempenhos dos(as) alunos(as) do 1º ano do ensino médio da EA/UFGA. Para dar conta de tal propósito, este estudo baseou-se numa problematização sumária: que elementos socioeconômicas e culturais estão vinculados ao (in)sucesso escolar? A hipótese aferida supõe que os fatores que mais incidem no desempenho estudantil

são provenientes do *background* familiar, ou seja, características familiares como escolaridade da mãe e renda são relevantes na explicação do êxito acadêmicos dos(as) estudantes. Doravante, mostraremos que os dados empíricos, dispostos neste trabalho, são compatíveis com a tese de que o *capital cultural* das famílias e dos(das) discentes pode ter impacto decisivo nas chances de sucesso na escola. Afinal, conforme constatou Bourdieu (2015b, p. 82), o rendimento dos(as) estudantes “depende do capital cultural previamente investido pela família”.

Por fim, este artigo está estruturado em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira discute alguns elementos da teoria da reprodução, visando apresentar o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo. A segunda seção pormenoriza os procedimentos metodológicos empregados na obtenção dos dados sobre desigualdades escolares nas turmas do 1º ano do ensino médio da EA/UFGA. A terceira e última seção discute os resultados da pesquisa e analisa as variáveis: ‘escolaridade da mãe’ e ‘renda familiar’, demonstrando quais fatores estão associados ao desempenho escolar do grupo investigado.

CAPITAL CULTURAL E DESIGUALDADES ESCOLARES: BREVE REVISÃO DE LITERATURA

O campo de discussões que orienta este capítulo está em sintonia com uma agenda teórico-metodológica dos estudos sobre capital cultural e desigualdades escolares (PALERMO et al., 2014; RIANI; RIOS-NETO, 2008; BARROS et al., 2001; SOARES; COLARES, 2006; FERNANDES et al., 2018). Essa literatura já há décadas vem gerando robustas evidências empíricas, e construindo um sofisticado quadro analítico explicativo sobre os efeitos da origem social sob as diferenças de desempenho escolar. De alguma forma, os dados produzidos por essas pesquisas permitiram confirmar a

universalidade do peso das condições culturais e socioeconômicas nos resultados da educação. Testes padronizados em todos os países que participaram de pelo menos uma pesquisa internacional (IEA e/ou Pisa, por exemplo) demonstraram que a origem social dos estudantes afeta o seu desempenho. Conforme Crahay e Baye (2013, p. 861), “é a generalidade e a repetição do fato constatado que autorizam a OCDE a afirmar que, em todos os países, a condição social, econômica e cultural dos pais explica em grande medida as competências e aquisições dos alunos”.

A explicação das desigualdades escolares demanda uma problematização pregressa, qual seja: o processo de construção social do sucesso e do fracasso escolares, considerados valores ligados a um ideal culturalmente assentado. Na esteira de Perrenoud (2003, p. 15) o sucesso escolar é resultado de um julgamento feito pela instituição escolar “sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor”. Assim, o sucesso e o fracasso escolar não são atributos inerentes aos estudantes. A fabricação da excelência escolar é um processo social de avaliação que se ancora num “currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte” (PERRENOUD, 2003, p. 14). Neste sentido, a definição institucional do sucesso e das normas de excelência escolar mudam conforme os sistemas de ensino e a época, apresentando força de lei e influenciando o destino dos estudantes. Do mesmo modo que no “direito penal a culpa ou a inocência são estabelecidas pela justiça, o sucesso ou o fracasso escolares são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional” (PERRENOUD, 2003, p. 14). Portanto, são as avaliações feitas pela escola que consagram o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes, baseando-se em normas de excelência institucionalmente definidas.

A concepção francesa do papel da escola, conforme revelam as teses de Bourdieu e Passeron (2009; 2015), reitera que a função de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas,

“que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2012, p. 24). De acordo com essa perspectiva, a oferta escolar não é distribuída homoganeamente ainda que num regime republicano, reconhecidamente homogêneo. Desta maneira, a exclusão escolar é uma consequência direta da ampliação de uma escola democrática de massas. Com efeito, “quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui” (DUBET, 2003, p. 29). Baseando-se em lógicas inerentes a sua prática e orientando-se pela massificação, a escola afirma a igualdade de todos os indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Por outro lado, não poderia ser diferente, afinal, as sociedades democráticas modernas elegeram, genuinamente, o mérito enquanto um princípio regulador de justiça escolar. O modelo meritocrático reclama uma competição que está longe de ser justa e, impreterivelmente, engendra mais vencidos do que vencedores.

Seguindo a mesma linha de argumentação, os estudos de Bernstein (1996) colocam em evidência o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Nessa discussão, o sucesso, ou o fracasso, apresenta-se enquanto função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo. Isto é, “a modalidade de código dominante da escola regula suas relações comunicativas, suas exigências, suas avaliações, bem como o posicionamento da família e de seus estudantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 166-167). Na sociologia de Bernstein, o conceito de código ganha centralidade. Para ele, “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). À vista disso, a unidade que encerra a análise dos códigos não parte de um enunciado abstrato ou de um contexto apartado, antes parte das relações entre contextos,

pois “o código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

Da mesma forma, os estudos desenvolvidos por Bourdieu e Passeron (2009; 2015a; 2015b) revelaram com afinco que a escola desempenhava um papel próprio na produção das desigualdades. A análise proposta por estes autores, sobretudo na obra *Os herdeiros*, parte de um pressuposto basilar: os(as) estudantes são agentes socialmente instituídos que portam, em grande medida, uma bagagem social e cultural *incorporada* (herança familiar), que os diferenciam no *mercado escolar*. Por esta razão, os(as) alunos(as) não estão aptos a competir em condições iguais na escola. Nessa perspectiva, os indivíduos incorporariam, no decorrer de suas vidas, um conjunto de *disposições* próprias de sua posição social. A *interiorização*, pelos agentes, de valores e normas sociais facilitaria sua orientação nos domínios inerentes à vida em sociedade. Ou seja, é o *habitus* (ou esquemas estruturados e incorporados) que evidencia a influência de um aprendizado passado, conformando e guiando as ações dos agentes. De outra maneira, trata-se de um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Desta maneira, conforme Bourdieu e Passeron (2015a) demonstraram, a bagagem transmitida pela família é constituída por vários elementos que farão parte da própria subjetividade do indivíduo, especialmente o *capital cultural* no estado *incorporado*. A internalização desse capital exige investimentos de longa duração até que ele se torne “uma propriedade que se fez corpo” e se torne, ainda, “parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015b, 83). Neste caso, o *capital cultural* apresenta-se sob a forma de disposições duráveis que se constituem pelos gostos, pelo uso adequado da norma culta da língua e pelas informações sobre o universo escolar.

A incorporação do *capital cultural* exige, nesses casos, um trabalho de *inculcação* e *assimilação* que deve ser realizado diretamente pelo agente, isto é, “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2015b, p. 83).

À luz das considerações teóricas acima, este artigo, portanto, assenta-se na premissa segundo a qual as trajetórias escolares só podem ser elucidadas em função do meio social de pertencimento dos(as) estudantes. Ele baseia-se no arcabouço das discussões em torno das relações entre origem social e capital cultural para entender o fenômeno das desigualdades escolares. Partindo desse ponto, supõe a influência das condições culturais e socioeconômicas nos resultados da educação, percebendo que as chances de êxito na escola são tributárias, principalmente do volume de capital cultural familiar. Ao levar em conta esse pressuposto, esta investigação vinculou o fenômeno das desigualdades escolares à distribuição desigual de capital cultural entre as classes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Para desvelar os elementos ocultos presentes na relação intrínseca entre capital cultural familiar e desempenho estudantil, este estudo seguiu um caminho metodológico que se iniciou com uma pesquisa de campo de natureza quantitativa. Por isso, a técnica de pesquisa utilizada foi o questionário semiaberto, cujo objetivo foi obter dados importantes sobre as características socioculturais [sobretudo, escolaridade da mãe] e econômicas [renda familiar medida em salário mínimo] dos(as) alunos(as) e de suas famílias. Ademais, realizou-se uma análise documental dos índices de aproveitamento anual dos(as) discentes dispostos em boletins escolares. Esses foram considerados

documentos históricos e revelaram sentidos e valores da educação dos(as) alunos(as). Neste caso, a intenção foi interpretar e analisar a média de desempenho em termos das classificações: ‘aprovado’, ‘aprovado com dependência’ e ‘reprovado’, buscando compreender qual o significado sociológico desses resultados.

Este estudo optou pela eleição e análise das variáveis: ‘escolaridade da mãe’, ‘renda familiar’ e ‘desempenho escolar’ (boletins), visando averiguar quais fatores estão associados ao (in)sucesso escolar dos(as) estudantes do 1º ano do ensino médio da EA/UFGA. Por esta razão, a pesquisa correlacionou os dados sobre desempenho escolar com as informações socioculturais e socioeconômicas, cujo propósito foi comparar as chances relativas de êxito escolar em função da renda familiar e escolarização materna, demonstrando como o capital cultural herdado, materializado aqui pela diploma de ensino superior da mãe, tende a explicar as desigualdades de rendimento escolar. Este trabalho considerou a escolaridade da mãe como uma variável de *background* familiar tendo como base estudos anteriores sobre os determinantes educacionais (PALERMO et al., 2014; RIANI; RIOS-NETO, 2008; BARROS et al., 2001; SOARES; COLARES, 2006; FERNANDES et al., 2018; LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

A pesquisa adotou como base empírica do estudo uma amostra que envolvia 153 discentes do 1º ano do ensino médio da EA/UFGA, com a média de idade que varia entre 15 e 16 anos. Essa coleta de dados teve início em 2018 e se estendeu até março de 2019. Os(as) estudantes estavam divididos em seis turmas distintas, denominadas: 101, 102, 103, 104, 105 e 106. Este grupo foi selecionado para a referida investigação sob a justificativa de que fazem parte das turmas que a autora principal deste artigo ministrava aulas de Sociologia. Em termos objetivos, o contato semanal com esses(as) alunos(as) garantiu uma proximidade maior com o campo empírico. Ademais, eram turmas compostas por discentes que estavam iniciando uma nova etapa/nível de ensino. Deste modo, pode-se continuar investigando-os por

mais dois anos [tempo que terminam o ensino médio] e aprofundar a pesquisa, fazendo um estudo comparativo por ano letivo.

Em termos metodológicos, é necessário ainda, esclarecer o que esta pesquisa entende por desempenho escolar. Com base na perspectiva de Perrenoud (2003), desempenho escolar pode ser apreendido como a capacidade que os(as) estudantes têm de expressar o conhecimento adquirido no processo de ensino-aprendizagem. De maneira geral, tem caráter avaliativo, pois os(as) estudantes devem demonstrar em testes e provas, por exemplo, o que aprenderam nas aulas. O baixo desempenho escolar ocorre quando o discente apresenta, em notas, um resultado abaixo do nível esperado para a sua idade, habilidade e potencial. Na mesma linha de argumentação, Bernard Lahire (2003, p. 984) infere que as desigualdades escolares são “medidas a partir dos sinais de suas manifestações: as notas e apreciações produzidas pelos docentes, as taxas de repetência, que sanciona as graves dificuldades escolares, o abandono definitivo do sistema escolar etc.”. Tomando esta abordagem como referência, este estudo mensura as desigualdades educacionais pela soma das taxas dos(as) alunos(as) reprovado² + aprovados com dependência³. Optou-se pela soma dessas taxas, pois os(as) estudantes nelas inseridos revelaram ter, em todo o caso, um rendimento abaixo da expectativa.

DESEMPENHO ESCOLAR, ESCOLARIDADE MATERNA E RENDA FAMILIAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES

2 Discentes que foram reprovados em três ou mais disciplinas, pois, nessas, não atingiram a média (7,0) sete para obter a aprovação e progredir para o nível subsequente.

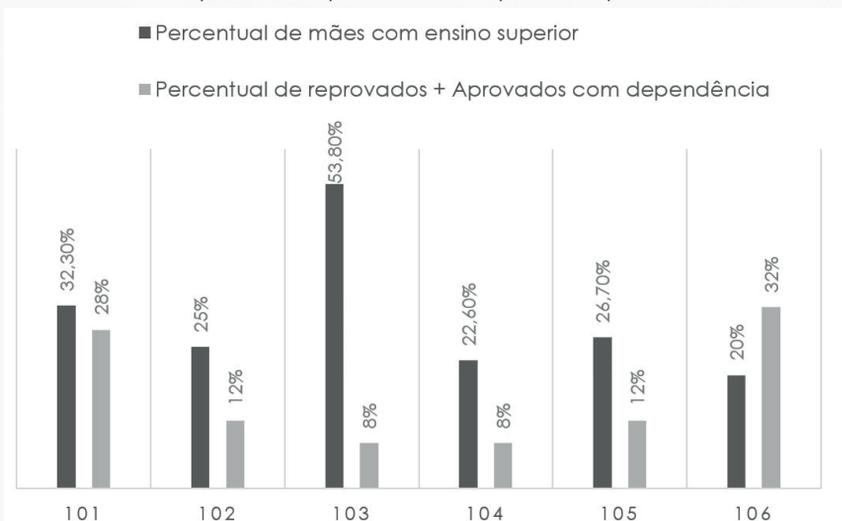
3 Discentes que foram reprovados em duas disciplinas, mas são considerados aprovados para progredir nos estudos, entretanto, ficam com as dependências [das disciplinas que não obtiveram aprovação] que devem ser ‘cursadas’ novamente.

Os resultados constatados revelam que, dos dois conjuntos de variáveis analisadas e apresentadas nos Gráficos 1 e 2, a escolaridade da mãe esteve associada ao êxito escolar dos(as) alunos(as), sobrepondo-se, de certa maneira, a renda familiar, cuja associação parece menor. Neste caso, a escolaridade da mãe pode ser considerada um fator importante na determinação do nível de escolaridade dos(as) filhos(as). Afinal, como demonstrou Seabra (2009, p. 89) “cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem”. Esse resultado revela que o *capital cultural* em seu estado *institucionalizado* representado por certificações escolares dos membros das famílias dos(as) estudantes (BOURDIEU, 2015b), foi central para entender as chances de êxito dos(as) alunos(as). Esta constatação, reiteradamente, parece corroborar o poder explicativo da teoria da reprodução social.

Ao se observar o Gráfico 1, verifica-se que nas turmas denominadas 101, 102, 103, 104 e 105 o percentual de mães com curso superior é sempre maior que o percentual de reprovados + aprovados com dependência, sugerindo que nas turmas cujas mães aparecem com um nível de escolarização alto, a taxa de aprovação será, igualmente, alta. De algum modo, esse dado corrobora com a tese de que há certa influência da escolarização materna sobre os desempenhos dos(as) filhos(as). Os números que revelam a relação > número de mães com ensino superior e < taxa de reprovados + aprovados com dependência se mostram assim, respectivamente: turma 101 (32,30% e 28%); turma 102 (25% e 12%); turma 103 (53,80% e 8%); 104 (22,60% e 8%) e 105 (26,70% e 12%). Dentre essas cinco turmas, como se pode observar, há uma situação em que a diferença de percentual de mães com ensino superior e o percentual de reprovados + aprovados com dependência é bem pequena, fugindo um pouco da tendência geral. É o que acontece, por exemplo, com a turma 101, que surge como um caso peculiar. Seria necessário

um estudo com uma abordagem mais qualitativa para entender tal especificidade.

Gráfico 1 - Percentual de mães com ensino superior e Percentual de reprovados + Aprovados com dependência por turma



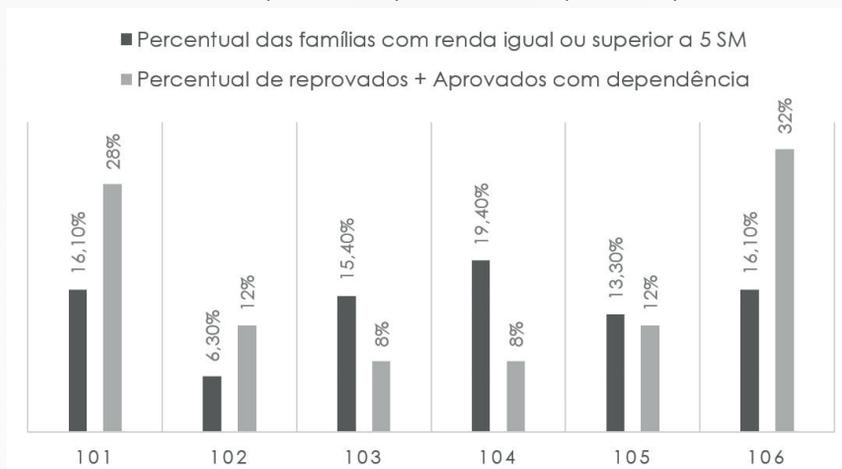
Fonte: Elaboração própria

Se, por um lado, foi possível notar, em cinco das seis turmas investigadas, a relação mães com escolaridade alta e bom desempenho dos(as) filhos(as), observa-se, por outro, que o inverso é igualmente verdadeiro. Ou seja, verifica-se no Gráfico 1 (acima) que o maior percentual de reprovados + aprovados com dependência dentre todas as turmas é de 32%, concentrando-se na turma 106, cujo percentual de mães com ensino superior é de 20% e, portanto, menor do que a taxa reprovados + aprovados com dependência. De alguma maneira, esses números parecem confirmar as relações que se estabelecem entre o capital cultural familiar e o (in)sucesso escolar.

A despeito do gráfico 2 (abaixo) é interessante notar que mesmo na presença de certa igualdade econômica, se observam diferenças de desempenho entre estudantes, sinalizando que a renda familiar parece ter uma influência menor na explicação das desigualdades

educacionais. Afinal, Seabra (2009, p. 87) constatou que “de uma geração a outra, as desigualdades perante a escola parecem mesmo ter uma origem cada vez mais cultural e menos socioeconômica”. Para os interesses deste trabalho, vale ressaltar que não há a constatação de que o aspecto econômico não influencie o desempenho escolar, mas sim que há um peso menor. O gráfico acima referido revela que ter uma renda familiar igual ou superior a 5 salários mínimos não garante necessariamente o êxito escolar pleno. Assim, como se pode depreender dos números fornecidos pelo gráfico 2, a turma 101 tem um percentual de 16,10% de famílias que tem renda igual ou superior a 5 salários mínimos, a turma 102 dispõe de 6,30%, a 103 aparece com 15,40%, a turma 104 tem o total de 19,40% de famílias que ganham 5 salários mínimos ou mais. Na sequência, as turmas 105 e 106 possui, respectivamente, 13,30% e 16,10%.

Gráfico 2 - Percentual das famílias com renda igual ou superior a 5 salários mínimos e Percentual de reprovados + Aprovados com dependência por turma



Fonte: Elaboração própria

Com os números acima, conclui-se que, mesmo com uma renda considerada alta para a média brasileira, os índices de reprovação mantem-se. Este dado parece dialogar com os estudos sobre a escola

e os mecanismos de exclusão, levadas à cabo pelo sociólogo francês François Dubet (2003, p. 29). Este autor afirma que “a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos”. Segundo esta perspectiva, os(as) estudantes estariam fadados a vivenciar processos de exclusão no ambiente escolar, pois é condição *sine qua non* da escola operar “as grandes divisões e as grandes desigualdades” (DUBET, 2003, p. 34). Isso porque quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, ou seja, quanto mais se massifica, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Em síntese, os dados do Gráfico 2 parecem desvelar que “a exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003, p. 44).

Por fim, os dados sobre as relações que se estabelecem entre desempenho escolar, escolaridade da mãe e renda familiar mostraram, reiteradamente, a importância da educação materna na educação dos(as) filhos(as), superando, em certa medida, a renda familiar. Ou seja, dos resultados do nível da turma, pode-se inferir que, de modo geral, turmas cujo alunado possui maior *capital cultural* (percentual de mães com curso superior), possuem melhores resultados em termos de desempenho. Ademais, os resultados revelam a pertinência do uso do conceito *capital cultural* para explicar as desigualdades de resultados escolares. Não é à toa que a problemática que leva Bourdieu a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa “fundamentalmente sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais” (BONAMINO et al, 2010, p. 488).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no pressuposto teórico segundo o qual a escola é o domínio por excelência da reprodução e legitimação das desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 2015; 2019), este estudo analisou dados sobre a distribuição desigual de capital cultural entre estudantes da EA/UFPA, inferindo que esses resultados põem em evidência as desigualdades escolares. Segundo os resultados aqui discutidos, as características socioeconômicas e culturais demonstraram pertinência na medida em que atuaram sobre o processo velado que gera maiores ou menores rendimentos escolares. Em suma, este trabalho investigou e demonstrou, mediante o recurso dos gráficos, dados sobre os vínculos entre renda familiar, escolaridade da mãe e desempenho escolar.

Tais dados evidenciaram a grande importância da educação materna nos indicadores educacionais, o que demonstra que a trajetória escolar do(a) aluno(a) está bastante relacionada com a sua origem social. Assim, filhos(as) de mães mais escolarizadas possuem menores chances de estar no percentual de reprovados + aprovados com dependência. Do ponto de vista da abordagem deste trabalho, esse é um dado indiscutível, contudo, é igualmente indiscutível que a influência da escolaridade da mãe sobre os desempenhos pode sofrer variações. É necessário levar em conta a incidência de alunos(as) que mantêm bons rendimentos mesmo com mães menos escolarizadas. Trata-se de um campo de pesquisa que precisa ser estudado pormenorizadamente

Por fim, vale trazer à baila o “demônio de Maxwell”. Para explicar como funciona os mecanismos de reprodução escolar, Bourdieu (1996) recorre a uma imagem utilizada pelo físico Maxwell, que para ilustrar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada, imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, “enviando as mais rápidas para um recipiente cuja

temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa” (BOURDIEU, 1996, p. 37). Evocando essa imagem, Bourdieu (1996, p, 37) pretende demonstrar que o sistema de ensino age tal qual o demônio de Maxwell: “à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele [o sistema de ensino] mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural”. Por meio dessa metáfora, este capítulo conclui que a instituição escolar tende a separar os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem, contribuindo, em certa medida, para a manutenção das diferenças escolares.

REFERÊNCIAS

BANAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

BARROS, Ricardo P. de; MENDONÇA, Rosane; SANTOS, Daniel D. dos; QUINTAES, Giovani. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.**, v. 31, n. 1, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In. ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Escritos de educação**: Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: editora da UFSC, 2015a.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, 1966.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. **Existem escolas justas e eficazes? esboço de resposta baseado no PISA 2009**. Cadernos de pesquisa v.43 n.150 p.858-883 set./dez. 2013.

DAZZANI, Maria Virgínia; FARIA, Marcelo. **Família, escola e desempenho acadêmico**. In. LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (org). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, Maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FERNANDES, L. M.; LEME, V. R.; ELIAS, L. S.; SOARES, A. B. **Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental**: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. Temas em Psicologia. Março 2018, Vol. 26, nº 1, 215-228.

LAHIRE, Bernard. **Reprodução ou prolongamentos críticos? Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, Abr. 2002.

_____. **Crenças coletivas e desigualdades culturais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do N.; NOVELLINO, Maria Salet F. **Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino**

fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

RIANI, Juliana de L Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. **Background familiar versus perfil escolar do município:** qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? R. bras. Est. Pop., São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. DADOS – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 3, 2006, pp. 615 a 48.

VALLE, Ivone Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VALLE, Ivone Ribeiro. **Por que ler Os herdeiros meio século depois?** In. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: editora da UFSC, 2015.

ARTIGO 9

MINHA CASA MINHA VIDA E OS IMPACTOS AMBIENTAIS NO DISTRITO ADMINISTRATIVO DE ICOARACI, BELÉM-PA

...

Mário Benjamin Dias

Maria de Jesus Benjamin da Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura analisar o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, no distrito administrativo de Icoaraci – Belém PA, e os impactos ambientais, a partir da construção dos conjuntos habitacionais, promovido pelo governo federal, denominados de “Minha Casa Minha Vida”, como forma de mitigar o grave problema habitacional que ocorre no país. A construção dos conjuntos habitacionais vem ocorrendo principalmente na periferia do distrito e em áreas insalubres, como várzeas de rios e igarapés, com a retirada da cobertura vegetal e fragmentos de floresta que ainda existia. Essa política habitacional vem comprometendo seriamente o ambiente local, comprometendo a qualidade de vida de parcela significativa da população. A partir da análise da realidade, pode-se observar que a intervenção do PAC no ambiente local alterou profundamente a paisagem natural e impactando o espaço local já bastante degradado. O distrito administrativo de Icoaraci pertence ao município de Belém. Utiliza-se como referência empírica o distrito administrativo de Icoaraci, visando analisar os impactos causados com a construção dos conjuntos habitacionais do programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV.

Os objetivos do trabalho foram analisar os impactos ambientais ocorridos no distrito administrativo de Icoaraci, que vem ocorrendo, a partir da política pública habitacional do governo federal por meio da construção de conjuntos habitacionais denominado de “minha casa minha vida”, identificar os principais problemas enfrentados pelos moradores, analisar a qualidade de vida dos moradores desses conjuntos habitacionais. A realização do trabalho ocorreu em diferentes etapas: a primeira ocorreu com o levantamento da literatura (livros, matérias de jornais, artigos em revistas científicas) atinente ao assunto que deu suporte teórico metodológico. Em um segundo momento foram realizadas diversas visitas ao Distrito, como forma de obter as informações de campo. Por último, a interpretação, análise do material de campo e redação final.

Ao longo do processo de produção e (re) produção do espaço urbano de Icoaraci, vem incorporando a sua periferia e os bairros rurais, constituindo a cidade e o processo de urbanização que não cessa de ocorrer, ampliando a escala de problemas na e da cidade, principalmente os relacionados às questões socioambientais.

Para o desenvolvimento da análise, o trabalho foi dividido em duas partes a saber: na primeira realiza-se uma breve discussão sobre o PAC e PMCMV, a partir de sua implementação, os marcos legais e operacionalização; na segunda, está voltada para as reflexões sobre os impactos ambientais urbanos, que esses empreendimentos vêm causando ao meio ambiente urbano local.

O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA – PMCMV – ALGUMAS REFLEXÕES

A produção da habitação na cidade representa uma das paisagens elaborada pelo trabalho do homem, de forma diferenciada, expressando de forma inconfundível a sociedade dividida em classes. Essa paisagem se apresenta sob forma de condomínios de elevado padrão arquitetônico, edificações para a “classe média” e alta, conjuntos habitacionais verticais e horizontais para a classe trabalhadora e ocupações irregulares, clandestinas, entre outras; ocupadas pelos despossuídos e excluídos da cidade, compondo um mosaico.

Como a cidade é a expressão da sociedade dividida em classe, esses arranjos se materializam em determinados espaços dela, revelando homogeneidades e heterogeneidades, como lógica na produção da habitação. Em outras palavras, o padrão arquitetônico e a localização dos imóveis em larga medida refletem o poder econômico de seus proprietários, evidenciando a contradição e conflitos existente no processo de produção do espaço urbano.

A produção da moradia no Brasil tem sido alvo de inúmeras críticas dos estudiosos, tendo em vista que elas não atendem à

demanda crescente e o déficit habitacional é uma realidade presente na sociedade brasileira. A habitação é uma mercadoria imprescindível ao ser humano, pois representa as condições ideais para a reprodução do homem enquanto espécie, além disso representa conforto e qualidade de vida.

Nos estudos sobre habitação no Brasil, tem-se notícias que desde o início do século XX, diversas ações foram implementadas, visando amenizar o problema da habitação para a classe trabalhadora¹. Entretanto, essas iniciativas não estavam agrupadas em um único órgão. Cada categoria tinha sua carteira prediais dos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) (RODRIGUES, 2015). Cabe destacar que políticas habitacionais implementadas no país, somente vão ocorrer a partir da década de 1960, com a criação de órgãos de planejamento, financiamento e gestão, como o Banco Nacional de Habitação – BNH; Sistema financeiro de Habitação – SFH; Fundo de Garantia por tempo de Serviço – FGTS e Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo – SBPE. Esses órgãos foram criados com o objetivo primordial de promover a construção de habitação para a classe trabalhadora, tendo como materialidade de suas ações a construção de conjuntos habitacionais, como destaca (RODRIGUES, 2015, p. 256). “Os grandes conjuntos habitacionais, embora insuficientes para diminuir o déficit habitacional, provocaram alteração na dinâmica urbana, metamorfoseando o território urbano em escala nacional.”

Muitos têm-se debruçado sobre a questão habitacional, sob diferentes aspectos. Entretanto, neste trabalho, faremos referências

1 Segundo Rodrigues (2015), nas primeiras décadas do Sec. XX, principalmente, no governo Vargas de 1930-1945, foram criadas iniciativas de produção de habitação por meio das Carteiras Prediais dos institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs). Destacando: IAPI -industrialários; IAPC – Comerciais; IAPB – Bancários; IBASE - Servidores Públicos; IAPETC - Transporte e carga; IAMPA – Marítimos; IAPFESP - Serviços Públicos.

ao PMCMV e os impactos ambientais por eles causados no Distrito Administrativo de Icoaraci. O PMCMV emergiu na primeira década do século XXI, especificamente em 2009. Ele nasce inserido em uma política mais ampla, lançado pelo Governo Federal, denominado de Programa de Aceleração do Crescimento - PAC em 2007, como uma das maiores políticas públicas do governo federal voltada para a questão habitacional.

O Programa, dentre seu escopo, previa a utilização de R\$ 11,6 bilhões para a urbanização de favelas e R\$ 44,3 bilhões para novas moradias. Em 2009, foi lançado o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), prevendo inicialmente a utilização de R\$ 34 bilhões para a construção de 1 milhão de moradias, em diferentes faixas de financiamento (MARICATO, 2011).

O PAC foi pensado como um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país, o mesmo, contribuiu de maneira decisiva para o aumento da oferta de empregos e na geração de renda, e elevou o investimento público e privado em obras fundamentais (BRASIL, 2018).

O PAC tem suas origens com a retomada do planejamento, visando a construção de grandes empreendimentos, tendo três eixos principais: O primeiro voltado para infraestrutura e logística, objetivando a construção de Rodovias, Ferrovias, Portos, Aeroportos, Hidrovias, além de defesa, ciência, tecnologia, inovações e comunicações; o segundo, geração de energia, transmissão de Energia e petróleo e gás e o terceiro, voltado para social e urbano, tendo por objetivos ações voltadas para a habitação, mobilidade urbana, saneamento, prevenção em áreas de risco, recursos hídricos equipamentos social, cidades históricas e luz para todos (BRASIL, 2009).

O Programa MCMV têm abrangência em todo território nacional, e utiliza recursos públicos e estatais, objetivando dinamizar a economia e ao mesmo tempo atender à necessidade de produzir moradia no país (RODRIGUES, 2015). Não se pode esquecer, que com programa há maior intervenção do Estado no urbano, definido e

redefinido os padrões de urbanização.

Para atingir os objetivos nesse período, o Estado brasileiro, se colocou como coordenador do desenvolvimento, retomando o planejamento estatal, como forma de intervenção no espaço da cidade. O PAC foi lançado visando minimizar a crise econômica que abalou o sistema financeiro mundial a partir de 2008, desencadeada pela crise imobiliária nos EUA. A alternativa do governo no período, foi realizar investimentos no mercado interno em diferentes áreas, principalmente em infraestruturas. Em seu bojo previa a geração de empregos e crescimento econômico do país.

É importante não olvidar que o preço do solo e das construções são variáveis importante a serem levadas na proposta da construção dos conjuntos habitacionais pelos agentes e os construtores imobiliários, pois a produção da habitação tem íntima relação com o solo e este torna-se uma mercadoria especial que não pode ser reproduzido como as demais, daí sua escassez. Logo para se ter acesso ao mesmo é necessário que as pessoas tenham as condições objetivas, e por essa condição é objeto de disputas e conflitos.

Diante do exposto, os agentes produtores do espaço urbano, procuram, historicamente localizar seus empreendimentos (conjuntos habitacionais) destinados as camadas de menor poder aquisitivo em locais mais afastados do tecido urbano, mas consolidado; em áreas sem infraestrutura urbanas e serviços coletivos e em alguns casos incorporando bairros rurais, no qual o valor da terra é de menor custo ou quando na maioria das vezes é cedido pelo poder local.

Diante dessa situação de carências generalizadas no espaço da cidade, a população despossuída e excluída do direito à cidade, por meio da mobilização popular, passa a reivindicar por direitos sociais, quando passa a pressionar o poder local por melhorias das condições objetivas de vida, como: infraestrutura e serviços de consumo coletivos. Por meio destas ações, ocorre o processo de espraiamento do tecido urbano, a periferização da cidade e a reprodução do capital,

por meio da produção da mercadoria habitação (CORREA, 2011) deixa bem claro o papel dos grupos sociais excluídos, quando afirma que:

A produção deste espaço é, inicialmente, uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência. Resistência e sobrevivência às adversidades impostas aos grupos sociais recém expulsos do campo ou provenientes de áreas urbanas submetidas às operações de renovação, que lutam pelo direito à cidade. (CORRÊA, 1993, p. 30).

A produção dos conjuntos habitacionais do PMCMV, tem profundas diferenças com os produzidos pelo BNH. Nesse período, as COHABs tinham papel fundamental como gestora dos empreendimentos; embora realizassem a contratação das empresas de construção cível, a execução das obras. No modelo atual, como destaca (RODRIGUES, 2015, p. 2645):

Atualmente, os empresários do setor apresentam os projetos, são os responsáveis por sua implementação e recebem um valor por unidade dos fundos provenientes do programa. Continua a ênfase na habitação como mercadoria que, em geral, continua a ser produzida nas fimbrias do urbano, em áreas com precária infraestrutura. (...) mas é uma política setorial que reproduz as contradições da produção e reprodução do espaço.

Em seus estudos (ROLNIK, 2015), chama atenção da forma como o PMCMV vem realizando as obras, uma vez que, para a autora, o mesmo afastou-se de diretrizes urbanísticas constantes na política habitacional formulada pelo Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS)². Ainda destaca que “as normas que orientam sua implementação não foram pautadas pelas estratégias de enfrentamento do déficit habitacional contidas na política de habitação recém-elaborada (...), mas por uma agenda atrelada aos fatores macroeconômicos e setoriais mencionados (ROLNIK, 2015, p. 131).

O PAC e PMCMV, passaram a constituir uma nova frente de

² O Sistema Nacional de Interesse Social – SNHIS, foi instituído pela Lei 11.124/2005, e pelo Plano Nacional de Habitação (PlanHab), lançado em 2009.

expansão imobiliária, promovendo o processo de valorização da terra urbana, assim como, da reprodução da capital imobiliário.

O Distrito de Icoaraci apresenta inúmeros problemas de ordem social e principalmente ambiental, fato que vem ocorrendo desde o século XX, quando ali foram instaladas um conjunto de atividades econômicas como: indústrias de base tradicional e posteriormente as modernas. Na medida em que o Estado planejador implanta políticas públicas territoriais visando o desenvolvimento da região, principalmente a partir dos anos 70, desencadeou o processo de urbanização de forma geral na região e, particularmente no local, ocasionado uma série de problemas, como a ampliação da periferia, incorporação de bairros rurais, onde os problemas no ambiente se apresentam com sérios comprometimentos, relacionados à qualidade de vida e à própria reprodução do homem enquanto ser e membro da sociedade.

De acordo com (DIAS, 2007), pensar o ambiente, no contexto da cidade, torna-se cada vez mais urgente, em função do uso e das formas de como o espaço natural foi sendo transformado através do advento do trabalho e de como foi apropriado pela sociedade, comprovando, dessa maneira, como o homem foi alterando-o em nome do desenvolvimento, do progresso, do crescimento, da modernização, resultando, assim, no crescimento das cidades, dando origem ao espaço urbano; retificando ou aterrando rios, igarapés, retirando a cobertura vegetal, impermeabilizando o solo, tornando as construções mais densificadas e verticalizadas, expulsando a população de menor poder aquisitivo para os lugares mais distantes do centro da cidade.

O que deixa claro que o ambiente natural, cada vez mais, vem sendo transformado em um ambiente construído, ou seja, em outro ambiente com sua própria dinâmica no processo de produção da cidade, que é mais uma etapa da urbanização, haja vista que a cidade é uma das obras mais importantes na história do homem no planeta,

que desde o seu surgimento, até nossos dias, não deixaram de crescer em função do desenvolvimento da sociedade e das técnicas, tornando-se objetos grandiosos e de difícil análise.

No trabalho verificou-se que a construção dos conjuntos habitacionais do PAC e PMCMV, para serem construídos foi necessário a retirada da cobertura florestal ou fragmentos de floresta remanescentes, matas ciliar dos rios e igarapés que cortam o núcleo urbano, provocando o assoreamento, levando a extinta da flora e fauna aquática, alterando a paisagem natural e provocando impacto ambiental com sérias consequências a população ali residente, assim como reassentamento da população que viva em locais de elevada vulnerabilidade social.

A partir de conversas informais com parte da população atingida, informou que o curso dos rios e igarapés não permitem mais a captura da fauna, por causa da poluição que eles apresentam, os peixes sumiram. Se por um lado, as obras procuraram amenizar o problema da habitação precárias para uma parcela da população local, por outro, provocou sérios impactos ambientais, além de inúmeros problemas como: falta de saneamento, transportes, saúde, educação, entre outros), por meio da prática socioespacial que redefine a sociedade no mundo moderno.

É importante ressaltar que a dimensão da realidade urbana vem sendo tratada de forma separada, reforçando a velha dicotomia social – natural, ou seja, por serem abordadas fora da questão da produção e reprodução geral da sociedade, reforça a separação pondo a sociedade de um lado e a natureza de outro. A abordagem da construção dos conjuntos habitacionais do PMCMV e os impactos ambientais devem ser inseridos numa análise que dê conta da complexidade que permeia essas relações em seus múltiplos aspectos e processos que produzem, (re)produzem, apropriam e consomem o espaço, produzindo desigualdades e espacialidades sociais e diferenciadas. Por isso, a análise encaminhou-se em direção às reflexões em torno da realidade local.

As mudanças de ordem ambiental e social são resultantes das relações de produção que ao se realizarem, modificam o ambiente causando modificações entre os elementos que o constituem, imprimindo a lógica dominante na sociedade contemporânea, impulsionado pelo modo de produção urbano industrial que produz espaços diferenciados, hierarquizados e socialmente segregados, assim como pobreza, poluição ambiental, segregação sócio-econômico-espacial-ambiental principalmente impacto ambiental.

Portanto, impacto ambiental é o processo de mudanças sociais e ecológicas causadas por perturbações no ambiente. Diz respeito ainda à evolução conjunta das contradições sociais e ecológicas estimulados pelos impulsos das relações entre forças externas e internas à unidade espacial e ecológicas historicamente ou socialmente determinada. “É a relação entre a sociedade e natureza que se transforma diferencialmente, alterando as estruturas das classes sociais e reestruturando o espaço” (COELHO, 2001, p. 24/5)

Isso significa dizer que as mudanças de ordem ambiental e social são resultantes das relações de produção que ao se realizarem, modificam o ambiente causando modificações entre os elementos que o constituem, imprimindo a lógica dominante na sociedade contemporânea, impulsionado pelo modo de produção urbano industrial que produz espaços diferenciados, hierarquizados e socialmente segregados, assim como pobreza, poluição ambiental, segregação sócio-econômico-espacial-ambiental.

Pensar o ambiente, no contexto da cidade, torna-se cada vez mais urgente, em função do uso e das formas de como o espaço natural foi sendo transformado através do advento do trabalho e de como foi apropriado pela sociedade, comprovando, dessa maneira, como o homem foi alterando-o em nome do desenvolvimento, do progresso, do crescimento, da modernização, resultando, assim, no crescimento das cidades, dando origem ao espaço urbano; retificando ou aterrando rios, igarapés, retirando a cobertura vegetal,

impermeabilizando o solo, tornando as construções mais densificadas e verticalizadas, expulsando a população de menor poder aquisitivo para os lugares mais distantes do centro da cidade. O que deixa claro que o ambiente natural, cada vez mais, vem sendo transformado em um ambiente construído, ou seja, em outro ambiente com sua própria dinâmica no processo de produção da cidade, que é mais uma etapa da urbanização, haja vista que a cidade é uma das obras mais importantes na história do homem, do planeta. Que desde o seu surgimento, até nossos dias, não deixaram de crescer em função do desenvolvimento da sociedade e das técnicas, tornando-se objetos grandiosos e de difícil análise. Para Dias (2003):

No processo de expansão do núcleo urbano de Icoaraci, as áreas de cotas baixas passaram a ser alvos da ocupação pela população de menor poder aquisitivo em função de que estas, em grande maioria, localizam-se próximo e no interior dos bairros pioneiros, onde se encontram as principais funções e os equipamentos de consumo coletivos (DIAS, 2003, p. 164).

Esse processo passou a ocorrer na medida em que o crescimento demográfico não cessou de ocorrer, e com isso houve escassez da terra urbana nas áreas de melhor valorização nos bairros pioneiros, restando aos migrantes e aos de menor poder aquisitivos as várzeas dos rios e igarapés que cortam e recortam o espaço urbano.

A discussão em torno da qualidade do ambiente das cidades, no momento atual, demonstra que essa situação não ocorre apenas no nível local, mas também no mundial, e estão associadas à forma de como o capitalismo se desenvolveu ao longo do processo histórico e de como as cidades são produzidas. Para (CARLOS, 2004, p. 146), "pois o que degrada o meio ambiente é o modo como se realiza o processo de acumulação respondendo a uma lógica da reprodução capitalista", que por sua natureza, ao produzir a cidade, promove o processo de degradação e a segregação sócio-espacial-ambiental.

Não se pode perder de vista que o processo de produção,

reprodução, dominação e apropriação produzem danos ao ambiente, já que passam a concentrar pessoas em áreas cada vez mais exíguas, gerando violência, criminalidade, entre outras, em função dos conflitos sociais inerentes a uma sociedade dividida em classes. Dias (2003) ao analisar as questões do ponto de visto do ambiente local, destaca que:

Os efeitos da degradação no ambiente urbano não estão dissociados das questões sociais, principalmente as relacionadas com a pobreza, o que torna a questão mais complexa por falta de perspectiva de solucioná-la no momento. Os problemas no ambiente urbano, ali encontrados, não são diferentes dos que ocorrem nas grandes metrópoles ou mesmo nas cidades capitais (DIAS, 2003, p. 227).

Os rios e igarapés estão assoreados, a mata ciliar foi retirada e ocupadas por conjuntos habitacionais; a retirada da cobertura de vegetal de fragmentos de floresta que ainda existia, foi destruída pelos processos de ocupações da terra ocorridos nas últimas décadas do século XX e início do XXI, comprometendo a qualidade ambiental do Distrito, uma vez que é de conhecimento de todos o papel que a cobertura vegetal desempenha no meio ambiente. Para Dias (2003) em sua análise destaca que:

É importante salientar a gravidade das ocupações que ocorrem nas várzeas dos igarapés e rios, bem como as ocupações nas margens da baía de Guajará e furo do Maguari, igarapés que percorrem no interior do núcleo, que estão associados à deposição dos resíduos líquidos e sólidos produzidos pela cidade formal, que vertem para essas áreas, comprometendo esses ecossistemas fluviais pelo volume de resíduos depositados.

A maioria das ocupações periféricas no distrito de Icoaraci corresponde a áreas inundáveis pelo fluxo das marés, em outras ocorrem o afloramento do lençol freático que dificulta a estruturação dos serviços urbanos básicos, como: a instalação dos serviços de rede de esgotamento sanitário ou mesmo de fossas sépticas. Em função da precariedade, essas ocupações caracterizam-se por falta de serviços públicos e equipamentos urbanos de todo tipo, como transporte, rede de drenagem, de esgoto, saúde, educação, entre outros.

O uso dos rios urbanos como depósitos de detritos de diversas naturezas, compromete sem sombra de dúvida a qualidade da água, e por conseguinte do ambiente. Paralelo a esses processos, ocorre a retirada da mata ciliar, para que possa ocorrer a ocupação humana, acentuando a ação antrópica, causando o assoreamento do leito dos rios, levando a extinção da flora e fauna fluvial. Transformar os rios urbanos em esgotos é bem mais rentável do que se fazer grandes investimentos em obras de infraestrutura para o esgotamento das águas residuais ou em aterros sanitários.

No distrito há sérios comprometimentos de suas principais bacias hidrográficas, como a do Paracuri, Piraíba e Tabocal em função dos diversos usos e ocupação dessas bacias. Para Barros (2020, p. 3) em sua análise, explica que:

Na relação urbanização e recursos hídricos é evidente que os assentamentos irregulares produzem efeitos diretos no abastecimento, esgotamento sanitário, águas pluviais (drenagem urbana e inundações ribeirinhas) e resíduos sólidos, diminuindo a disponibilidade de água e acarretando maiores problemas na conservação e preservação dos recursos disponíveis.

Na realidade essas bacias hidrográficas vêm passando por um processo de degradação ambiental. Os principais rios estão assoreados causado principalmente pela retirada da cobertura vegetal e da grande quantidade de detritos depositados ao longo de seu leito. Ao longo das bacias hidrográficas ocorreu a ocupação populacional, fazendo pressão pelo uso do solo e aprofundando ainda mais os problemas de ordem ambiental. Para aprofundar ainda mais a dimensão da degradação ambiental no Distrito, foram projetados conjuntos habitacionais do PMCMV. A partir do programa muitas famílias foram remanejadas e outras realocadas nos conjuntos. Entretanto as condições ambientais das bacias são extremamente precárias. Não houve preocupação com a reflorestamento da mata ciliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O déficit habitacional no município de Belém, aumentou profundamente a partir da segunda metade do século XX, principalmente nas décadas de 1970, 1980 e 1990, diante de alguns fatores: êxodo rural ocasionado pelo processo de modernização agrícola no país, crescimento demográfico em função das melhorias das políticas de saúde pública e a organização do movimento popular por moradia. Essa última, passou a organizar os segmentos da população sem teto, a ocupar a terra urbana. Essas ações levaram a cidade de Belém a ser considerada a cidade com o maior número de ocupações urbanas do país.

Na medida em que o Distrito de Icoaraci consolida o processo de urbanização, uma gama de problemas de ordem social e ambiental emergem no espaço da cidade, e essa situação vem ocorrendo desde segunda metade do século XX, quando o processo de industrialização passou a se localizar no mesmo. Inicialmente com indústrias tradicionais com pouca capacidade de valor de transformação industrial – VTI e pouca capacidade de poluição no ambiente. Após a década de 1960, com os programas, planos e projetos, objetivando desenvolver a região, inúmeras indústrias se instalaram no Distrito em função de alguns fatores: proximidade de capital, solo urbano disponível, incentivos fiscais e mão de obras. Esse processo atraiu um contingente populacional em busca de oportunidades de trabalho promovendo o crescimento demográfico e aprofundando os problemas de ordem social e ambiental.

Inicialmente as indústrias se localizaram nas margens da baía de Guajará, furo do Maguari, aproveitando os fatores locionais para recebimento e escoamento de parte da produção industrial. Posteriormente foi criado o Distrito Industrial de Coaraci, objetivando o uso e disciplinamento do solo urbano. A partir desse momento Coaraci passou a se denominado de Distrito industrial da Amazônia.

O crescimento demográfico local somente fez aumentar os problemas socioambientais, pois a população que não cessava de chegar e necessitava de morar, estudar, atendimento médico-hospitalar, transporte coletivo, segurança, entre outros, que a cidade não dispunha. Muitas dessas famílias não foram inseridas na lógica da fábrica e passaram a perambular pelo espaço urbano. A atividade industrial requer o mínimo de qualidade de mão de obras, fato que grande maioria era migrante de áreas rurais, fugindo de condições inóspitas em seus lugares de origem. Como possibilidade de morar, passaram a organizar o movimento de ocupação de terras urbanas e na mediada em que estas foram se esgotando passaram a ocupar as várzeas dos rios e igarapés das principais bacias hidrográficas existentes no local.

A pressão pelo uso e ocupação do solo para construir moradias, levou ao comprometimento do ambiente urbano, com por exemplo a retirada da mata ciliar, cobertura vegetal das áreas ocupadas, associado a resíduos produzidos pela atividade industrial só ampliou a escala de problemas no ambiente da cidade. Em primeiro lugar há o comprometimento dos cursos de água da baía de Guajará e do furo do Maguari com rejeitos da atividade industrial e dos esgotos que vertem para a cidade. Em segundo, o comprometimento das micro bacias urbanas do Paracuri, Piraíba e Tabocal, somente para mencionar as mais importantes. Para Barros (2020, p. 7/8):

O questionamento é quanto a falta de gestão deste recurso hídrico, tendo em vista que as faixas de proteção marginal não são respeitadas. A faixa de proteção do Código Florestal e a faixa sanitária de 50m, a faixas do Código das águas e da Lei do Parcelamento do Solo de 15m, e os limites do Plano Diretor de Belém com 30m, [8] entram em conflito quando se observa o mapeamento, pois não há parâmetro que referenciem qual a tomada de decisão para a gestão do recurso hídrico e dos recursos naturais presentes na área.

A falta de saneamento é um problema que atingem as cidades principalmente nas regiões mais periféricas do país. A deposição de

águas residuais nos corpos d'água sem tratamento devido, causam sérios problemas ao ecossistema fluvial.

A Construção dos conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida, passaram a aprofundar os problemas de ordem social e ambiental. Pois a localização na periferia cada vez mais distante do centro do distrito, somente ampliou a dimensão dos problemas. Muitos conjuntos não possuem infraestrutura e serviços de consumo coletivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Raimundo Nonato Monteiro. **Conservação de recursos hídricos** – mapeamento das áreas no em torno do igarapé Paracuri, bacia hidrográfica do Paracuri, na região metropolitana de Belém. <http://abes-dn.org.br/analseletronicos/trabalhos.php?pagina=642>. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. **7º Balança do PAC, 2015-2018**. Brasília: Ministério do Planejamento e Gestão, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Cidade**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. – 3. ed.

COELHO, Maria Célia Nunes. **Impactos ambientais em áreas urbanas**. Teorias, conceitos e métodos de pesquisas. In: GUERRA, Antônio Teixeira e CUNHA, Sandra Baptista da (orgs). **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DIAS, Mário Benjamin Dias. **Urbanização e ambiente urbano no distrito administrativo de Icoaraci - Belém PA**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - USP, 2007. Tese de doutoramento 230 p.

_____, **Industrialização e a produção do espaço urbano em Icoaraci - PA**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - USP, 1997. Dissertação de Mestrado. 200 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço urbano**. Novos escritos sobre a cidade. São Paulo: contexto, 2004.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____, **Meio Ambiente e a metrópole**. In: Geografia e questão ambiental. Rio de Janeiro: FIBGE, 1993.

JARDIM, Maria Chaves e SILVA, Márcio Rogério. **Programa de aceleração do crescimento (PAC): neodesenvolvimentismo?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 199 p. ISBN 978-85-7983-743-2. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. acesso em 27/03/2020.

LIMA, Myrian Del Vecchio de & RONCAGLIO, Cynthia. **Degradação socioambiental urbana, políticas públicas e cidadania**. In: Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente. Cidade e ambiente urbano. Curitiba: Ed. UFPR, n. 3, p.53-78. 2001.

MARICATO, E. **Por um novo enfoque teórico na pesquisa sobre habitação**. Cadernos Metrôpole. São Paulo, 2009. v. 21, pp. 33-52. Disponível em: http://www.cadernosmetropole.net/download/cm_artigos/cm21_147.pdf. Acesso em: 24 abr 2019.

_____. **O impasse da política urbana no Brasil**. São Paulo, Vozes: 2011.

RODRIGUES, Arlete Moyses. **A política habitacional e a intervenção no espaço urbano**. In: FERRERIA, et al. (Orgs). Desafios da metropolização do espaço. Rio de Janeiro: consequência, 2015.

ROLNIK, Raquel e et al. **O Programa Minha Casa Minha Vida nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas: aspectos socioespaciais e segregação**. São Paulo: Cad. Metrop., v. 17, n. 33, pp. 127-154, maio 2015.

SILVA. Marlon Lima da e Oliveira, Janete Marília Gentil Coimbra de. **Produção do espaço urbano pela política habitacional recente (2003-2014): a criação de novos conjuntos habitacionais na Região Metropolitana de Belém**. - Goiânia-GO: Ateliê Geográfico, v. 10, n. 3, p. 193-214, dez./2016.



COPEX-EA

COORDENAÇÃO DE PESQUISA E
EXTENSÃO DA ESCOLA DE
APLICAÇÃO DA UFPA

ISBN: 978-65-995849-2-3



9 786599 584923