



Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG

(v. 1, 2021)

ISSN 2965–6419

Prof.^a Dr.^a Renata Ramos da Silva Carvalho
Coordenadora do PPGE – UEG/Inhumas
Prof. Dr. Made Júnior Miranda e Prof.^a Dr.^a Simone de Magalhães V. Barcelos
Docentes PPGE – UEG/Inhumas
Coordenadores do Seminário

09 a 12 de novembro 2021

INHUMAS / GO
2021

Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação



Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG

(v. 1, 2021)

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
(1. : 2021 : Inhumas, GO)
Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU
Inhumas/UEG, de 9 a 12 de novembro de 2021, Inhumas, GO. / Coordenação de Renata
Ramos da Silva Carvalho, Made Júnior Miranda e Simone de Magalhães Vieira Barcelos. –
Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, 2021.
144 p. : il.
1. Pesquisa em Educação. 2. Processos formativos. 3. Trabalho intelectual. 4.
Formação humana. I. Carvalho, Renata Ramos da Silva, coord. II. Miranda, Made Júnior,
coord. III. Barcelos, Simone de Magalhães Vieira, coord. IV. Universidade Estadual de Goiás.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Unidade Universitária de Inhumas. V. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Larissa Stefane Rodrigues de Lima - CRB/1-3424

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Reitor

Prof. Me. Antônio Cruvinel Borges Neto

Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Dr. Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Claudio Stacheira

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis

Prof. Dr. Fábio Santiago Santa Cruz

INSTITUTOS

Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade (IACAS)

Profa. Dr^a Sueli Martins de Freitas Alves

Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB)

Profa. Ms. Michelle Ferreira de Oliveira

Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas (IACSA)

Prof. Esp. Rodrigo Messias de Souza

Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas (IACT)

Prof. Ms. Joilson dos Reis Brito

Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL)

Prof. Ms. Marcos Vinícius Ribeiro

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

CÂMPUS METROPOLITANO – SEDE: APARECIDA DE GOIÂNIA

Direção do Campus
Prof. Dr. João Cândido Barbosa

Assessoria de Pesquisa
Profa. Dra. Rosane Maria de Castilho

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

Coordenação da Unidade Universitária
Prof. Ms. Cleumar de Oliveira Moreira

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenação
Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho

Vice-Coordenação
Prof. Dra. Valdirene Alves de Oliveira

COORDENADORES DO SEMINÁRIO

Coordenadora do PPGE – UEG/Inhumas
Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho

Docentes PPGE – UEG/Inhumas
Prof. Dr. Made Júnior Miranda
Profa. Dra. Simone de Magalhães V. Barcelos

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

DOCENTES QUE COMPÕEM O PPGE/INHUMAS

Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria (UFG/ PPGE-UEG/Inhumas- colaboradora)
Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida (PPGE-UEG/Inhumas)
Prof. Dr. Made Júnior Miranda (PPGE-UEG/Inhumas)
Profa. Dra. Maria Cristina Dutra Mesquita (PPGE-PUC/GO- colaboradora)
Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE-UEG/Inhumas)
Profa. Dra. Miriam Fábila Alves (PPGE-FE-UFG-colaboradora)
Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho (PPGE-UEG/Inhumas)
Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (PPGE-PUC/GO-colaborador)
Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (PPGE-UEG/Inhumas)
Profa. Dra. Simone de Magalhães V Barcelos (PPGE-UEG/Inhumas)
Profa. Dra. Sylvana Bernardi Noletto (PPGE-UEG/Inhumas)
Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira (PPGE-UEG/Inhumas)
Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (PPGE-UEG/Inhumas)

PROFESSORES PARTICIPANTES EXTERNOS

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (UFG)
Profa. Dra. Ana Rogéria de Aguiar (CEPAE/UFG)
Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (UdB)
Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante (PUC-GO)
Profa. Dra. Daniela Brito Costa Lima (UFG)
Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (CEPAE/UFG)
Prof. Dr. Guillermo de Ávila Gonçalves, (IFG-GO)
Profa. Dra. Kátia Augusta Curado (PPGE/UNB)
Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis (UFG)
Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (UFG/UEG)
Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE-FE-UFG)
Prof. Dr. Thiago Camargo Iwamoto (Efi, PUC-GO)

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

INTRODUÇÃO

O Seminário de pesquisa é uma atividade acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UEG/Inhumas e se caracteriza como um dos desdobramentos do trabalho realizado nas disciplinas Seminário de Pesquisa I e II. A proposta central destas disciplinas consiste, em linhas gerais, promover: o estudo e a sistematização dos projetos de pesquisa dos mestrandos; auxilia nas definições de concepções e perspectivas para a problematização do objeto de pesquisa em Educação; definição do tema e elaboração do problema e objetivos de pesquisa; apreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos que se articulam com a proposta de investigação, com vista a orientar a produção e o desenvolvimento do projeto de pesquisa; a revisão de literatura e a abordagem do tipo de pesquisa, das técnicas e orientações para coleta, análise e interpretação de dados da pesquisa.

A disciplina *Seminário de Pesquisa II* integra as linhas de pesquisa “Trabalho, Estado e Políticas Educacionais” e “Cultura, Escola e Formação”. Assim, a sua ementa se justifica por contemplar a reflexão sobre os processos formativos em sua historicidade, o trabalho intelectual e a formação humana. Busca ainda, favorecer a organização e a produção da pesquisa na área da educação de modo a evidenciar a articulação entre diferentes objetos de estudo favorecendo aos mestrandos a verticalização dos seus projetos de pesquisa e a apresentação à comunidade em geral e à comunidade acadêmica em particular.

Um dos principais objetivos do Primeiro Seminário de Pesquisa do PPGE/UEG/Inhumas é criar as condições para que os discentes apresentem suas propostas de pesquisa e tenham a experiência formativa de serem arguídos por uma Banca Examinadora organizada pelos professores orientadores sob a organização dos professores responsáveis pela disciplina Seminário II. Em virtude da Pandemia pela Covid-19, as apresentações dos projetos de pesquisa foram realizadas do modo remoto e síncrono por meio da plataforma Google Meet. As salas virtuais foram organizadas, em quase sua totalidade, de modo que os mestrandos tivessem a oportunidade de participarem da apresentação dos projetos dos colegas, estratégia que favoreceu a vivência de fecundos momentos formativos para professores e alunos do Programa.

Após a apresentação dos projetos e arguição por parte da Banca, os mestrandos, de posse dos apontamentos sobre seus trabalhos, tiveram a oportunidade de revisarem os textos e prepará-los para publicarem nos Anais do evento. A experiência acadêmica iniciada na disciplina Seminário I e finalizada na disciplina Seminário II materializa um fecundo trabalho intelectual que supõe o envolvimento e o comprometimento de professores orientadores e mestrandos. A realização do seminário de pesquisa provocou os mestrandos a pensarem seus objetos de estudo de modo mais propositivo, abrindo espaço para questões teóricas e epistemológicas sobre seus objetos de estudo. A efetiva participação e envolvimento dos mestrandos no planejamento e realização do seminário de pesquisa merece ser registrada, especialmente os mestrandos que estiveram mais diretamente ligados a organização do evento. Sendo eles: Hortência Matias de Castro, Isadora Cristinny Vieira de Moraes, Janaina Walkíria Brito e Silva, Luiza Rodrigues dos Santos e Paulo Henrique da Costa Moraes.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

A Conferência de Abertura foi proferida pela Prof^a Dr^a Anita C Azevedo Resende (PPGE-FE/UFG) com o tema “O desafio do conhecimento”. Foi transmitida pelo www.youtube.com/uegtv no dia 09 de novembro de 2021 a partir das 19hs.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

ORGANIZAÇÃO DAS BANCAS:

Mestrando(a)	Título do trabalho	Orientador (a) e Membros
LÂNICA MOREIRA BORGES RESENDE (Linha 1)	O Pibid e a formação docente no curso de pedagogia da Uni/Inhumas	1. Eliane G. Costa Anderi (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Renata Ramos da Silva Carvalho (PPGE-UEG-Inhumas) 3. Mirza Seabra Toschi
JANAINA WALKIRIA BRITO E SILVA (Linha 1)	O conhecimento e a formação científica na área da Educação Física: uma análise crítica e epistemológica das produções acadêmicas dos professores da UEG	1. Rodrigo Roncato Marques Anes (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Membro: Dra. Mirza Seabra Toschi (UFG/UEG)
TAYNARA REGES CARDOSO (Linha 2)	O milímetro entre a arquibancada e a quadra: os abismos da transgeneridade nas aulas de educação física escolar	1. Prof. Dr. Made Júnior Miranda (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Prof. Dr. Thiago Camargo Iwamoto, (Efi, PUC-GO) 3. Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, (PPGE-UEG-Inhumas)
PAULA CINTHYIA SILVA CINTRA (Linha 1)	O curso de pedagogia da universidade estadual de Goiás em tempos de BNC e BNCC	1. Prof ^ª . Dr ^ª Valdirene Alves de Oliveira (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Prof ^ª Dr ^ª Kátia Augusta Curado (PPGE/UNB)

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

<p>HORTÊNCIA MATIAS DE CASTRO (Linha 2)</p>	<p>Narrativas dos pedagogos de um centro municipal de educação infantil de Jaraguá-GO: ser professor durante a pandemia de Covid-19</p>	<p>1. Prof. Dr. Made Júnior Miranda (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Prof. Dr. Guillermo de Ávila Gonçalves, (ITF-GO) 3. Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, (PPGE-UEG-Inhumas)</p>
<p>PRISCILLA JÉSSICA SANTIAGO DOS SANTOS (Linha 1)</p>	<p>O ciclo e políticas no contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Educação Infantil</p>	<p>1. Prof^a. Dr^a Valdirene Alves de Oliveira (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Prof^a. Dr^a Ana Rogéria de Aguiar (CEPAE/UFG)</p>
<p>VIVIANE ARANTES DE ANDRADE (Linha 1)</p>	<p>Plano Nacional de Educação - PNE (2014- 2024) e a educação infantil em Goiás: desafios de expansão e financiamento</p>	<p>1. Prof.^a Dr.^a Renata Ramos da Silva Carvalho (PPGE-UEG/Inhumas) 2. Prof.^a Dr.^a Daniela Brito Costa Lima (UFG) 3. Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves Anderi (PPGE-UEG-Inhumas)</p>
<p>FÁBIO STOFFELS (Linha 2)</p>	<p>Os impactos da avaliação do Saeb no ensino de Língua Portuguesa em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Goiás</p>	<p>1. Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis (UFG) 3. Profa. Renata Ramos da Silva Carvalho (PPGE-UEG-Inhumas)</p>
<p>BRUNO LOPES (Linha 2)</p>	<p>Surdez, família e educação inclusiva: demandas linguísticas do estudante surdo</p>	<p>1. Prof^a. Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE/UEG) 2. Juliana Guimarães Faria (UFG)</p>

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

<p>LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS (Linha 1)</p>	<p>A reforma empresarial da educação e a oferta dos cursos de licenciatura da UEG a partir do PNE 2014-2024: desafios e embates no cenário de privatização da educação.</p>	<p>1. M^a Cristina das Graças Dutra Mesquita (PPGE UEG/Inhumas) 2. Sylvana Bernardi Noletto (PPGE/UEG/Inhumas) 3. Renato Barros de Almeida (PUC-GO)</p>
<p>ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS (Linha 2)</p>	<p>Educação bilíngue e cultura surda: a resultante identidade bicultural rompendo com o preconceito linguístico</p>	<p>1. Prof^a. Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE/UEG) 2. Juliana Guimarães Faria (UFG)</p>
<p>MARCO TULIO RAMOS COELHO (Linha 1)</p>	<p>A consolidação da militarização das escolas estaduais em Goiás - narrativas das (os) professoras (os)</p>	<p>1. Profa. Dra. Miriam Fábila Alves 2. Catarina de Almeida Santos (UnB)</p>
<p>ARLLAN GONÇALVES CORRÊA (Linha 2)</p>	<p>Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física – estudo de caso de um centro de ensino em período integral.</p>	<p>1. Prof^a. Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Ana Paula Salles da Silva (UFG)</p>
<p>CINTIA APARECIDA MENDES SILVA (Linha 2)</p>	<p>Dialogismo e heteroglossia: uma análise bakhtiniana da mobilização de repertório sociocultural em redações do ENEM</p>	<p>1. Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes 2. Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (CEPAE/UFG) 3. Prof. Made Júnior Miranda (PPGE-UEG-Inhumas)</p>

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

<p>PAULO HENRIQUE DA C. MORAIS (Linha 2)</p>	<p>Direitos humanos e formação</p>	<p>1. Simone de Magalhães V Barcelos (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Rita Márcia Magalhães 3. Liliane Barros (PPGE-UEG-Inhumas)</p>
<p>HIGO GABRIEL SANTOS ALVES (Linha 1)</p>	<p>O Enem e o Sisu como políticas de mobilidade estudantil interestadual para ingresso na educação superior: o caso da Universidade Federal de Goiás</p>	<p>1. Sylvana Bernardi Noletto (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Cláudia Valente Cavalcante (PUC-GO)</p>
<p>DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO (Linha 2)</p>	<p>Educação, cultura e formação humana: reflexões sobre o sentido da escola</p>	<p>1. Liliane Barros (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Simone de Magalhães V Barcelos (PPGE-UEG-Inhumas)</p>
<p>REINALDO DA SILVA SOUZA (Linha 1)</p>	<p>Educação, burocracia e gestão democrática na escola básica</p>	<p>1. Sylvana Bernardi Noletto (PPGE-UEG-Inhumas) 2. Valdirene Alves de Oliveira (PPGE-UEG-Inhumas)</p>
<p>EDNAMAR FÁTIMA URZÊDO VITÓRIA (Linha 2)</p>	<p>Formação humana, universidade e docência: possibilidades e desafios</p>	<p>1. Liliane Barros 2. Simone de Magalhães V Barcelos</p>

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

TEXTOS APRESENTADOS

**O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em tempos
de Burguesia BNC e BNCC**

Paula Cinthya Silva Cintra¹

Valdirene Alves de Oliveira²

Este texto, sob o título “O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em tempos de BNC e BNCC”, baseia-se em um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Inhumas e vincula-se à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. Os caminhos pessoal, profissional e acadêmico desta pesquisadora iniciante levaram à aproximação da discussão das Políticas Educacionais para a Formação de Professoras e Professores³. O interesse pelo tema é nutrido pelo anseio em prol da existência e fortalecimento de uma Política Nacional de Formação de Professores que assegure de forma orgânica, uma formação aliada à docência com pressupostos que articulem as dimensões histórica, social, política e estética. Corrobora-se com Curado Silva (2011) quanto à compreensão formação de professores, ou seja, como “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso [...], mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (CURADO SILVA, 2011, p. 15).

O recorte estabelecido sobre a Política de Formação de Professores, terá como investigação os primeiros desdobramentos da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) nº 2/2019⁴, no curso de licenciatura de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Os questionamentos que orientam a investigação são: Como a UEG, especificamente, o curso de Pedagogia, se movimentou em face da Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019? O delineamento da escolha da instituição e do curso de licenciatura, relacionam-se aos caminhos acadêmico e profissional da pesquisadora deste projeto, pois o curso de Pedagogia, da UEG, Unidade de Anápolis foi o lócus da formação docente inicial.

O processo investigativo almeja responder as questões supracitadas e contemplar o objetivo geral da pesquisa: compreender a dinâmica entre a Política Nacional de Formação de Professores da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás-1^a turma. Graduada em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual de Goiás. Orientanda da prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira. E-mail: paula.cintra@aluno.ueg.br.

² Doutora em Educação (2017) pela Universidade Federal de Goiás, e Mestre em Educação (2004) pela mesma instituição, cursou graduação em Pedagogia (1996), na Unievangélica. Atualmente, é professora do quadro permanente da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: valdirene.oliveira@ueg.br.

³ Para facilitar a leitura, onde se lê professores, entende-se professores e professoras.

⁴ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10 out, 2021.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Educação Básica, mediante a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e a UEG, no período de 2019 a 2020, em relação ao curso de Pedagogia. Esse objetivo geral se desenvolve em três objetivos específicos: a) apreender as influências globais, nacionais e locais na (re) configuração do Estado e das políticas educacionais para formação de professores no Brasil, no contexto neoliberal; b) identificar os princípios fundamentais da legislação, nacional e estadual, referentes à Política Nacional de Formação de Professores, nos cursos de licenciatura, pós Lei 13.415/2017⁵ e, c) Delinear o processo de discussão na UEG relativo à Resolução CNE/CP Nº 2/2019 na matriz curricular do curso de Pedagogia, mediante o reconhecimento dos agentes favoráveis e contrários a esse movimento reformista.

Conforme Lessard e Carpentier (2016), as políticas educativas, estão intrinsecamente alinhadas ao projeto de sociedade hegemônico em determinado tempo histórico, com intuito de aprimorá-lo por interposição da educação. Esses autores evidenciam que principalmente, a partir da segunda metade do século XX, as políticas educativas e a ação pública em educação constituíram três diferentes momentos, ainda que não necessariamente tenha findado um para iniciar o outro. O terceiro período, vigente, até o momento, teve início em 1990 e foi delineado pela “institucionalização de uma nova regulação em educação e pela ascensão da avaliação dos aprendizados, dos profissionais da educação e dos estabelecimentos” (LESSARD, CARPENTIER, 2016, p. 15).

O cenário político, econômico e social do Brasil, nesta década, corroborou para significativas reformas na educação, intermediadas pelo discurso dos reformadores. Depreende-se que nas políticas educacionais as influências são orientadas por redes sociais, “definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum” (SHIROMA, 2011, p. 18). Nesse sentido, é necessário apreendê-las para compreensão da “perspectiva de totalidade, as interconexões entre global e local” (SHIROMA, 2011, p. 19). As organizações multilaterais estão entre estas redes sociais, as quais, desde essa época, baseiam-se sua agenda para “imposição da nova norma neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283) e, defendem uma educação “submissa às exigências da economia do saber” (LESSARD, CARPENTIER, 2016, p. 15), sendo difusores de uma nova regulação e avaliação da educação.

Depreende-se que essa nova referência instigou o processo de construção de uma Política Nacional de Formação de Professores, tecendo novos projetos para a formação de professores e para os cursos de licenciatura, tendo como marco legislativo a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece Lei de Diretrizes e Bases⁶ (LDB), a qual, contempla a formação de professores, no art. 62, exigindo a formação em nível superior para o exercício da docência. Desde a LDB foram empreendidas novas regulamentações para os cursos de formação de professores. Em 2002 foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores⁷, estabelecendo a organização curricular destes cursos, Freitas (2002, p. 155) contribui na compreensão das facetas dessa política formativa, analisando que o documento

⁵ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 16 out, 2021.

⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 14 out, 2021.

⁷ Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 16 out, 2021.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

caracterizava como um “processo de desenvolvimento de competências”. No ano de 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que segundo Scheibe e Bazzo (2016) proporcionaram a instituição do curso “como o lócus de formação dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, avançando em relação à LDB” (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 251).

Em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 02/2015⁸, de 1º de julho de 2015. Esse documento definiu as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, contemplando concepções divergentes das indicadas nas DCNs de 2002. Dourado (2015), relator desta normatização, explicitou compreensão da educação “como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 307). Em 2016, a Medida Provisória nº 746⁹, convertida na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu a reforma do Ensino Médio e, ao mesmo tempo inseriu alterações que afetam a educação brasileira para além da última etapa da educação básica. A docência, por exemplo, recebeu proposições auspiciosas com esta legislação, como: a) o reconhecimento de profissionais de notório saber; b) a desvinculação da universidade e dos institutos superiores como lócus privilegiado da formação docente; c) o estabelecimento da referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰ para os currículos dos cursos de formação de professores. Esse sucinto quadro indica alguns vestígios do fio condutor que permeia a Política de Formação de Professores, da qual as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores é uma importante empreitada.

Em 2019, a Resolução CNE/CP Nº 2/ 2019, estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial de professoras para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução transfigura a organização curricular dos cursos de formação inicial de professoras alinhada às referências da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Algumas pesquisas, como a de Bazzo; Scheibe (2019) e a de Curado Silva (2020) evidenciam críticas tanto quanto à carência de debates, quanto o teor do documento. Denunciam que vigora um viés neoliberal para formação de professores, com retorno da tônica das competências, ou seja, trata-se de uma submissão dos conteúdos, vinculando-os à demanda por formação de habilidades e competências, num claro aceno, no sentido e significado, à formação da subjetividade empresarial neoliberal.

O Estado forte não se retira dessa conjuntura, mas alinha-se às disposições societárias hegemônicas. Desde 1980, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), determinava um novo paradigma e preconizava um Estado mais “flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274). A partir de 2016, no bojo do governo Temer, seguido do governo Bolsonaro, a pauta reformadora educacional fortalece a tônica da flexibilização. Trata-se de uma (re)forma no projeto pedagógico da acumulação flexível em relação a perspectiva de aprendizagem; as propostas curriculares; o

⁸ Resolução nº 2, DE 1º de Julho DE 2015. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 16 out, 2021.

⁹ Medida Provisória nº 746, De 22 de Setembro De 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 16 out, 2021.

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 out, 2021.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

aligeiramento da formação discente e docente; a organização e gestão dos processos de trabalho e ajuste nas formas contratuais (KUENZER, 2021, p. 238). Nesta direção o Estado empresa constitui propostas curriculares alinhadas “à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares” (FREITAS, 2018, p. 29), teor que fortalece o controle político ideológico do que e como se ensina.

As propostas curriculares na dimensão macro, intencionalmente, articuladas à reforma do Ensino Médio e à BNCC são relacionadas às reformas administradas na dimensão micro. As pesquisadoras Luciana Silva e Maria Silva (2020) realizaram um estudo, necessário, do processo de imposição do redesenho da UEG, resultante da reforma administrativa “imposta verticalmente” (SILVA; SILVA, 2020, p. 293). O redesenho forçado iniciou com a renúncia do reitor interino Ivano Devilla, sendo oportuno ao Governo Ronaldo Caiado a intervenção direta na UEG, sem considerar a comunidade docente e discente, colocando Rafael Borges no cargo máximo da UEG. As alterações relacionam-se ao projeto político de acumulação flexível, visto que 41 campi dão lugar a 8 campi divididos por região: Metropolitano, Central, Norte, Nordeste, Cora Coralina, Oeste, Sudoeste e Sudeste; não há coordenador pedagógico para as unidades universitárias; o coordenador do curso não recebe pela função e não tem autonomia em decisões do curso; não há colegiados de cursos; os diretores das unidades universitárias passam a ser coordenadores locais; e as decisões são centralizadas aos campi (SILVA; SILVA, 2020).

Dessa organização surgiram cinco institutos: Educação e Licenciatura; Ciências da Saúde; Ciências Tecnológicas; Ciências Sociais Aplicadas; e Ciências Agrárias (SILVA; SILVA, 2020). Assim, na atual configuração institucional da universidade a Coordenação Central é responsável pela coordenação pedagógica de todas as unidades universitárias que ofertam o curso de Pedagogia na UEG e esta coordenação integra o Instituto de Educação e Licenciaturas (IEL). Tais reformas pavimentam o terreno para a chegada de propostas curriculares que tenham como escopo a flexibilização. Segundo Silva e Silva (2020), foi imposto aos cursos da UEG a reestruturação curricular unificada, em face a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, sob a ameaça de não realização do vestibular de 2021, se as alterações não fossem realizadas. Segundo o site institucional da UEG¹¹, atualmente, o curso de Pedagogia se distribui em dezessete (17) Câmpus e Unidades Universitárias, os quais oito, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, Uruaçu, Formosa, Inhumas, Pires do Rio, Jaraguá e Anápolis estão com a matriz vigente de 2021; duas, Jussara e Silvânia, com a matriz de 2017 e sete, São Miguel, Minaçu, Luziânia, Crixás, Goianésia, Itaberaí e Campos Belos, com a matriz de 2015. De acordo o site institucional¹², do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), a matriz curricular do curso de pedagogia é de 2017.

O percurso investigativo buscará se aproximar do objeto de estudo em sua totalidade, em uma abordagem qualitativa, como estudo de caso. Levando em consideração os quesitos aproximação e aprofundamento do objeto de estudo, bem como os estudos formativos em grupos de estudos, oportunizados pela inserção no PPGE, esta pesquisadora compreende que a abordagem do Ciclo de Políticas, conforme Mainardes (2006), num diálogo com algumas premissas teóricas de Pierre Bourdieu se contemplam as demandas emanadas da problemática de pesquisa. Os contextos

¹¹ Site institucional da UEG. Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=dados_v2&variavel=19&mod=2 . Acesso em 22 out, 2021.

¹² Site institucional do CEAR. Disponível em: <http://www.cear.ueg.br/>. Acesso em: 22 out, 2021.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

de influência e de produção de textos possibilitam compreender os contextos da política. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) consideram abordagem do Ciclo de Políticas como “[...] um método de pesquisa de políticas”, sendo “num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 48). A teoria da estrutura social de Pierre Bourdieu, com os conceitos *campo*, *habitus*, *capital* e *poder simbólico* viabilizam um olhar a partir dos agentes que participaram do processo de modificação da matriz curricular do curso de Pedagogia e para a totalidade desse movimento.

Os procedimentos de coleta de dados e de estudo, definidos até o momento, serão constituídos de levantamento de dissertações e teses, publicações em periódicos, solicitações de documentos institucionais e de gravações dos encontros que ocorreram no segundo semestre de 2020, entre os representantes dos cursos de Pedagogia da UEG (coordenadores e membros do Núcleo Docente Estruturante) e a coordenação central do curso de Pedagogia. Ressalta-se que os agentes participantes dessas gravações não serão citados. Além da busca por esse material sobre as discussões de 2019 o estudo ainda prevê a realização de entrevistas com alguns agentes da UEG que possuam relevância nas alterações mais recentes da matriz curricular do curso de Pedagogia. A escolha da entrevista, como procedimento de coleta de dados, respalda-se na ideia que “[...] estão à altura de exercer um efeito de revelação” (BOURDIEU, 1998, p. 711). Nessa direção, entende que a utilização das entrevistas viabilizará a aproximação de revelação do contexto da produção do texto. Ratifica-se que os partícipes das entrevistas não serão citados de modo nominal no processo de escrita deste estudo. O projeto de pesquisa foi encaminhado no início de setembro ao Comitê de Ética e estamos aguardando o parecer para iniciarmos a coleta de dados.

A abordagem do ciclo de políticas é constituída por cinco contextos, que são: contexto de influência; contexto da produção do texto; contexto da prática; contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia. Para esta investigação serão utilizados os dois primeiros. Em síntese, o contexto de influência é o contexto em que uma política é constituída, dialogada e disputada por redes sociais, constituindo de inferências globais; e o contexto da produção do texto é onde a representação dominante sobre a política é materializada em forma de texto legal, comentário ou pronunciamento (Mainardes, 2006).

A teoria social de Pierre Bourdieu considera o conhecimento “*praxiológico*” (BOURDIEU, 1983, p. 47), constituindo de relações dialéticas entre as estruturas e suas disposições. Bourdieu pensa a pesquisa como uma “atividade relacional” (BOURDIEU, 1989, p. 18), nessa direção, a construção do objeto necessita ser pensada “relacionalmente” (*ibid.*, p. 28), portanto “trata-se de construir um sistema coerente de relações” (*ibid.*, p. 32), por meio de um método comparativo que “permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tornando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes (*ibid.*, p. 33).

Nessa direção, os conceitos da perspectiva bourdieusiana estão articulados, o *campo* é “um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças” (BOURDIEU, 2008 p. 50). *Habitus* é “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital” (BOURDIEU, 1989, p. 61). *Capital* na teoria de Bourdieu, não é entendido no sentido econômico, mas no sentido de o agente agregar capital (cultural, econômico, simbólico), mediante as relações de poder. Dessa maneira o volume do capital provém da “extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar” (BOURDIEU, 2007, p. 67). O *poder simbólico* é um poder invisível que permeia os campos e que

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

constrói a realidade (BOURDIEU, 1989). No campo social o Estado é um metacampo que domina este poder, dispõe da subjetivação para instituir uma ordem, regulando e organizando os campos (BOURDIEU, 2014).

Apple (2003) manifesta que é necessário elaborar críticas construtivas para construir respostas coletivas para as propostas das reformas educacionais. Posto isto, considera-se que esta pesquisa oportunizará, dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada do processo da política de formação de professores na UEG no contexto atual.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BAZZO, V. L.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 693 – 732.

_____. Esboço de uma teoria prática. In: Pierre Bourdieu / ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-91.

_____. O capital social- notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 67-69.

_____. O novo capital. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Correa. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 35-52.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Sobre o Estado** [edição estabelecida por Patrick Champagne ... [et al.]]; tradução Rosa Freire d'Aguiar — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, 17(32), 13–32, 2011.

_____. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

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

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 137-168, set. 2002.
- FREITAS, L. C. DE. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KUENZER, Acacia Zeneide. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas ... [et al.] (Orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] -1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.
- LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas**: a aplicação na prática. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.
- SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016.
- SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de políticas educacionais. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.
- SILVA, Luciana Nogueira da; SILVA, Maria Eneida da. O mapa do retrocesso da interiorização da Educação Superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás. **Formação em Movimento** v.2, i.1, n.3. p. 292-308, jan./jun.2020.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Plano estadual de educação de Goiás (2015-2025) e a educação infantil: desafios de expansão e financiamento

Viviane Arantes de Andrade¹³
Dra. Renata Ramos Silva Carvalho¹⁴

Este trabalho trata-se da exposição de uma pesquisa em fase inicial, que está em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Inhumas, vinculado à linha Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. A pesquisa tem como tema o Plano Estadual de Educação de Goiás – PEE (2015-2025) e a Educação Infantil: desafios de expansão e financiamento.

Para a exposição da proposta de pesquisa, a composição deste texto seguirá utilizando a descrição da justificativa, problematização, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, detalhamento da fase em que se encontra a pesquisa e considerações finais. Espera-se que, com isso, seja possível vislumbrar um delineamento do projeto em consonância com a composição de um percurso reflexivo e revelador do problema levantado, em especial, ao que expressa a meta 1 do PEE-GO (2015-2025), no que se refere à necessária expansão de matrículas e financiamento no estado de Goiás.

Este estudo surgiu a partir da necessidade de avaliar o processo de implementação da Política de Educação Infantil em Goiás, no que diz respeito ao atendimento da primeira etapa da Educação Básica, diante da falta de vagas para as crianças nessa fase educacional. Essa necessidade tem suas origens no final da década de 1990, a partir da minha atuação como pesquisadora na iniciação científica. A pesquisa, coordenada por Sousa e Rizzine (2001), foi realizada em Goiânia, capital de Goiás, e objetivou coletar e analisar dados referentes às crianças e adolescentes inseridos no contexto familiar e social. Contudo, a nossa integração na referida pesquisa ocorreu ao analisarmos os dados referentes às crianças de zero a seis anos.

O que chamou atenção no período foi a pouca quantidade de crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil e que estavam sob os cuidados das mães. Esses dados, ao serem analisados por Araújo e Andrade (2001), resultaram no seguinte questionamento: há oferta insuficiente de vagas na Educação Infantil ou essas constituem uma opção pelo tipo de educação que querem oferecer aos seus filhos? A questão tornou-se latente quando atuei como professora convidada de estágio supervisionado em Educação Infantil da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Ficou perceptível a ineficiência dos atendimentos e a precariedade dos prédios, que de maneira silenciosa induzia a hipótese de ausência de adequação no que se refere ao financiamento. Tais hipóteses ficaram evidentes e registradas nos relatos de experiência das acadêmicas na avaliação dos indicadores de qualidade.

Posteriormente, a inquietude se expandiu quando me tornei professora efetiva do ensino

¹³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás- Unidade Inhumas sob orientação da Professora Doutora Renata Ramos Silva Carvalho.

¹⁴ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás- Unidade Inhumas.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

público, em dois municípios goianos, atuando na Educação Infantil. Existia, e ainda existe, um cadastro de reserva que expressa um quantitativo de crianças significativamente grande que não têm acesso à Educação Infantil. Neste contexto, foi possível observar e vivenciar, na prática, a falta de vagas nas creches e pré-escolas, além disso são notórias as ações de expansão sem preservar os direitos das crianças. A não materialização do direito à Educação Infantil, pela expansão das vagas e financiamento, torna-se o eixo norteador da pesquisa que utiliza das políticas educacionais estabelecendo como fio condutor do trabalho a análise da meta 1 do PEE -GO (2015-2025) que possui convergência com a meta 1 do PNE (2014-2024).

Perante essa inquietação de garantia do direito à Educação Infantil, Cury (2011) afirma que o Plano Nacional de Educação (PNE) objetiva garantir as condições essenciais para a materialização desse direito. Consequentemente, o PNE (2014-2024) é concebido no formato de lei, instituindo as normas gerais, conforme o artigo 214 da Constituição Federal de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL, 1988)

O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005, tem vigência de dez anos, possui 14 artigos e um anexo com vinte metas e 254 estratégias que contemplam todos os níveis e modalidades da educação nacional. Seus artigos fazem alusão aos da Constituição Federal de 1988 e externam aprimorar vagas e financiamento. Objetiva na meta 1 a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, até 2024. Neste sentido, a Meta 1 visa:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Conforme mencionado, a meta 1 é dividida e possui dois importantes desafios. Em 2014, quando inicia a nova vigência do PNE, de acordo com o censo da educação básica temos 29,4% de crianças matriculadas de até três anos, pouco mais que a metade posta no PNE e 89,7% de crianças de quatro e cinco anos matriculadas, tendo como prazo dois anos para cumprir a meta. O desafio perante as matrículas das crianças de quatro e cinco anos, em universalizar o atendimento, é reafirmado e torna-se obrigatório, amparado pela Emenda Constitucional n.º 59: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Decorrido um ano após a aprovação da lei do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e em conformidade às diretrizes, metas e estratégias, os estados, Distrito Federal e municípios deverão organizar seus respectivos planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

No estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação com vigência decenal de 2015 a 2015 foi determinado a partir da Lei n.º 18.969/2015. O PEE-GO (2015-2025) contempla a Educação Infantil e o conteúdo da meta 1 foi incorporado na integralidade do PNE (2014-2024), a fim de que essa meta possa ser cumprida no território goiano. Essa meta se torna audaciosa para o estado de Goiás, uma vez que no ano de 2014 o censo da educação básica mostra que as matrículas para a pré-escola registravam 81,20% e nas creches, 20,10%.

Evidencia-se a necessidade de pesquisas e investigações que busquem responder à seguinte questão-problema: Quais são os desafios e contradições para o cumprimento da Meta 1 do PEE-GO (2015-2015) em Goiás, no que diz respeito à ampliação de vagas e ao seu financiamento?

Para tanto, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é analisar a evolução e os desafios para o êxito da meta 1 do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE-GO - 2015-2025), no território goiano, apurando a evolução das matrículas em creches e pré-escolas da rede pública e privada, no período de 2014 a 2021. Para o alcance do objetivo maior espera-se, especificamente, que no decorrer da pesquisa seja possível: 1) projetar os desafios da expansão de matrículas na Educação Infantil e o seu financiamento, para o cumprimento da meta 1 do PEE-GO (2015-2025); 2) realizar um levantamento das manobras que os órgãos competentes estão usando para efetivar o cumprimento dessa meta, como por exemplo, a redução de jornada e oferta de vagas em meio período; 3) contribuir para a ampliação do conhecimento a respeito do PNE, PEE e Educação Infantil no estado de Goiás.

A pesquisa será desenvolvida mediante investigação documental, bibliográfica, levantamento e análise de dados estatísticos extraídos¹⁵ do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados gerados pelo Instituto Mauro Borges (IMB), em que se pretende analisar a evolução e os desafios de expansão de matrículas e financiamento da Educação Infantil em Goiás. Está sendo realizado, também, um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos trabalhos que tratam da temática relacionada à meta 1. Para tanto, a pesquisa possui uma concepção de metodologia compreendida como um procedimento de captação, sistematização e análise de dados do período estabelecido para esta pesquisa, objetivando apreender a realidade pesquisada, percebendo suas entrelinhas e desvelando suas contradições.

Para refletir a problematização apresentada, bem como contemplar os objetivos e desenvolver a metodologia proposta, a fundamentação teórica desta pesquisa irá se ancorar, dentre outros autores, em: Barbosa et al. (2014), Gomes (2017), Clímaco (2017), Kramer e Leite et al. (2014), Mesquita e Gizi (2021), Corsino (2009), Vieira (2010), Faria e Aquino (2012), Ariés (1979), Kuhlmann Jr. (2001), Priore (2004), Valdez (2003), Azanha (1993), Curry (1998; 2011) e Dourado (2011), Moura (2013), Saviani (2018), Demo (2016) e Teixeira (2007). Recorrerá também a documentos legais, como a Constituição Federal (1988), Lei n.º 8.068/1990 (Estatuto da criança e do adolescente), Lei n.º 9.394/1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), Lei n.º 10.172/2001 (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2001 - 2010 e dá outras providências), Lei n.º 12.796/2013 (Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996), Lei n.º

¹⁵ A coleta e sistematização dos dados está em andamento. A pesquisa está em fase inicial impossibilitando a apresentação delineada dos mesmos.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

13.005/2014 (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014 - 2024 e dá outras providências) , Lei n.º 18.969/2015 (Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências) e outros documentos que se fizerem necessários no tratamento e análise dos dados.

Nessa perspectiva, está prescrito na Constituição Federal (1988) que a educação é direito de todo indivíduo, sendo dever do Estado efetivar sua garantia. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Garantindo, assim, para crianças de zero a seis anos de idade o direito de frequentar creches e pré-escolas, e a indissociabilidade entre educar e cuidar. Nesse contexto, a Educação Infantil, fundamental no processo educacional de crianças, passa a ser reconhecida dentro das propostas de política pública para a educação.

Para Costa (2016), em Goiás o direito de acesso à Educação Infantil ainda não é garantido, em especial, para as crianças em idade de creches. Barbosa et al. (2014) afirma que apesar do suporte legal, ainda existe dificuldade em fazer a educação infantil de qualidade, não garantindo às crianças e suas famílias condições de exercer seus direitos. Perante o exposto, esses desafios que ainda se impõem à educação infantil carecem de estudos e pesquisas a respeito da Educação Infantil e sua inserção em planos, programas e ações, nas esferas municipais, estaduais e federais, que revelem e clarifiquem suas contradições e apresentem à comunidade acadêmica e à sociedade em geral essas lacunas.

Para Climaco (2017), as possibilidades de avanço no atendimento às crianças de quatro e cinco anos se fortalecem com a Emenda Constitucional 59. Já o atendimento à criança de até três anos acontece de forma muito lenta e sem o teor da obrigatoriedade, o que aponta a indispensabilidade de dedicação peculiar para com direito à Educação Infantil à essa faixa etária. Barbosa et al. (2014) acredita que a Meta 1 é um desafio em sua totalidade. Os avanços no atendimento à criança são precários no que se refere às matrículas, que têm um quantitativo inferior ao previsto na meta, sinalizando uma atenção especial ao modo de como o poder público se organiza no sentido de oferecer vagas, de forma a preservar os direitos das crianças.

Para as crianças de quatro e cinco anos de idade, Corsino e Nunes (2011) afirmam que o cenário é menos desafiador, pois os indicadores apresentam uma perspectiva de possível alcance da meta quanto ao seu aspecto quantitativo. Todavia, esse fato não representa o alcance da Meta 1.

Em Goiás, a Meta 1 foi analisada no 1.º Ciclo de Monitoramento das Metas do PEE-GO (2015-2025), em relatório publicado no ano de 2016 que estimou um percentual de apenas 17,51% de crianças de até três anos atendidas na Educação Infantil, em 2016. Na Tabela é possível vislumbrar o aumento de atendimento de 2012 até 2015, com queda no ano de 2016. Do mesmo modo, deixa claro a preocupação com a contemplação da Meta 1 do PEE quando coloca 50% de atendimento para as crianças de zero a três anos de idade. Isso demonstra um avanço lento com grandes retrocessos, exigindo bastante esforço e implementação de políticas estatais.

Em relação ao atendimento da criança de quatro e cinco anos, o 1.º Ciclo de Monitoramento das Metas do PEE-GO (2015-2025), em 2016, indica uma evolução bastante discreta. Em 2012 temos um percentual de 79,50 % com evolução de apenas 8% para 2016, com 87,16%. O que pode gerar dificuldades na contemplação da Meta 1 do PEE, para 2016, que seria de universalizar o atendimento de crianças de quatro e cinco anos.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Tabela 1: Percentual de crianças frequentando a Educação Infantil em Goiás

PERCENTUAL DE CRIANÇAS FREQUENTANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS		
ANO	CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS
2012	21,50	79,50
2013	19,80	82,70
2014	20,10	81,20
2015	22,04	84,58
2016	17,51	87,16

Fonte: Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais – adaptada.

Esta pesquisa está em fase de levantamento e sistematização dos dados necessários para a análise dos desafios da meta 1 do PEE-GO. O Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das metas do PEE-GO (2015-2025), publicado em 2019 e os dados primários do Inep mostram percentuais que sinalizam a necessidade de um olhar atento e crítico sobre a evolução das matrículas, pois estes refletem diretamente no alcance da meta 1.

Esses dados mostram que há uma evolução no percentual, até 2018, de crianças de até 3 anos atendidas na Educação Infantil. No entanto, para o que propõe a Meta 1 que é de 50% podemos verificar o desafio. No Brasil em 2018 esse percentual atinge um pouco mais da metade desse percentual com 35,7%. Em Goiás, tem-se um grande desafio, pois está apenas com 26,4% das crianças matriculadas na educação infantil. Como o objetivo estipulado é atingir 50% até o final deste plano, percebe-se, de acordo com o 2º ciclo de monitoramento do PEE (2019), que é necessário um melhor desempenho do estado durante os próximos anos para alcançar esse intento. Faz-se necessário superar a tendência dos anos anteriores e ter um esforço de incremento médio anual de 3,4 pontos percentuais até 2025. Considerando a população de 2018, seria necessário incluir em creches outras 86 mil crianças para o estado ter 50% delas atendidas. (GOIÁS, 2019, p. 6).

Em relação à pré-escola no estado de Goiás, de acordo com o Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das metas do PEE -GO (2019), ratifica-se a insuficiência no alcance da meta, conforme afirmado nas considerações:

[...] apesar do considerável aumento de matrículas nos últimos anos, há ainda um elevado número de crianças entre 4 e 5 anos fora do ambiente escolar em Goiás. Em 2018, o percentual de alunos nessas idades alcançou 87,5% do total de crianças, deixando aproximadamente 23 mil fora da escola. Além disso, como se percebe, houve queda na proporção de crianças atendidas nos dois últimos anos (2017 e 2018). A persistir esta evolução, o estado conseguirá atingir o objetivo em 2022, três anos antes do fim do Plano, mas 6 depois do prazo estipulado. (GOIÁS, 2019, p. 5).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Os dados apontados não mostram uma surpresa e tão pouco um otimismo em relação à expansão e permanência dos atendimentos às crianças de zero a cinco anos em Goiás, havendo uma necessidade de esforço coletivo entre os entes federados. Porém, Gomes (2017) ressalta que a Emenda Constitucional n.º 95/2016 coloca tudo em risco, ao impor limites de financiamento para os serviços públicos. O Futuro da Educação Infantil no que se refere à expansão e financiamento depende de estudos e esforços, ou seja, da cooperação entre a união, estado e municípios.

Os resultados esperados nesta pesquisa consistem em pesquisar e analisar dados relativos aos desafios e contradições para o cumprimento da meta 1 do PEE-GO (2015-2025) para o território goiano, no que se refere à ampliação de matrículas necessárias na Educação Infantil, bem como as contradições que permeiam o seu financiamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva; ANDRADE, Viviane Arantes de. O Perfil da Criança de 0 a 6 anos: quem cuida e quem educa a primeira infância. In: RIZINNI, Irene; SOUSA, Sônia M. Gomes (Coords.) **Desenhos de Família – Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais**. Goiânia: Cânone, 2001. p. 137-171

BARBOSA, Ivone Garcia et al. A Educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://WWW.esforce.org.br>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: MEC, Inep, 2018. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/4.pdf?291302463. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 12 nov.2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=59&ano=2009&ato=57ccXSE1UeVpWTd7d>. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

CLÍMACO, Arlene C. de Assim. A Educação Infantil e o PNE: balanço e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 25-46.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas Públicas Universalista e Residualistas: os desafios da educação infantil. *In*: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 331-347.

COSTA, Maria Aparecida. **A educação infantil em Goiás: percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CURY, C. R. J. **Por um Novo Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n.º 144, set./dez. 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Lei n.º 18.969**, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. Goiânia: SEDUC, 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Fórum Estadual de Educação de Goiás. **1.º Relatório de avaliação e monitoramento do PEE 2015-2025**. Goiânia: SEDUC, CEE-GO, FEE-GO, 2016. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/1%C2%BA-RELATORIO-DE-MONITORAMENTO-E-AVALIA%C3%87%C3%83O-DO-PEE-2016.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação Infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. *In*: GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.). **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Edições Câmara, 2017. p. 17-50.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Educação, Burocracia e Gestão Democrática na Escola Básica

Reinaldo da Silva Souza¹⁶
Sylvana De Oliveira Bernardi Noletto¹⁷

1. MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA E PARA O TEMA

Esta pesquisa visa realizar uma investigação sobre educação, burocracia e gestão democrática na educação básica. Trata-se de um tema importante para pensarmos a educação como um fenômeno social no Brasil, pois a partir do final dos anos de 1990, tem início a indicação legal com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, de um novo modelo de gestão para as escolas públicas de todo o país. Fundamentada em princípios democráticos, a legislação vigente passou a induzir a gestão democrática em todas as escolas brasileiras e, para tanto, os integrantes da instituição escolar, professores e servidores, puderam, a partir daí, participar da gestão das escolas básicas públicas nas suas mais variadas etapas e modalidades de ensino.

Assim, ao produzir uma pesquisa desta natureza, estamos diante de um tema fundamental que nos instiga a pensar a escola pública básica no Brasil e em Goiás. Nesse sentido, a par dos tempos atuais e da complexidade que se apresenta a produção e efetivação de políticas educacionais, bem como a discussão sobre escola pública, sua manutenção pelos entes federados, as lutas e estratégias políticas em curso que tomam a escola como afirmação de interesses de governos, o tema que apresento é de extrema importância. A escola para a democracia somente se constitui no ambiente social democrático, porém, sob o movimento da dialética, podemos compreender que uma sociedade democrática se constrói, em boa medida, com a efetivação da escola democrática. Assim, temos como ponto de reflexão para o desvelamento do problema que este tema induz, a escola básica pública na cidade de Goiânia, mais especificamente, o estudo da gestão de uma escola públicas estadual.

Por outro lado, ao pensar essa pesquisa inicialmente, começamos a buscar um conjunto de textos e a viabilidade empírica da pesquisa, ou seja, como conseguir encaminhasse estudo de forma mais sistemática e organizada no sentido da coerência.

No que diz respeito às minhas motivações e definição sobre o tema, posso dizer que inicialmente aconteceu a partir de duas experiências como professor, a primeira em uma escola militar da rede estadual de Goiás na cidade de Goiânia, onde passei a observar a organização da escola, sua dinâmica de atendimento aos alunos, as ações da gestão escolar, de professores e demais integrantes da instituição escolar. Ainda assim, tinha apenas visões sobre a realidade da escola, mas não uma percepção sistemática de pesquisador. Por outro lado, fui buscando ao longo desse período

¹⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás, orientando da Professora Dr^a. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto. Graduado em Filosofia Universidade Católica de Goiás. 1^a turma. e-mail: reisouzza@mail.com.

¹⁷ Doutora em Educação, professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

de três anos em que trabalhei nesta instituição algumas leituras no campo da educação, da gestão escolar, da gestão democrática e a partir daí, passei a perceber com mais clareza as ações por parte dos seus integrantes. Um ponto fundamental que me chamava atenção, eram as ações por parte da organização da escola, pois mesmo sendo uma escola pública, estava sobre o controle, gestão e administração da Polícia Militar de Goiás. Neste caso, a forma de gestão das escolas em Goiás é a gestão democrática com participação e voto de todos os integrantes da instituição, menos os alunos pertencentes à educação infantil e aqueles da segunda fase do ensino fundamental e médio com menos de 16 anos.

Compreendemos que a gestão democrática escolar se tornou um tema importante no campo da educação brasileira, em que as escolas, no conjunto de seus professores, servidos, estudantes e comunidade geral, lutam e almejam autonomia institucional no campo administrativo e pedagógico.

Posteriormente ao crescimento do meu interesse em relação ao tema, passei a organizar um projeto de pesquisa pensando no exame de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás no campus da cidade de Inhumas. Ao definir o tema para a seleção, já tinha como ideia a gestão democrática, mas em duas escolas, uma de cunho e organização militar e outra de gestão democrática e sem a organização militar. Realizei a seleção e fui aprovado no referido programa e logo depois comecei a dialogar com minha orientadora sobre a pesquisa, foi onde chegamos a um aperfeiçoamento do objeto. Desta forma, o tema de pesquisa ficou delimitado da seguinte forma: Educação, burocracia e gestão democrática na educação básica.

Desta maneira, no percurso de dois anos desde o início da organização do projeto até o final do primeiro ano de realização do mestrado em que a pesquisa começa a se delinear em termos de escrita, estamos realizando adaptações que ajudam a pensar o objeto e ao mesmo tempo o referencial teórico para que possamos ter um objeto bem definido e delimitado. Por isso, nesses dois anos busquei reconfigurar o projeto e a partir da leitura de artigos, dissertações e livros comecei a pensar na escrita da dissertação a partir da organização prévia de um sumário, que de alguma forma irá nos servir de base para irmos pensando nosso objeto de estudo e assim, começar a encaminhar a escrita do trabalho.

2. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

A organização escolar sofre mudanças significativas, por isso é preciso compreender essas mudanças, marcadas historicamente por embates, lutas no campo, relações de força e poder no sentido de redefinição de posições e lugares de atuação dos integrantes do universo escolar e educacional.

As escolas de todo o país são induzidas legalmente a se organizarem e atuarem na perspectiva da gestão democrática, que visa a participação de todos e da participação representativa dos segmentos escolares, vislumbrando maior autonomia para professores e alunos, bem como a inserção da comunidade local no ambiente escolar. Desta maneira, o problema de pesquisa que levantamos é o seguinte: Quais elementos institucionais (no âmbito da gestão do sistema estadual de educação de Goiás e das escolas), organizacionais e pedagógicos podem evidenciar a efetividade da gestão democrática na escola pública básica? Esta pergunta é basilar para a pesquisa em questão em termos de encaminhamento de um problema mais ampliado. Ainda assim, podemos realizar mais alguns questionamentos como: A incidência da burocracia impõe limites à gestão democrática

27

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

escolar? No contexto social, cultural, político e econômico que vivemos, quais condicionantes levam, ou não, a participação da comunidade escolar (famílias, professores, servidores, estudantes) na construção da gestão democrática? São questionamentos que guiarão o percurso teórico-metodológico desta pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é: desenvolver um estudo sistemático sobre a educação, burocracia e a gestão democrática escolar tomando-se como estudo de caso o Colégio Estadual Maria de Fátima Santana localizado no Residencial Itaipu, na cidade de Goiânia/GO.

Em termos de objetivos específicos, por ora apresentamos: 1) Sistematizar, a partir dos estudos da história da educação brasileira, especialmente do período dos anos de 1990 até a atualidade, como se articulam os elementos políticos, econômicos e sociais para a configuração da educação básica no Brasil contemporâneo; 2) Identificar princípios e elementos constituidores da burocracia escolar; 3) Compreender os fundamentos e as relações existentes entre Estado Democrático, Gestão democrática da educação, Gestão democrática escolar; 4) Investigar a gestão democrática no Colégio Estadual Maria de Fátima Santana a partir dos instrumentos de gestão, de documentos da escola, com entrevistas e questionários a segmentos escolares.

Para a realização desta pesquisa em termos metodológicos, além das obras já citadas e apontadas no nosso referencial teórico, outros procedimentos serão adotados ao longo da nossa pesquisa. Esta pesquisa tem um caráter bibliográfico e documental, mas também pela forma de delimitação do objeto a ser pesquisado, iremos realizar uma pesquisa de campo.

Nesta pesquisa de campo iremos delinear um conjunto de procedimentos metodológicos, dentre eles:

1- Investigação, por meio de entrevistas, questionários e análise de documentos, sobre os processos de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, quais foram os segmentos participantes das proposições e definições do Projeto; como a instituição avalia a efetivação das ações propostas no documento; em que medida o PPP se institui como instrumento de autonomia da comunidade escolar e grupo gestor para a realização das suas atividades; se houve ou não orientações e direcionamentos da Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria nesse processo, dentre outros.

2- A partir de caracterização da escola e da comunidade escolar, fazer entrevistas e/ou questionários a participantes do Conselho Gestor/Escolar, professores, servidores e estudantes do ensino médio, observando-se um quantitativo de, no mínimo, 30% do total de representantes de cada segmento. Colher dados sobre participação e atuação nos processos gestores, bem como a compreensão dos participantes sobre princípios democráticos, relações democráticas no âmbito da escola e gestão; se há ou não orientações e direcionamentos da Secretaria de Estado de Educação (SEE)/Subsecretaria nesses processos, dentre outros.

3- Entrevistas ao grupo gestor da instituição (diretor/a; coordenadores; secretário/a escolar): investigar sobre o trabalho e ações cotidianas; dificuldades, desafios, estratégias encontradas para a gestão administrativa e pedagógica; tomada de decisões do grupo em consonância com a participação da comunidade escolar; relações no âmbito do trabalho com representantes da SEE/Subsecretaria.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Neste sentido, as entrevistas e questionários são fontes de pesquisa para que possamos ter informações detalhadas para poder trabalhar durante a realização da pesquisa em termos teóricos e empíricos.

Por fim, ao realizar o recorte desse objeto, pensamos na viabilidade da pesquisa em termos de execução e a partir deste recorte, dos pressupostos teóricos e conceituais, bem como metodológicos, vimos que a pesquisa tem viabilidade. Outro fato importante que visa contribuir com a execução desta pesquisa é o fato de conhecer o colégio, pois trabalhei nesta instituição e já ter o contato para poder buscar a documentação e posteriormente realizar as entrevistas. Assim, ao longo do referencial e desta metodologia, buscamos definir elementos teóricos, conceituais e empíricos no sentido de buscar coerência para iniciar a pesquisa e pensando em uma perspectiva futura, realizar a pesquisa na sua totalidade.

3-RESULTADOS DA MINHA PRODUÇÃO (COMUNICAÇÃO, ARTIGOS ETC.) QUE CULMINAM NESTA PESQUISA

Neste item descreveremos as principais produções intelectuais na qual produzi desde a entrada no mestrado, apesar de já estar participando de eventos antes mesmo da entrada no programa. Esses eventos estão ligados ao campo da Filosofia, da Sociologia, História e principalmente educação, então, foram conferências, minicursos, comunicações que apresentei em eventos, bem como algumas outras produções como artigos e capítulos de livros.

Neste sentido, destacamos inicialmente a participação na XX Semana de História da (UEG), onde participei apresentando a comunicação intitulada: *Educação, formação, sentido e a mão invisível do neoliberalismo*, logo depois participei de outro evento IV Seminário de Pesquisa em História Social e I Seminário Internacional de História Social: Direitas ontem e hoje, onde apresentei a comunicação intitulada: *Burocracia, Estado e Educação*.

Por outro lado, tive a oportunidade de participar do I Congresso Internacional de Educação da UEG: Educação em perspectiva – Desafios na sociedade contemporânea no campus de Uruaçu. Nesse evento apresentei uma comunicação e um minicurso e que posteriormente a organização do evento me convidou para integrar a publicação de um livro e que agora está sendo publicado. Desta maneira, destacamos o capítulo de livro publicado com o seu respectivo título: A pedagogia libertadora de Paulo Freire e a libertária de Maurício Tragtenberg.

Assim, aqui estão presentes algumas de minhas produções que consegui realizar desde a entrada no mestrado no ano de 2021 e que estão sendo importantes para a minha formação e desenvolvimento intelectual como aluno do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás na cidade de Inhumas.

4. FONTES: DISSERTAÇÕES E TESES

Após realizar uma consulta em artigos, capítulos de livros, tivemos também a necessidade de buscar mais referenciais teóricos sobre o tema a partir de algumas dissertações e teses sobre o tema, pois estas também são fundamentais para a construção da nossa dissertação, bem como de perceber os caminhos teóricos e metodológicos desses trabalhos que são pesquisas organizadas a partir de bons referenciais e que nos ajudam a pensar o nosso objeto de pesquisa.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Neste sentido, podemos citar duas dissertações que trabalham com essa temática e que irão ser uma fonte de pesquisa para algumas de nossas reflexões, pois trabalham diretamente a temática em que se insere o nosso trabalho. Sendo assim, a primeira de autoria de Maiara Sparapan Servilha e intitulada *Autonomia e gestão democrática das unidades escolares de educação básica em Marília*, aponta alguns bons caminhos para pensar a questão da gestão democrática nas escolas. Apesar de ser uma realidade distinta da que estamos realizando nossa pesquisa, mais alguns referenciais teóricos serão úteis para a construção da nossa dissertação.

A segunda dissertação de mestrado de Luciene Domingos de Souza Bastos e que tem como título a *Gestão democrática da escola pública: Questões e possibilidades*, nos mostra alguns bons elementos teóricos que serão utilizados por nós para construir nossa pesquisa, para tanto é preciso selecionar alguns itens e capítulos deste trabalho para podermos inserir informações importantes para que possamos ter certa coerência no que diz respeito ao nosso tema.

Sobre as teses que iremos utilizar também no nosso estudo, temos mais duas que estão direcionadas para entender a questão da gestão democrática escolar, ao mesmo tempo em que visam realizar uma abordagem histórica e social do referido fenômeno social e educacional. A primeira tese de Rodrigo Soares Guimarães que tem como título a *Gestão democrática na educação do Distrito Federal: Concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2021*. Essa tese nos possibilita pensar alguns apontamentos históricos no sentido de compreender a origem e formação da gestão democrática no Brasil, fato interessante para refletirmos sobre todo o seu processo de inserção no âmbito das escolas e da sociedade.

Outra tese que vem contribuir com a nossa pesquisa, é o trabalho de Rosária da Paixão Trindade, que estuda a gestão democrática a partir de seus percursos e percalços. Desta forma, o título do trabalho é: *Gestão democrática na escola: Percursos e percalços para a sua difusão*. Nesta tese podemos perceber como a autora trabalha implicações fundamentais no que diz respeito à gestão democrática na escola, principalmente seus problemas e as dificuldades para as escolas realizarem todo o processo de inserção dessa forma de gestão.

Por fim, esses materiais informativos, discursivos e problematizadores como dissertações e teses, são uma boa fonte de pesquisa na busca de questões teóricas e metodológicas que irão nos auxiliar a pensar a gestão democrática em termos históricos, sociais e educacionais.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um estudo sobre educação, burocracia e a gestão democrática na escola básica pública a partir de uma perspectiva crítica, irá nos remeter a um conjunto de teorias, conceitos e informações teóricas que são importantes para a construção desse objeto de estudo em termos teóricos e metodológicos. Neste sentido, buscaremos construir um referencial teórico que possa ser coerente com o objeto de pesquisa. Como apontamos na introdução, realizamos algumas mudanças em nossa pesquisa na busca de aperfeiçoamento de alguns elementos do projeto inicial e agora estamos na busca de mais referenciais que possam explicitar e problematizar de forma mais ampla e sistemática o nosso tema de estudo, para tanto, ainda estamos nessa busca.

Neste sentido, buscaremos fazer o uso de um referencial teórico a partir de autores que tem relação com a temática a ser abordada e que também são fundamentais para a compreensão do fenômeno educacional em termos históricos, sociais e políticos e posteriormente sua relação com a

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

pesquisa empírica no qual iremos realizar ao longo desta pesquisa. Iniciaremos nossa discussão teórica buscando compreender, de forma inicial, o conceito de educação e burocracia e logo depois de gestão democrática no âmbito da instituição escolar da educação básica.

Na busca de explicar e desenvolver uma análise sobre o conceito de burocracia, podemos citar as obras de Weber (2004) e Tragtenberg (2006) e (2012) que trabalham esse fenômeno historicamente no âmbito da sociedade e do Estado e demais instituições, no caso do segundo autor, este nos possibilita uma análise voltada para o campo da educação e que faz uma relação entre educação e burocracia.

Uma das obras que irá orientar nossa pesquisa em termos teóricos inicialmente é a obra de Ildeu Moreira Coêlho intitulada *Escritos sobre o sentido da escola 2012*, em que o autor apresenta uma coletânea de artigos sobre o sentido da escola e da educação. Para Fernandes (2012) a educação é fundamentalmente é o que constitui a natureza de pessoa, do ser humano, isto é, humano demasiadamente humano na sua totalidade, no sentido originário e amplo no qual possa englobar todos os aspectos da complexa natureza humana e a sua relação com a sociedade. Nesse sentido o termo educação só pode ser empregado a partir de uma relação social, isto é, uma relação que se constitui na formação total do indivíduo frente aos pressupostos sociais, onde tudo acontece.

A educação acontece onde e quando acontece o homem, ou seja: o que este em jogo, na educação, é a auto constituição do homem no vigor de seu ser, o perfazer-se e consumir-se do humano em sua humanidade. É por isso que Panécio de Rodes, mestre de Cícero, traduziu a palavra grega *paideia* como *humanitas*, humanidade (FERNANDES, 2012, p. 34.).

Assim, podemos perceber como esse autor visa compreender a educação nos seus mais variados aspectos. Então a educação é uma ação humana na busca da humanização do homem (indivíduos). Por outro lado, o ser social necessita historicamente de uma educação

informal na família e formal na escola, por isso a preocupação na formação escolar e humana dos indivíduos. Ainda assim, é preciso afirmar que a educação como forma de saber é fundamental para pensarmos as questões que envolvem tanto os grupos sociais, bem como a sociedade em geral, pois cada vez mais necessitamos da educação e para que isso aconteça é preciso ter uma escola que possa dar conta de uma realidade complexa que é a formação dos indivíduos no século XXI.

Na perspectiva analítica de Paro (2014), este afirma que podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. Assim, educação está voltada também para a busca na compreensão da cultura dos mais variados grupos sociais existente na sociedade brasileira, bem como no respeito em relação à diversidade cultural desses povos que integram a sociedade brasileira nas suas mais variadas origens e culturas, que são distintas muitas vezes uma da outra, mas que se encontram no espaço da instituição escolar.

No que diz respeito a gestão democrática escolar, podemos trabalhar com alguns apontamentos de Paro (2016), onde o autor defende que aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da escola pública, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite,

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

com a participação nas decisões. Isso não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem como fim e sim como meio, como necessário para participação na tomada de decisões.

A partir desta concepção de gestão democrática, podemos perceber que ainda é preciso avançar e desenvolver novas concepções sobre esse fenômeno, pois se trata de algo novo, pois essa forma de organização e gestão foi sendo instituída no Brasil e em Goiás a partir dos anos 2000 e que de fato, necessita de novas pesquisas para poder fazer desenvolver novos elementos teóricos e conceituais sobre esse tema. Por outro lado, como bem aponta Paro, a participação de todos na gestão democrática, ainda é um grande desafio, pois muitos pais e famílias participam muito pouco da vida escolar dos seus filhos.

No nosso caso, ao realizar a pesquisa empírica poderemos perceber como as famílias participam da vida dos seus filhos no que se refere ao acompanhamento da vida escolar, sendo assim, teremos mais informações para poder analisar nosso objeto de estudo em termos de participação e democracia na escola. Nas relações sociais na contemporaneidade torna-se fundamental que as famílias possam acompanhar seus filhos no sentido de sua formação escolar, buscando não somente compreender, mas realizar um trabalho em conjunto com a escola, onde família e escola devem trabalhar em conjunto em favor da formação da criança e do jovem.

Em termos de referenciais e fontes de informações, utilizaremos uma base de legislação sobre a educação e a gestão democrática em geral, pois existem um conjunto de leis que nos ajudam a pensar essa temática. A luta pela gestão democrática no Brasil teve início no período compreendido entre a ditadura militar e o Estado representativo democrático em meados dos anos de 1980 com movimentos sociais de luta de trabalhadores em educação e que foi sendo discutido pelo professorado e com a sociedade civil organizada. Ainda assim, levou certo tempo até ser colocada em prática nas escolas, onde foi fruto de um longo período de lutas sociais do professorado no Brasil.

Desta maneira, foi somente com a Constituição de 1988 que a legislação brasileira começa a ser gestada em termos de pensar a gestão democrática nas escolas de todo o país. Neste sentido, a educação como um direito social está explicitada na Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 205: “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 66).

Desse conjunto de mudanças historicamente, temos em 1996 a promulgação da LDB/1996 que é uma legislação específica para poder definir diretrizes específicas da educação no Brasil. Esta legislação vai estar de acordo com a Constituição que havia sido promulgada democraticamente em 1988 e agora, a educação brasileira tem uma lei específica para poder não somente legitimar, mas para garantir direitos sociais de parte da sociedade brasileira que precisavam ser inseridas em termos democráticos no que diz respeito ao direito à educação.

Refletindo sobre a legislação no Brasil, Cury (2007) a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da Constituição no seu artigo 37, visa a transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília, Editora do Senado. 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Ministério da Educação 1996. MEC, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAE, vol. 23, n. 03, 2007.

_____. **Jamil. Educação e direito à educação no Brasil: Um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

FERNANDES, Marcos Aurélio. SKOLÊ: O sentido fundante da escola. In: ILDEU, MoreiraCoêlho, (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP. Mercado das letras, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, 4ª edição, Editora Cortez, 2016.

_____. **Administração escolar: introdução e crítica**. São Paulo, 17ª edição, Editora Cortez, 2012.

_____. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo, 3ª edição, Editora Cortez, 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo, Editora da Unesp, 2006. WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília, Editora da UnB, 2004. Volume: I

DISSERTAÇÕES E TESES.

BASTOS, Luciene Domingos de Souza. **Gestão democrática da escola pública: Questões e possibilidades da escola pública**. Franca São Paulo, UNESP 2012 (Dissertação de mestrado).

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães. **A gestão democrática na educação do Distrito Federal: Concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012**. Goiânia, UFG, 2016 (Tese de doutorado).

SERVILHA, Maiara Sparapan. **Autonomia e gestão democrática das unidades escolares de educação básica em Marília**. Marília São Paulo, UNESP, 2012 (Dissertação de mestrado).

TRINDADE, Rosaria da Paixão. **Gestão democrática na escola: Percursos e percalços para a sua difusão**. Salvador, UFBA, 2018 (Tese de doutorado).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**O ciclo de políticas no contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA - 2019) e da
Educação Infantil**

Priscilla Jessica Santiago Santos¹⁸ (UEG)
Valdirene Alves Oliveira¹⁹ (UEG)

Este projeto de pesquisa tem como tema a Educação Infantil no contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019). A discussão se insere no bojo do contexto histórico e político no Brasil e tem como verticalização os desdobramentos da PNA nas políticas para a Educação Infantil/ pré-escola nos anos de 2020 e 2021, considerando as especificidades da primeira etapa da educação básica, bem como a constituição desta.

O processo investigativo será desenvolvido a partir das premissas da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, conforme Mainardes (2006, 2018), sobretudo o “contexto de influência” e o “contexto da produção do texto” em consonância com teoria social de Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2007). Nessa empreitada, a proposta almeja analisar e compreender a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 11 de abril de 2019, e suas implicações na configuração das políticas direcionadas para a Educação Infantil, nos anos de 2020 e 2021, particularmente nas proposições voltadas para as crianças da pré-escola. Para tanto, buscaremos identificar os processos constitutivos das políticas da Educação Infantil no Brasil, a partir do reconhecimento do direito da criança de 0-5 anos de idade ao acesso à Educação Infantil; identificar quais programas e políticas foram criadas para atender a PNA, e mapear quais políticas para Educação Infantil, já existentes em 2019, foram impactadas pela PNA.

Como afirma Mortatti (2019, p.18) “a escolha de temas, objetos, fundamentação teórica e métodos de análise se relaciona com motivos e necessidades, que delimitam a formulação do problema e determinam as possibilidades e finalidades de interpretação/compreensão”. Neste sentido, o tema central desta pesquisa, bem como seu *enfoque epistemológico*²⁰ é fruto da trajetória acadêmica/ profissional na Educação Infantil da pesquisadora, que se inicia no ano de 2015 com o Estágio Supervisionado e a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia.

Desde então, entre os anseios, oriundos das experiências vividas na formação educacional, perdura o desejo por apreender as especificidades que permeiam o cotidiano da Educação Infantil, bem como a constituição do *habitus* docente na primeira etapa da educação

¹⁸ Priscilla Jessica SANTIAGO SANTOS (Profa. Mestranda)

Universidade Estadual de Goiás – Unu Inhumas. E-mail: priscilla@aluno.ueg.br

¹⁹ Valdirene Alves de OLIVEIRA, (Profa. Dra.)

Universidade Estadual de Goiás - Unu Inhumas. E-mail: valdirene.oliveira@ueg.br

²⁰ De acordo com Mainardes e Tello (2016) o enfoque epistemológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

básica. O início na docência na Educação Infantil se efetivou em 2017, como docente efetiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia, no Centro Municipal de Educação Infantil CMEI Sara e Rebeca, totalizando, até o presente momento em quatro anos de atuação nesta instituição. Tais experiências vem constituindo uma professora que, no momento, inicia a construção da sua identidade como pesquisadora na e da Educação Infantil.

A metodologia, como atividade crítica e criativa, não se separa do método, pois está alicerçada em um modo de pensar e agir cientificamente, na crítica permanente ao instituído, na busca incessante por analisar e compreender o espaço social como relação dialética entre estrutura e agente social (OLIVEIRA e PESSOA, 2013). Logo, seguindo a lógica do *modus operandi*, que caracteriza o pensamento sociológico corporificado dos estudos de Pierre Bourdieu, um modo de ver e pensar o mundo social que se concentra na experiência sensorial, este estudo estabelece a análise documental como referência e se propõe a fazer uma “*interrogação sistemática*” (BOURDIEU, 1989) das fontes documentais em que a PNA está sintetizada operando uma *análise relacional* (BOURDIEU, 1989) com o campo em que esta política se insere, entendido aqui como

campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

A análise relacional, se dará nesta pesquisa por meio da abordagem do “ciclo de políticas”, que “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006 p.49). Esta abordagem é constituída por cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia.

Tencionando os limites temporais que se impõem a este estudo, ao considerar o Decreto da política em análise e o período para o desenvolvimento da pesquisa, como já mencionado, o estudo será conduzido, especialmente, considerando o “contexto de influência” e o “contexto da produção do texto”. Em síntese, o contexto de influência é onde, normalmente, as políticas públicas se iniciam e os discursos políticos são construídos e que tem uma relação simbiótica com o segundo contexto, o da produção do texto, que são os textos políticos em si. (MAINARDES, 2006, 2018). Como ressalta Mainardes (2018, apud BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 3) “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.”

A pesquisa toma relevância ao analisar um capítulo singular da história da educação no Brasil, em que a temática tem ganhado visibilidade nos debates da sociedade brasileira e recebido novos contornos sociopolíticos, em especial a partir do golpe presidencial de 2016. O recorte temporal se justifica pela evidência dada à temática da alfabetização na Proposta de Plano de Governo (2018) de Jair Bolsonaro e à instituição da Política Nacional de Alfabetização por meio do

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Decreto nº 9.765, de 11/04/2019, assinado pelo atual Presidente da República, como parte estruturante das ações voltadas para educação no seu governo, que traz em seu artigo 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019a).

Contudo, mesmo o decreto da PNA sendo publicado em 11 abril de 2019, a primeira ação de fomento e suporte para a implementação da PNA só acontece em fevereiro de 2020 com a apresentação do Programa Tempo de Aprender, pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, “voltado para o **aperfeiçoamento**, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares do **último ano da pré-escola** e do 1º e 2º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2020, *grifos nossos*).

O Decreto [nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019](#), que altera e remaneja cargos e funções de instâncias do MEC, influencia a dinâmica futura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do mercado editorial, pois indica que a “Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências” - instância ligada a Secretaria de Alfabetização, criada a partir de um dos primeiros decretos de Bolsonaro, pode “elaborar materiais e recursos didático-pedagógicos de alfabetização, de literacia e de numeracia” (Art. 29, ins. III). E neste cenário, vem à tona o PNLD 2022 com a inclusão do livro didático na Educação Infantil e os manuais para os professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), bem como a BNCC (2017) resguardam a identidade desta primeira etapa da educação básica e as especificidades formativas da primeira infância, tendo em vista garantir práticas, considerando a criança como centro do planejamento, que se articulem, mas não antecipem e nem “preparem” para o ensino fundamental. Assim, a PNA – 2019 incide e contradiz a organização curricular da educação brasileira ao desconsiderar o percurso histórico e político de constituição desta etapa da educação básica. Em outras palavras, a Educação Infantil e as concepções de infância, criança e educação na primeira infância podem estar sendo induzidas a fomentar uma proposta que compreenda que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

Ao considerarmos o contexto de influências em que a PNase insere, se faz necessário retomar os estudos sobre as políticas educacionais para Educação Infantil, e estes apontam que as políticas dessa etapa da educação básica são caracterizadas por paradoxos, desde a sua concepção até sua materialização (BARBOSA, 2008). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF de 88), a Educação Infantil passou a ser **direito dos pais e dever do Estado**, como aponta o inciso XXV do art. 7º, “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”.

O caráter assistencialista registrado na Educação Infantil pela Carta Magna em 1988 se configura nesse viés até o ano de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, quando a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, conforme incisos I e II do art. 4º:

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; *(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)*

Na Constituição Federal, a mudança na redação aconteceu pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, inciso IV do art. 207, que expressa: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Com o reconhecimento da Educação Infantil como direito público e primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, inaugura-se no país um novo cenário para as políticas educacionais voltadas para a educação de crianças de 0-5²¹ anos, com vistas para a necessidade de estabelecer alternativas curriculares e políticas para esta etapa da educação básica. Em 1998 é publicado do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999) que passam por um processo de revisão e atualização em 2009.

Kramer (2006) aponta que a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, é um marco no campo da educação na infância, pois “trata-se de um imenso contingente de crianças que passa a ser agora reconhecido” (p. 813), o que requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, com alternativas curriculares claras a fim de garantir um atendimento de qualidade, tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

O Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, em vigência até 2024, em sua meta 1 prevê:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três)anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Nas estratégias elencadas na meta 1 do PNE (2014 - 2024), não há previsão clara, como nas metas 2, 3 e 7, sobre a articulação e encaminhamentos para a criação da base nacional comum curricular. Mas vale destacar que na estratégia 1.13 fica implícita esta ideia articulada à “organização das redes escolares” e a “articulação” com o ensino fundamental, ou seja:

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (BRASIL, 2014)

²¹ Com a Lei nº 11.274/2006 de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, com saída das crianças de 6 anos da educação infantil e a inserção dessas no ensino fundamental, com o prazo estabelecido para os sistemas de ensino cumprirem essa demanda até 2010.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Assim, o que estava implícito na estratégia 1.13 da meta 1 do PNE, ganha forma e conteúdo no texto da Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL/BNCC, 2017), homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, iniciando assim o processo de divulgação do documento curricular e o direcionamento de ações para a implementação dessa política, em articulação com os sistemas de educação estaduais e municipais tendo em vista a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Os textos políticos, em todas as suas representações, são o resultado das disputas e acordos que se estabelecem no campo por meio de seus agentes²², e não são necessariamente coerentes e claros, revelando também contradições (MAINARDES, 2006, p. 52). Compreende-se então que as redes sociais²³ atuam neste contexto para influenciar a definição e as finalidades das políticas educacionais, que a partir do final da década de 1970 estão marcadas por padrões da reestruturação da economia global e a implementação de políticas neoliberais. Dardot e Laval (2016, p. 242) apontam que

O neoliberalismo é muito mais do que uma ideologia partidária. Aliás, em geral as autoridades políticas que adotam as práticas neoliberais recusam-se a admitir qualquer ideologia. O neoliberalismo, quando inspira políticas concretas, nega-se como ideologia, porque ele é a própria razão.

Nesta direção, os organismos multilaterais se “constituíram os principais vetores de imposição da nova norma neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283). E no que se refere as políticas para educação, em especial o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e mais recentemente o Banco Mundial vêm atuando como instâncias de mediação e difusão de modelos de atendimento para Educação Infantil, que no Brasil se revelam afinadas com os compromissos advindos de uma agenda global para infância (FULLGRAF, 2007).

Inserida em um importante momento histórico e político no campo da política educacional, em que assistimos uma corrida aligeirada frente as reformas curriculares, foi atribuída à PNA a função de “melhorar a qualidade da alfabetização no país e combater o analfabetismo”, contudo, este diagnóstico que explica e justifica tal política desconsidera a história de enfrentamento do analfabetismo no Brasil, bem como outras políticas públicas que demarcam a história da educação brasileira. Sob o discurso da cientificidade e de que o problema da alfabetização é uma questão de método, a PNA evidencia o alinhamento desta com a “disputa por hegemonia de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador em implementação no país” (Mortatti, 2019, p. 17).

Com efeito, devemos considerar que a PNA pode afetar as concepções de infância, criança e educação na primeira infância, concepções estas que sustentam a Educação Infantil e que foram construídas ao longo de décadas, amparadas em leis, pareceres e resoluções que se

²² Agentes e não sujeitos, pois como afirma Bourdieu em *Coisas ditas* (2004) os agentes sociais não são apenas autômatos regulados como relógios, eles investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador, variável segundo o lugar e o momento que ocupam no espaço social.

²³ Definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade (SHIROMA, 2011, p.18).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

materializaram em formações, textos, livros e práticas pedagógicas, e que são agora questionadas, negadas ou mesmo atacadas²⁴. Diante do exposto, reafirmamos a relevância desta pesquisa, que oportunizará, dentro dos limites, o desvelamento de uma política que pode interferir negativamente na constituição da história e identidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 379-393, jul./dez. 2008.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989. p. 17-58

_____. O novo capital. Bourdieu, Pierre. 1930- Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus. 1996. p. 35-52.

_____. Coisas ditas. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. 8ed. Campinas: Papirus, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 15/05/2021.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019.

_____. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. 2019.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

²⁴ Oliveira (2021) ao discutir a educação brasileira, a partir da Proposta de Plano de Governo de Jair Bolsonaro, em correlação com as três principais pautas do primeiro ano de seu mandato presidencial, entre elas a alfabetização, aponta os ataques, por parte do presidente e seus aliados, ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire, e à pesquisadora Magda Soares, autora de obras referenciais na discussão sobre a alfabetização no Brasil.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 1999. _____. Emenda Constitucional N° 53, de 19 de Dezembro de 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em 15/05/2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. 2020.

_____. Ministério da Educação. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/05/2021

_____. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O UNICEF e a Política de Educação Infantil no governo Lula. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Brasil, 2011: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Revista Olhares, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. A educação no governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato. CONFLUENZE Vol. XIII, No. 1, 2021, pp. 195-225, ISSN 2036-0967, DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13092>. Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de políticas educacionais. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. Políticas para a educação: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**A Consolidação da Militarização das Escolas Estaduais em Goiás – As Mutações no
Modelo entre 1998 e 2008**

Marco Tulio Ramos Coelho
Profa. Dra. Miriam Fábila Alves

TEMA

Militarização da educação pública em Goiás

JUSTIFICATIVA

A partir do processo de redemocratização iniciado em 1985, com a posse do então presidente José Sarney, várias foram as discussões acerca do papel do Estado na construção da nova realidade social e política do país. Uma das áreas amplamente debatidas foi a educação, ficando estabelecido na Constituição Federal de 1988 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, Art. 205). Nesta perspectiva, a partir desse momento se trava uma intensa disputa para que ela fosse pública, gratuita, com igualdade de acesso a todos e todas e de qualidade.

Na contramão do que defendiam e ainda defendem os principais estudiosos da educação desses países, o Estado de Goiás, no final da década de 1990, durante a primeira gestão do então governador Marconi Perillo, eleito sob a narrativa do “novo”, do “moderno” em relação ao passado atrasado que por tanto tempo governou Goiás, deu início a uma política pública de militarização da educação básica, considerada por muitos como segregacionista, excludente, considerada um atraso em relação a luta travada por igualdade de condição, estrutura e acesso ao ensino público:

Esse tipo *sui generis* de escola resulta de uma transferência da gerência pública de ensino básico – com seu corpo de funcionários públicos profissionais da educação formal – para uma situação de gestão indireta da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Esse gerenciamento passa então a ser atravessado pelo poder da Secretaria de Segurança Pública e da própria corporação da PM do mesmo Estado. (SANTOS, 2016 p. 12)

A militarização foi iniciada de forma efetiva em 1999, quando a Secretaria de Estado da Educação, transferiu ao comando da Polícia Militar (PM) do Estado de Goiás a administração do colégio Vasco do Reis, sendo ofertada naquele primeiro ano de funcionamento 400 vagas. A procura

41

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

por vaga na instituição que passava às mãos da PM-GO surpreendeu tanto a Diretoria Geral de Ensino da PM quanto a Secretariade Estado da Educação, que rapidamente ofereceu a administração de outra unidade de ensino, a Escola Estadual Hugo de Carvalho Ramos. A justificativa usada naquele momento, era solucionar uma série de problemas enfrentados pela escola:

[...] O colégio, durante os anos de 1990, passou por uma série de dificuldades, tais como depredação de seu espaço físico, condições ruins de trabalho para os educadores e baixo rendimento escolar. Com a justificativa de resolver tais problemas, o governo goiano expediu uma ordem para a PM assumir a escola (Canesin et al., 2003). Dessa forma, em 2000 a polícia transformou a escola em CPMG, assumindo 1700 alunos. Ao assumir, a PM reformou o colégio e atribuiu uma contribuição financeira aos pais e responsáveis dos alunos, comela construiu piscina, praça de esporte e remodelação do espaço físico. Coma inserção de regras mais rígidas, a disciplina militar na escola e a expulsão de grupos de alunos que não se adequavam, os policiais conseguiram controlar rapidamente a situação, satisfazendo a comunidade local e os pais e responsáveis dos alunos. (SANTOS, 2016 p. 21)

Assim, de forma lenta e continua, a política educacional de militarização da educação em Goiás começou a ganhar espaço, relevância e credibilidade no cenário goianiense. A aprovação positiva da sociedade e os bons resultados nos exames nacionais de desempenho da educação, dentre eles o SAEB e ENEM, fizeram com que no ano de 2007, a primeira escola militarizada de Goiás fosse transferida para as dependências do antigo Colégio Polivalente Modelo, ocorrendo assim uma fusão entre as duas unidades e expressiva ampliação do número de vagas ofertadas.

Neste contexto ocorreu a primeira expansão da militarização das escolas públicas no Estado de Goiás, as escolas de gestão militar chegaram ao interior do Estado, um total de seis Unidades foram militarizadas até o ano de 2007, duas em Goiânia, duas em Anápolis, uma em Rio Verde e uma em Itumbiara. Após um período de quatro anos como senador, Marconi Perillo voltou ao cargo de governador do Estado de Goiás no ano de 2011, retomando a política de militarização da educação:

(...) nos anos de 2013 (com a criação de 18 unidades de CPMG), 2015 (15 unidades) e 2017 (com 25 unidades), atingiu-se um pico na elaboração de leis e na implementação de unidades criadas anteriormente. As justificativas para esse crescimento estão associadas ao pós-movimento grevista, no caso de 2013 e 2015 e especificamente em 2017, à tentativa do governador Marconi Perillo (Partido da Social Democracia Brasileira — PSDB) de se eleger ao senado e fazer com que seu sucessor no governo de Goiás fosse o seu vice (...) (ALVES E FERREIRA, 2020, p. 2).

Compreender os elementos fundantes da militarização da educação em Goiás, neste interstício de uma década, bem como suas características pedagógicas do início do processo é de extrema

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

importância no atual cenário político do país, uma vez que a mídia nacional vem noticiando nos últimos meses o interesse de alguns Estados da federação de militarizarem parte das escolas de suas redes. Além disso, a política temo apoio do atual governo federal que desde a campanha que elegeu Jair Bolsonaro para presidente da república, tem como proposta a expansão da rede militarizada de educação no Brasil, defendida como modelo para se alcançar uma educação de qualidade. O “sucesso” do modelo implantado em Goiás, promovendo a transferênciadireta da gestão às forças de segurança, Polícia Militar (PM) e Bombeiro Militar (BM), serviu como exemplo para a instalação das escolas cívico-militares instituída pelo decreto n.º 10.004/19.

PROBLEMA

Quais fatores explicam a consolidação dos colégios da Polícia Militar de Goiás?

OBJETIVO GERAL

- ⊘ Compreender as mutações ocorridas nas escolas militarizadas na primeira década de sua instalação, tanto na organização do trabalho pedagógico comona organização administrativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⊘ Entender, a partir dos documentos internos e externos dos três primeiros colégios militarizados de Goiás, a estrutura organizacional e pedagógica deste novo modelo de unidade escolar e suas contribuições na consolidação do modelo;
- ⊘ Identificar os elementos constituidores do “sucesso” da política educacional de militarização da educação pública em Goiás, junto à sociedade goiana.

METODOLOGIA

A pesquisa dedicada a ampliar a compreensão sobre a militarização da educação pública em Goiás pode ser considerada de enfoque qualitativa (TRIVINOS, 1987), afinal ela permite maior liberdade teórico-metodologia na análise de um determinante objeto de pesquisa, para isso utilizaremos de análise documental e pesquisa bibliográfica.

Analisaremos documentos oficiais e não oficiais, entre eles: legislação estadual referente a militarização da educação em Goiás; ofícios enviados ao poder legislativo pelo executivo; memorandos, normativas e circulares dos colégios, além de diários e classe, atas de conselhos pedagógicos, pastas de alunos e professoresentre outros documentos a serem levantados durante a pesquisa.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

A pesquisa bibliográfica busca revisar a literatura já produzida e disponível sobre a temática: (SANTOS, 2016), (CRUZ, 2017), (ALVES, TOSCHI E FERREIRA, 2018), (FERREIRA, 2018), (ALVES; TOSCHI, 2019; ALVES; FERREIRA, 2020), (FERREIRA, 2018), (LIMA, 2018), (PEREIRA, 2020), (GOMES, 2021), (SANTOS, 2020), entre vários outros trabalhos em produção nas universidades goianas e do distrito federal.

REFERENCIAL TEÓRICO

A crise do liberalismo no Brasil ocorreu de forma tardia, assim como a consolidação do capitalismo (FERNANDES, 2019), pertencemos ao conjunto de Estados localizados na periferia do mundo ocidental. Por isso, apenas no final da década de 80 do século passado, o modelo liberal entra em colapso, concomitantemente à superação do regime militar, vigente desde o início da década de 1960.

Substituindo o modelo anterior, o país, com a retomada da democracia, e a legitimidade das urnas, se aproxima de uma nova forma de organização do Estado, o neoliberalismo, que reconfigurou a estrutura organizacional das políticas públicas e sua abrangência. Uma das áreas mais atingidas por essa reforma do Estado e sua nova estruturação foi a educação (Apple, 2005), nos alerta para o impacto das políticas neoliberais nas escolas.

Um destes impactos foi a alteração na lógica da sociedade e como o avanço social seria alcançado:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. (FREITAS, 2018, p. 31).

Neste sentido, ficou mais distante alcançar a função da escola e da educação e, reduzir significativamente as desigualdades de toda a natureza (ALGEBAILLE, 2009). Desta forma, uma educação de qualidade e capaz de alterar a condição dos sujeitos se colocava como um verdadeiro desafio, a implementação das políticas neoliberais eram um entrave para alcançar tais objetivos.

Nesta nova forma de organização do Estado, o executivo federal e também o estadual de vários entes federados, implementaram diversas ações na tentativa de promover um desmonte do modelo liberal, a chamada desburocratização do Estado (FREITAS 2018), a lógica do mercado passou a exercer forte influência nas políticas públicas.

Foi neste novo ambiente político que o governo do Estado de Goiás autorizou a implementação de uma nova política pública para a educação, a criação de uma escola administrada pela Polícia Militar do Estado. Ocorreu a transferência de responsabilidade da gestão educacional desta nova unidade de ensino da Secretariade Educação para a Secretaria de Segurança

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Pública, alterando inclusive o caráter público da educação (SANTOS, 2016), pois o novo modelo de escola cobrava uma contribuição voluntária dos alunos matriculados.

Inicialmente esta unidade escolar seria destinada aos dependentes de militares e servidores públicos do Estado de Goiás (ALVES, TOSCHI E FERREIRA, 2018), conforme a legislação estadual responsável por dar legalidade a criação das escolas militarizadas de Goiás. Mas não podemos ser ingênuos ao pensar sobre esse processo, é preciso ter claro não se tratar de algo novo, ele já ocupava lugar nocentário educacional:

Ao iniciar esta análise importa ressaltar que o termo criação, largamente utilizado para falar da transferência das escolas para a PM deve ser compreendido com ressalva, uma vez que não se trata de uma nova escola a ser criada, construída e que foi entregue à PM, ao contrário, o governo define uma escola estadual que está em funcionamento, em geral, com boa estrutura física e a transfere para a PM. (ALVES, TOSCHI E FERREIRA, 2018, p. 273).

Porém o modelo se consolidou e a ampliação do número de escolas militarizadas comprova tal afirmação, entre 1999 ano oficial do funcionamento da primeira unidade militarizada – legalmente somente em 2001 com a Lei n.º 14.050/01 – e 2018, último ano de mandato do então governador Marcone Perillo, o número de escolas militarizadas chegou a 61 unidades. Com essa expansão e aprovação da sociedade goiana, a procura por escolas militarizadas não para de crescer, como noticiado nos mais diferentes veículos de comunicação de Goiás.

Este novo modelo de gestão da educação, sua aprovação pela sociedade e as propagandas de seu sucesso, vincula-se ao período de fortalecimento de um movimento ideológico ultraconservador, largamente difundido no EUA, chamado de neoconservadorismo (APPLE, 2003), gestado nas entranhas do Estado mínimo a partir de suas próprias fragilidades. Este pensamento político se coloca favorável a regulamentação pelo Estado de questões envolvendo o saber, o corpo, as questões familiares e religiosas:

[...] os neoconservadores costumam ser guiados pela visão de um Estado forte. Esse é especialmente o caso nas questões em torno do saber, dos valores do corpo. Enquanto o neoliberalismo pode ser visto com uma posição baseada no que Raymond Williams chamaria “de grupo ideológico “emergente”, o neoconservadorismo fundamenta-se em formas “residuais”. Baseia se em grande parte, embora não totalmente, numa visão romântica do passado, um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam nos dos estragos da sociedade. (APPLE, 2003 p. 56-57).

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Com a crise econômica de 2008, muitos estudiosos acreditavam em uma reestruturação do modelo neoliberal (DARDOT e LAVAL, 2016), através de uma presença maior do Estado nas demandas sociais, como educação, saúde, lazer, um diálogo com o Estado de bem-estar social das últimas décadas do século XX. Porém esta não foi a consequência:

[...] Longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, a crise conduziu a seu brutal *fortalecimento*, na forma de planos de austeridade adotadas por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógicas da concorrência dos mercados financeiros. (DARDOT e LAVAL, 2016 p. 13-14).

Por isso se faz necessário manter a vigilância constante na forma como o Estado se organiza e pensa as políticas públicas, principalmente as destinadas à educação.

ESTÁGIO ATUAL DA PESQUISA

A pesquisa encontra-se em fase de levantamento bibliográfico e solicitação junto ao comando de ensino da PMGO de autorização para análise dos documentos entendidos como fundamental para desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2005.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: A Ampliação paramenos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. *Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual*, 2018.

ALVES, Miriam Fábila. FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo, **O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás**, In: Debates e Polêmicas, 2020.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra, **Militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil**, In: RBPAE - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília,

46

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html> Acesso em: 3 out. 2021.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?** 177 f. Dissertação (Mestrado em História) Goiânia: PUC-Goiás, 2017.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia.** 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Apontamento sobre a “Teoria do Autoritarismo”** 1ª ed. – São Paulo, Expressão Popular, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 6ª ed. – São Paulo, Atlas, 2008.

GOIÁS. **Lei N. 14.050, de 21 de dezembro de 2001.** Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm.

GOMES, Amaral Rodrigues. **Militarização de escolas públicas no distrito federal (2019-2020): o que dizem os professores?** Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: UNB, 2021.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação.** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC Goiás, 2018.

PEREIRA, Fernanda Caroline de Melo. **Militarização da Educação em Goiás: a Escola Pública como Espaço de Disputas.** Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: UNB, 2020

SANTOS, Eduardo Júnior Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Rafael José da Costa, **A militarização da escola pública em Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

TRIVINOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**A Oferta dos Cursos de Letras e Pedagogia da UEG: Desafios e Embates no Contexto de
Mercantilização da Educação Superior**

Luiza Rodrigues dos Santos²⁵

Dra. Maria Cristina Das Graças Dutra Mesquita²⁶

*“A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.”
Eduardo Galeano*

Este texto, sob o título “A OFERTA DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA DA UEG: desafios e embates no contexto de mercantilização da educação superior”, baseia-se em um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Inhumas e vincula-se à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. Apresenta-se através do tema, o movimento de interiorização da UEG, observado pela oferta dos cursos de licenciaturas Letras e Pedagogia. O interesse pela temática é nutrido pelo anseio de uma educação pública de qualidade, laica, gratuita e socialmente referenciada para todos, e que prestigie o campo da formação de professores tendo como premissa a emancipação e a transformação dos sujeitos.

Para justificar a necessidade desta pesquisa, partimos do pressuposto, frente a atual conjuntura nacional que diz respeito às políticas públicas de reconfiguração da educação superior, afetada pela lógica do mercado, ao serem empreendidos os princípios neoliberais e neoconservadores. Nos dias que correm, a sociedade tem sido palco de grandes retrocessos, dentre eles inclui-se a tentativa de desmonte da Universidade pública, ao fortificar a perspectiva gerencialista em sua natureza, somando-se a isso, o desprestígio na formação de professores para a educação básica.

Em concordância a Aguiar (2019), o fenômeno da globalização implicou em mudanças profundas ao Estado na sua capacidade de implementar políticas que garantam os direitos sociais. A saída para minimizar os efeitos da crise de 1970, do Estado de bem-estar social, seria diminuir a base social, e servir aos interesses hegemônicos do capital. Atualmente, no campo da educação, essas mudanças chegam por meio das reformas de austeridade fiscal orientadas por convicções neoliberais da extrema direita.

Considerando o cenário político e econômico antidemocrático e os meandros que o envolve, sendo a UEG uma instituição significativa para a formação de professores no interior do Estado, numa relação dinâmica entre o sujeito/objeto inserido no contexto das políticas educacionais, colocando-me como uma pesquisadora aprendiz/principiante, participe da realidade do objeto a

²⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Bolsista pela Universidade Estadual de Goiás, 1ª turma. E-mail: rosantos.luiza@gmail.com.

²⁶ Pontifícia Universidade Católica de Goiás/Escola de Formação de Professores e Humanidades/PPGE. E-mail: mcristinadm@yahoo.com.br.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

desvelar, surge a problemática, haja vista que, historicamente no Brasil a demanda pela educação pública é superior à oferta.

Face ao contexto, constitui-se como problema da pesquisa: A interiorização da UEG, a partir da oferta dos cursos de Letras e Pedagogia sofreu modificação nos últimos 10 anos? O que a realidade nos revela?

Para guiar o processo investigativo em responder a estas questões busca-se o seguinte objetivo geral: compreender a interiorização da UEG a partir da oferta dos cursos de Letras e Pedagogia entre os anos de 2009 a 2019. Como objetivos específicos pretendemos: apreender sobre a racionalidade neoliberal na educação superior no contexto global, nacional e regional; investigar a oferta dos cursos de Letras e Pedagogia da UEG no período de 2009-2019 e delinear o cenário da oferta desses cursos na conjuntura das políticas educacionais do Estado de Goiás. Além destes fatos, soma-se a esta justificativa a necessidade de pesquisas que façam o percurso histórico dos fenômenos sociais, das instituições que compõem nossa sociedade e das políticas públicas que se alteram, à medida que os interesses do Estado e da classe dominante modificam-se. Embora tenhamos observado muitas pesquisas que trazem como objeto de estudo a UEG, entendemos que se trata de uma Instituição nova, complexa e que vem se constituindo, ao longo do processo histórico, com significativas mudanças.

Para refletirmos sobre a realidade desta temática, é necessário retomarmos brevemente ao contexto histórico, partindo do impeachment à presidenta Dilma Vana Rousseff (2011- 2016), ocorrido no ano de 2016. Sobressaindo, nessa circunstância, à agenda neoliberal, ao ser aprovada em dezembro de 2016 a Emenda Constitucional n.º 95, no então governo de Michel Temer (2016-2018), também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, na qual a Constituição Brasileira de 1988 foi alterada para instituir o novo Regime Fiscal que, em suma, limita os gastos públicos por 20 anos. Desta feita, foi o incidente central para a ascensão da extrema direita, e uma forma autoritária de administrar o Estado, a qual tem sido mantida e potencializada pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022).

Na prática, os governos ultraneoliberais têm empreendido ações austeras ao formularem e conduzirem as políticas públicas, com efeito, a aumentarem as taxas de juros, diminuïrem os impostos dos rendimentos altos, retirarem os controles dos fluxos financeiros, aumentarem o nível do desemprego, combaterem os sindicatos, cortarem gastos sociais e iniciarem a privatização dos programas e instituições estatais. Nesse aspecto, o paradigma do neoliberalismo, é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional e perpassa fortemente o cenário político, econômico e social, ao conceber-se como a nova razão do mundo, conforme a perspicaz observação de Dardot e Laval (2016).

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

(DARDOT e LAVAL, 2016, p. 14).

Essa nova racionalidade, acaba por impor a lógica mercantil em diversos setores da vida e das relações humanas, visa reconstruir não apenas as instituições e as políticas econômicas, mas também a subjetividade das pessoas para torná-las mais adaptadas e adequadas, ao capitalismo globalizado. Nesse sentido, os autores definem o neoliberalismo como o conjunto de discursos, práticas, dispositivos, que determinam um novo governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência, ao estender para a transformação das instituições que produzem serviços não mercantis, mediante a competição por meio da inovação.

A ideologia neoliberal necessita de um Estado forte no que se refere às tarefas de fiscalização, cobrança e favorecimento dos oligopólios e monopólios, quer pelas leis sancionadas, quer pela infraestrutura custeada pelos impostos, dentre outras ações. De acordo com Crochick (2021, p. 10), “o que o mercado espera, é que o falso estado neutro vise a administração de mercadorias e pessoas, estas também cada vez mais convertidas em mercadorias, a favor dos poucos grupos dominantes, que não dispensam o uso do aparato legal para resguardar seus interesses”. Tudo está suscetível de ser reduzido à ordem do que é administrável: a cultura, as pessoas, as subjetividades.

Na educação, especificamente na elaboração das políticas públicas, surgem diversas iniciativas políticas do movimento neoliberal, articulados em grande parte por organismos multilaterais, em detrimento da nova aliança hegemônica. Iniciativas que giram em torno de uma relação íntima entre educação e economia, sendo a primeira, campo de disputas ideológicas do fundo público, Apple (2003) considera que:

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica a política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação são debatidos. (APPLE, 2003, p. 42).

A equivalência humana na racionalidade neoliberal, é de transformar todo fôlego social em empresa, ao erradicar qualquer forma de compreensão e valorização da coisa pública, da educação, da escola, da universidade como instituição social, um bem público, de direito de todos e dever do Estado, e sua natureza de promoção do conhecimento científico, e não meramente um serviço.

Quando buscamos compreender sobre o papel do Estado e sua importância na proposição de políticas públicas, recorreremos a Azevedo (1997), “sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.” (AZEVEDO, 1997, p. 59). Ora, se o Estado é o maior proponente de políticas públicas, é preciso uma forte organização social, por meio das associações, movimentos organizados, representações dos trabalhadores em diferentes instâncias, a fim de que novas políticas públicas possam surgir e minimizar as diferenças de classes, a exclusão social entre outras mazelas da sociedade capitalista.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

O assalto a educação superior pública no Brasil integra um projeto de sociedade que está em curso em nosso contexto. A economia do conhecimento, frente a um pensamento de globalização dominante excludente, busca constituir um modelo homogêneo, que minimiza as características locais e determina o modelo global como único, ao propiciar o conhecimento apenas como foco para o desenvolvimento econômico nacional e internacional, em função disso, desvaloriza uma formação que priorize a humanização dos sujeitos.

Consoante aos estudos de Carvalho (2013), as universidades estaduais brasileiras atendem a uma considerável quantidade de estudantes, ficando em 2º lugar na oferta de educação superior pública no país, além disso, carregam consigo a especificidade de serem essencialmente interiorizadas, ocupam em seu contexto histórico-político um espaço territorial na oferta de educação superior pelos estados, frente a ausência da União, especialmente no interior do país. Neste universo, temos a UEG, criada em 1999, responsável por relevante oferta de educação superior pública, principalmente na área das licenciaturas e no interior do estado de Goiás.

De acordo com Carneiro; Mesquita e Afonso (2017), no Brasil, após o período da ditadura militar, foi implantado nas políticas públicas o modelo neoliberal, cuja referência principal é o mercado, o qual afirma ter soluções para toda ordem de problema. Diante disso, a Teoria Social de Marx e o seu método contribui para explicar a realidade contraditória, ao refletir sobre o mundo ocidental globalizado, ao constituir-se na existência de uma sociedade baseada nos princípios dos meios de produção pela propriedade privada, ao conceber o conhecimento como mercadoria, a serviço da reprodução do capital, da produção de consenso, dominação e alienação dos homens para o mercado de trabalho, através da exploração da mais valia. Nesse sentido, a educação ao estar a trabalho, seja para manutenção ou contestação da ordem hegemônica, o que fica posto é a luta, o confronto de classes burguesas e a classe dos trabalhadores, e ainda pensar a relação entre o capital e o mundo do trabalho.

Como recurso metodológico recorreremos à abordagem qualitativa, por meio do tipo de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fonte de pesquisa, livros, coletâneas de textos, artigos, dissertações e teses, e no plano documental, dados estatísticos, resoluções e legislações pertinentes as políticas educacionais, a educação superior pública e a UEG, considerando a flexibilidade da apreensão dos dados, de forma a garantir o movimento dialético no qual o objeto de estudo necessita ser constantemente revisto. Conforme Lima e Miotto (2007) explicita, realizar uma pesquisa bibliográfica significa “realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica.” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 1)

O percurso metodológico iniciado, com vista a alcançar nosso objetivo geral e, responder o problema desta pesquisa, inicia-se com a coleta de informações em plataformas de acesso aberto ao público, como por exemplo, o Censo da Educação Superior com recorte temporal de 2009 à 2019, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para apreendermos acerca dos dados referentes a UEG, o contexto regional e nacional, estando em fase de investigação e levantamento dos dados. Além disso, faremos a busca, leitura e análise dos documentos oficiais, legislações e regimentos que orientam a UEG, ao tratarmos as informações a atenção deverá estar voltada para desnudar o que os condicionantes omitem, bem como para o que eles denunciam.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Relevante ao levantamento bibliográfico, foi feita uma pesquisa no sentido de identificar as dissertações e teses publicadas referente a temática. A busca foi realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), das quais os metadados exibiram temáticas similares ao nosso objeto de pesquisa. Nossa busca percorreu os seguintes critérios: palavras-chaves do campo macro para o micro, utilizando os filtros: todos os campos e seguindo pelos resultados apresentados de acordo com a ordem de relevância, em um recorte atemporal.

Nesse aspecto, ao utilizarmos os descritores em quantidade reduzida (macro), a exemplo das palavras-chaves: “Políticas Públicas” e “Universidade Estadual de Goiás”, surgiram 350 trabalhos, dos quais somente 11 destes dizem respeito as políticas educacionais, gestão universitária e interiorização da UEG. Por outra via, ao ampliarmos o número de descritores e afinar a busca (micro), tais como: “Políticas Públicas”, “Universidade Estadual de Goiás”, “UEG”, “Gestão Universitária”, “mercantilização” e “licenciatura” foram apresentados 0 resultados. Dos 11 trabalhos encontrados, o enfoque a leitura se dará em 5 deles²⁷, divididos em 2 dissertações e 3 teses.

Para fundamentar conceitualmente os fenômenos e seu conjunto de fatores e irmos além do empírico, embasaremos epistemologicamente nas seguintes referências teóricas: sobre as questões que perpassam o Neoliberalismo, Estado e Democracia, utilizaremos as autoras: Azevedo (1997), Brown (2019), Chauí (2017) e os autores: Coutinho (2008), Dardot e Laval (2016), Frigotto (1989, 2010), Gentili (1996), Lombardi (2016), no que diz respeito as políticas educacionais e a mercantilização da educação, os autores: Apple (2003), Freitas (2018) e Leher (2010), sobre a Universidade e a Educação Superior no Brasil, as autoras: Mancebo e Fávero (2004) e os autores: Cunha (2007) e Silva Jr. e Sguissardi (2001), sobre a UEG, as autoras: Adorno (2008), Carvalho (2013, 2017) e Noleto (2018), e os autores: Junior (2017) e Silva (2008). Enfatizamos que a busca pelas referências bibliográficas é permanente no processo de construção da Dissertação, por esta razão outros autores serão utilizados e elencados no texto final.

Entende-se que, possivelmente a educação em geral, seja o motor determinante para o potencial de soberania, inovação e competitividade de cada país e do bloco regional ao qual ele pertence, tendo em conta seu papel disciplinador, con(formador) de valores e da ideologia dominante. Em essência, encontra-se na historicidade, a educação relacionada ao poder burguês, à modernização, ao desenvolvimento econômico, ao mercado, à racionalidade instrumental e ao controle social. Ora também, como instrumento político-eleitoreiro, assumidos pelo poder público estatal, como é o caso do processo de expansão da UEG.

Segundo o estudo de Carvalho (2017), a UEG vivencia várias dificuldades acadêmicas e objetivas/materiais para se consolidar como uma universidade, pública, gratuita e de qualidade a

²⁷ ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás:** privatização, interiorização e estadualização (1997-2006). 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2013.
JUNIOR, Nelson de Abreu. **Universidade multicampi e sua gestão acadêmica:** o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, Universidade de Brasília, 2017.
NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária.** 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2018.
SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual.** 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

serviço da sociedade goiana. Assim, mesmo permeada por uma gama de complexidade e vicissitudes, está sempre em busca de sua autonomia e melhores condições para o seu funcionamento. “A UEG possui importante relevância na oferta de educação superior pública em Goiás, principalmente pela sua capacidade de possibilitar o ensino universitário público no interior do estado, com ênfase na formação de professores por meio dos cursos de Licenciatura.” (CARVALHO, 2017, p. 135).

Nessa direção, ao refletirmos acerca do modelo neoliberal para a formação de professores difundido na atualidade, têm-se vivenciado recorrentes investidas aos profissionais da educação, aliada a depreciação de uma formação socialmente referenciada. Garantir a universidade pública como *locus* de formação de professores, integrando as funções de exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, faz-se urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Reformas conservadoras e a “nova educação”:** orientações hegemônicas no MEC e no CNE. Educ. Soc., Campinas, v.40, 2019.

APPLE, Michael W. **Educando a Direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, v. 56, 1997.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20out. 2021.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2013.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **A UEG no contexto das universidades estaduais brasileiras: histórico, assimetrias e desafios.** Anápolis: Editora UEG, 2017.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. **Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva pesquisa acadêmica.** In: DALLABRIDA, Valdir Roque (Org.). Teorias do Desenvolvimento Local, Regional, Territorial: aproximações teóricas que tentam explicar as possibilidades e desafios quanto ao desenvolvimento de lugares, regiões, territórios ou países. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CROCHICK, José Leon. **Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada.** Curitiba: Educar em Revista, v. 37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80472>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev.Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

O Pibid e a Formação Docente No Curso De Pedagogia - Unu Inhumas

Lânica Moreira Borges Resende²⁸

Eliane Gonçalves Costa Anderi²⁹

O texto aqui apresentado é resultado de esforços iniciais - orientações, leituras e reflexões para elaboração da dissertação de mestrado. Tem como objetivo explicar o desenrolar do processo de ajustes no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a formação docente no curso de Pedagogia - UNU Inhumas. Os estudos e as discussões ocasionadas nas orientações apontam para a possibilidade de uma pesquisa fecunda que tem como problema de pesquisa: As atividades pedagógicas desenvolvidas no Pibid Pedagogia – UNU Inhumas contribuíram para a constituição da identidade profissional do docente egresso do programa?

Seguindo com a intencionalidade da pesquisa, definimos como objetivo geral: Identificar o Pibid do curso Pedagogia – UNU Inhumas, contribuiu para a constituição da identidade profissional na perspectiva dos egressos que participaram do Pibid. Os objetivos específicos são organizados da seguinte maneira: Definir identidade profissional docente e identidade do pedagogo; contextualizar historicamente as origens do Pibid e o seu desenvolvimento até os dias atuais; Avaliar quais as atividades desenvolvidas no Programa contribuíram com o desenvolvimento da identidade profissional dos egressos do Pibid pedagogia da Unu Inhumas; Identificar, a partir da perspectiva dos egressos do Pibid pedagogia da UNU Inhumas, as contribuições para a constituição da identidade profissional docente.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, pois exige do pesquisador a adoção de diferentes procedimentos de coleta de dados como forma de entender e enxergar a complexidade do objeto que está sendo estudado. Será também uma pesquisa empírica “...constatação por meio de experimentos ou testes.” (VIEIRA, 2010, p.150). Portanto, fará uso de análise documental e grupo focal, como procedimentos de coleta de dados. Os sujeitos serão os discentes egressos do Pibid - Pedagogia - UNU Inhumas.

Atendendo aos objetivos já mencionados, iniciaremos a pesquisa com uma investigação acerca do arcabouço legal do Pibid e de contribuições teóricas de Anderi (2017) que analisou o referido programa. Também contaremos com o aparato teórico de autores que discorrem sobre formação de professores, sobre os conceitos de identidade profissional do docente e do pedagogo

²⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás-1ª turma. Pós-graduada em Docência Universitária - Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Pedagogia- Universidade Estadual de Goiás (UEG). Orientanda do prof^º Dr^º Eliane Gonçalves Costa Anderi. E-mail: egcanderi@gmail.com.

²⁹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da PUC Goiás. Mestre em Ciência da Educação Superior - Universidad de La Habana (2003). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1980). Atualmente é professora do curso de Pedagogia na Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG/Anápolis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unidade de Inhumas. E-mail: egcanderi@gmail.com.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

como: Shiroma (2005), Silva (2011, 2016), Dourado (2011), Ludke e Boing (2004), Gallo (2009), Libâneo (2000) e os que mais forem pertinentes no decorrer da pesquisa.

Portanto, o percurso metodológico a ser adotado é a revisão da literatura, que consiste para Vieira (2010) na tarefa de encontrar elementos, por meio de citações, que reforcem os argumentos, que testem hipóteses e sirvam de alicerce para a argumentação. A pesquisa contará com a análise documental, afim de contextualizar historicamente as origens do Pibid e o seu desenvolvimento até os dias atuais. Para Silva *et. Al* (2010) o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado. Deles podemos extrair e resgatar informações ricas para entendimento de objetos que precisam de compreensão da contextualização histórica. Shiroma *et. Al.* (2005) pontua:

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.

Lançando mão do exposto e considerando o objeto e objetivo da pesquisa, percebemos que a análise de documentos é um procedimento metodológico muito importante na pesquisa em educação, pois o estudo de documentos permite constatar uma transformação no discurso utilizado pelos seus elaboradores de acordo com a época vigente. Somando a esse instrumento, utilizaremos também o grupo focal que permite compreender práticas, ações e reações cotidianas. Sendo uma técnica importante para reconhecimento de percepções, crenças, valores, preconceitos, entre outros aspectos, no trato de uma dada questão por pessoas que partilham de traços comuns relevantes para estudo do objeto, (GATTI, 2005). Sendo assim, possibilita coletar dados e depoimentos de um grupo, que relata suas experiências e percepções, em torno de um tema de interesse coletivo. Após a aplicação e análise dos dados coletados, esperamos identificar se as ações pedagógicas desenvolvidas no Pibid favoreceram a constituição da sua identidade profissional.

Para alcançarmos uma compreensão acerca dos conceitos de identidade profissional docente e do pedagogo, debruçaremos nosso olhar sobre o contexto histórico que demarca os primórdios da criação do Pibid e as várias alterações promovidas nessa política que foram alvos de debates na área da educação, em especial, no curso Pedagogia.

No ano de 2007 surge, em âmbito nacional, o Pibid, com vista à complementar a formação inicial de professores, conforme pode ser afirmado na Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 que dispõe sobre o Programa, instituindo-o no âmbito do Ministério da Educação. Trata-se de um programa da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁰, que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº

³⁰ É o órgão do Ministério da Educação responsável pela regulamentação, autorização, acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação do país. Por meio da Lei 11.502 de 2007 é também lhe atribuído a tarefa de induzir e

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

7.219/2010. Apresenta como sua finalidade fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública brasileira.

Em relação ao texto do PNE 2001/2010, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no item “Formação dos professores e valorização do magistério”, fica “[...] explícito o reconhecimento da necessidade de uma política global que contemplates simultaneamente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira e também reconhece a importância do papel do professor para a melhoria da qualidade do ensino” (ANDERI, 2017, p. 73). As condições contrárias à melhoria da qualidade do ensino e a falta de reconhecimento da importância do professor.

A educação nos anos 1930 era concebida como “[...] mola mestra para reformar o país[...]” (MARTELLE e MANCHOPE, s/d, p. 2). Para promover essa reforma do país era necessária a modernização do ensino, resultando na necessidade de uma maior qualificação dos trabalhadores frente as novas funções criadas pelo mercado. Nesse cenário, foi criado o curso de Pedagogia no Brasil, visando a formação de docentes para o curso normal. No final da década seguinte, a existência do curso foi questionada, mas sua extinção foi descartada, surgindo, o bacharelado e a licenciatura. Com isso, as disciplinas específicas para cada habilitação atendia a uma concepção tecnicista, reflexo do contexto histórico, político e econômico.

Para Martelle e Manchope (s/d), os registros das discussões de professores e estudantes universitários resultado das mobilizações contra reformulação dos cursos de formação, constituíram-se em importantes documentos a respeito do curso e da identidade do pedagogo. A ideia da docência como base da identidade profissional foi defendida por movimentos de educadores até 1990 e pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nesse sentido, Cruz (2009, p. 1192) contribui a partir de sua pesquisa que:

No tocante ao seu primórdio, o resultado das análises mostrou que o Curso de Pedagogia se afirmou no seu início e, também, durante boa parte de sua trajetória como uma continuidade natural ao Curso Normal. Assim foi que, mesmo o Curso de Pedagogia tendo como uma de suas incumbências a formação de professores para a Escola Normal, além do curso ginásial, a parte referente à formação de professores foi pouco investida, recaindo o peso maior nas discussões teóricas sobre a educação.

No curso de Pedagogia teoria e prática devem ser indissociáveis. Porém, notamos que ora a ênfase recai sobre a teoria, ora recai sobre a prática, e não concomitantemente. Nessa perspectiva, a formação oferecida para o pedagogo não é guiada pela articulação entre os termos, conseqüentemente, sua identidade profissional é constituída em um cenário de instabilidade teórico/prática.

fomentar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. gera desinteresse pela formação nessa área resultando na escassez desse profissional e a falta de motivação para a busca da formação continuada. Para melhor compreendermos o processo de exigências de modificações no perfil do professor é preciso atentarmos para o contexto histórico, político e social em que ocorreu as mudanças. Para isso, temos como propósito a contextualização histórica que possibilita a reflexão acerca da constituição da identidade profissional.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

É importante mencionar que a profissionalização é vista por Magalhães (2021) como constituinte da identidade docente e defendida como estratégia para o aumento do *status* e autonomia profissional. Ainda segundo o mesmo autor, "...a profissionalização docente deve centrar-se mais naquilo que tem de singular e menos naquilo que tem em comum com outras profissões." (MAGALHÃES, 2021, p. 53). Segundo Ludke e Boing (2007), o conceito de profissionalidade, avança para o sentido de desenvolvimento profissional, entendido como aquilo que existe de potencial e expectativas em relação às carreiras.

Sobre a formação e o desenvolvimento profissional, o final do século XX e início do XXI, demarca a reestruturação do capitalismo que exige novas competências e habilidades dos trabalhadores. Há a exigência de um novo perfil de professor, desta forma a ênfase na formação recai sobre a prática do trabalho docente. Silva (2017) explica que na "epistemologia da prática" - tendência que vem se tornando hegemônica - a escola, e não a universidade, seria o locus ideal de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação. Diante do exposto, trataremos o objetivado no Art. 4º do regulamento do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando- as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p. 3-4).

As análises e reflexões posteriores, ocasionadas no decorrer desta pesquisa, pretendem aprofundar no contexto histórico e político em que ocorreram essas regulamentações e de que forma a formação do pedagogo e do egresso do programa foi conduzida diante deste cenário, com vistas a compreender a constituição da identidade profissional do docente e egresso do Pibid. Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto Pibid Pedagogia – UNU Inhumas serão geradoras das indagações que tecerão a futura dissertação.

De acordo com as informações contidas no regulamento (2013), cada IES poderá possuir um Projeto Pibid em andamento, considerando que tem caráter institucional. O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre IES e o sistema público de educação básica. Ele poderá ser desenvolvido por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de Licenciatura. Este terá o foco em um ou mais níveis de ensino de Educação Básica. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo cinco estudantes de licenciatura; um coordenador de

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

área e um supervisor. As ações pedagógicas desenvolvidas no Pibid Pedagogia – UNU Inhumas teve início no ano de 2014, composto por um grupo de seis estudantes de licenciatura; um coordenador de área e um supervisor. As alterações na composição do grupo nos anos posteriores, especificamente até 2017, serão informações pertinentes à pesquisa e coletadas a partir da análise de documentos posterior a esse texto.

Considerando a amplitude da prática é importante esclarecer que “...as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. (FRANCO, 2016, p.536). Assim, Franco (2016) ainda pontua que a Pedagogia é uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo e crítico sobre o que ocorre nas práticas educativas e até mesmo o que ela pode ser. Essa discussão fez-se aqui presente para compreendermos

que as ações pedagógicas são intencionalizadas, arraigadas de objetivos. Portanto, essas ações remetem a uma relação com a identidade. Sobre identidade, especificamente a docente, Almeida (2012, p.83) contribui:

O processo de construção da identidade docente decorre dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições aí presentes, das relações com a ciência, o conhecimento, os saberes, dos significados que cada professor confere ao seu próprio fazer cotidiano.

Diante do exposto, percebemos que a constituição da identidade profissional docente e do pedagogo acontece em meio de conflitos políticos, sociais e econômicos. Sendo assim, resultado de um processo de internalização de conceitos e valores, apropriando-se do que é mais significativo para cada sujeito.

Tecendo algumas considerações finais, segundo Silva (2017), o professor necessita de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Nessa premissa, compreendemos que o estudo pretendido nesta pesquisa poderá oferecer contribuições acerca das discussões que permeiam essa formação. Consideramos sua relevância no sentido de contribuir para um maior conhecimento histórico da origem e desenvolvimento do Pibid, assim como, avaliar as atividades desenvolvidas no programa e identificar suas contribuições para a constituição identidade profissional docente.

Segundo Gallo (2009), a identidade do pedagogo foi discutida em congressos, associações, e mesmo por meio de leis, pareceres comissões educacionais. Buscou-se readequar o curso de pedagogia, tem-se uma tentativa de caracterização da identidade do pedagogo, a partir de sua atuação no mercado de trabalho, supondo apenas um diploma, o de licenciatura, e estabelecendo uma base nacional comum. Fica nítida a importância que as mudanças curriculares têm para com a formação do pedagogo, influenciando na construção da sua identidade e da concepção que possui sobre sua função e atuação profissional.

Ainda é precoce tecer conclusões, mas consideramos que é crucial compreender, entre outros conceitos e concepções, a prática pedagógica e a identidade profissional docente e do pedagogo pelo viés do Pibid Pedagogia UNU Inhumas. Para isso, contaremos com um aprofundamento teórico para análise dos dados coletados. Lançando mão de Libâneo (2000, p.10 e 11). “É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

profissão na busca da identidade profissional. [...]”. Esperamos então, caminhar na pesquisa contribuindo para rumo a esse resgate e reconfiguração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. A Constituição Da Profissionalidade Docente Na Perspectiva Dos Estudantes Do Pibid. 177f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a lei. Nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; altera as leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível no endereço:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm Acesso em 26/10/2021.

_____. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível no endereço
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso 27/10/2021.

_____. Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 05/04/2013.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em 27/10/2021.

_____. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2021.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à Docência 2013. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO DE DEZESSETE PEDAGOGOS PRIMORDIAIS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectiva. In: _____ . (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Ver. Bras. Pedagog.* (on-line), Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set./dez. 2016.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. PUCPR - PR. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. *Série Pesquisa em Educação* v.10. Brasília – DF, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2000. – (Coleção Questões da Nossa época; v.6).

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: Acesso em: 25/10/2021.

MAGALHÃES, Jonas ... [et al.]. (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico] /1. ed. vol. 2 – Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021

Martelle, Andreia Cristina. MANCHOP, Elenita C. P. A história do curso de pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. s/d.

SILVA, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. In *Ciências Humanas*, v. 18, nº 2 [31], 2017, p. 121 a 125.

SHIROMA, Eneida Oto *et. al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Florianópolis*, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2021.

VIEIRA, José Guilherme Silva. *Metodologia de pesquisa científica na prática*. Curitiba: Editora Fael, 2010, p. 152.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

O Conhecimento e a Formação Científica na Área Da Educação Física: Uma Análise Crítica e Epistemológica das Produções Acadêmicas dos Professores da UEG

Janaína Walkíria Brito e Silva³¹
Rodrigo Roncato Marques Anes³²

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar a proposta de pesquisa que vem sendo elaborada e delineada para a construção de uma dissertação de mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Inhumas. Nesse sentido, expõe o desenvolvimento teórico e investigativo que tem sido produzido até o momento para delimitação do tema, do objeto de estudo, dos referenciais teóricos, do problema de investigação, bem como os argumentos que o justificam.

No processo de organização da escrita aqui apresentada, tratamos de desenvolver uma breve análise sobre o desenvolvimento histórico e político que, nas últimas três décadas, em função do avanço do ideário neoliberal e da valorização da sociedade do conhecimento, tem impactado sobre a educação e universidade, e em particular na produção da pesquisa.

Fundamentação teórica e Exposição da proposta de pesquisa

Especialmente a partir do final do século passado, os interesses direcionados à educação ganham contornos mais específicos, tendo como influência hegemônica o ideário pedagógico de caráter marcadamente burguês, representado pelas condutas pedagógicas neotecnicista, reprodutoras da ideologia neoliberal (SAVIANI, 2019). Condutas correspondentes ao movimento de transformação política, econômica e educacional que passa a ser vivenciado a partir de 1970, como resultado do movimento de reestruturação produtiva do capitalismo global.

Como explicado por Antunes (2009), Antunes e Pinto (2017), Harvey (2016) e Saviani (2019), com a eclosão da crise da sociedade capitalista nos anos de 1970, avançou globalmente, e no Brasil em particular, a reestruturação dos processos produtivos do capital, com a finalidade de recuperação do ciclo produtivo e econômico. O que resultou, portanto, na adoção e propagação de um novo padrão de acumulação, provocado pela revolução da base técnica da produção e representado pela “[...] transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 2009, p. 38), característica do modelo toyotista³³

³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Educação Física pela Instituição Universidade Estadual de Goiás. Bolsista interna da UEG. 1ª turma. E-mail: anajeduca@hotmail.com

³² Docente da UEG-ESEFFEGO e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Goiás PPGE/UEG/INHUMAS.

³³ O “[...]modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhos

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

(ANTUNES, 2009, p. 38), produzindo fortes impactos também na educação.

A ênfase atribuída ao toyotismo como mecanismo capaz de qualificar as estruturas produtivas, com a implementação de formas mais sofisticadas e responsáveis por ampliar a margem de acumulação do capital, garantiu o aprofundamento e a expansão do desenvolvimento de trabalhos flexíveis em todos os setores da economia globalizada. Legitimando-o “[...] como um método universal de incremento do capitalismo em nível mundial” (SAVIANI, 2019, p. 439), possível de ser implementado inclusive na organização das instituições educacionais, como o caso da universidade, impondo a esta a adoção de medidas e linguagens próprias do mundo empresarial, uma vez que o conhecimento passa a ocupar lugar de destaque dentro de uma lógica de produção cujo o foco transfere-se para o resultado e o alcance de práticas competitivas, que exigem progressivamente novas formas de qualificação para trabalhos diversificados.

No desenvolvimento dos processos produtivos e econômicos, sobretudo a partir dos anos de 1990, o conhecimento e a informação passaram a desempenhar função central. Isso porque, juntamente com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, e com a transformação da ciência e da microeletrônica em matérias-primas a serviço do capital (KUMAR, 2006; CASTELLS, 1999), o conhecimento e a informação tornaram-se forças produtivas, integrados “[...] ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.7).

Desde então, a sociedade contemporânea passa a pautar-se na teoria do valor do conhecimento e não apenas na teoria do valor do trabalho, como foi compreendido e explicado por Marx (2014). Por conseguinte, “[...] o trabalho e o capital, as variáveis básicas da sociedade industrial, são substituídos pela informação e pelo conhecimento” (KUMAR, 2006, p. 51). Desencadeia-se uma relação diferente com a educação e o saber, algo característico desse modelo societário pautado na perspectiva ideológica neoliberal, nomeado por meio de termos polissêmicos como: sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade pós-industrial, dentre outros, que, em comum, explicitaram “[...] que a economia contemporânea não é fundada mais sobre o trabalho produtivo e sim sobre o trabalho intelectual, ou seja, sobre a ciência e a informação, pelo uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos [...]” (CHAUI, 2014, p. 320).

Com isso, o conhecimento passa a ser “[...] visto como matéria prima, mercadoria-valor, e, as instituições universitárias e de pesquisa, como empresas econômicas produtoras de valor”, tendo como eixo de sustentação “a concorrência e a competitividade”. E nessa lógica os estudantes, tornam-se clientes e consumidores. Já “[...] os professores e pesquisadores, como produtos de um valor, não apenas de uso, mas também de troca” (SGUISSARDI, 2021, p. 72).

As reformas políticas e econômicas neoliberais iniciadas ainda na década de 1990, especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso, passaram, desde então e até os dias atuais, a atuarem de modo determinante para produzir o aprofundamento de ideias, práticas e condutas associadas ao ideário neotecnicista, enfatizando a importância do conhecimento e da educação na condição de mercadorias, tal como preconizado “[...] pelos vários organismos internacionais -

polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (SAVIANI, 2019, p. 429).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) - e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2019, p. 439-440). Compreensões estas que acarretaram mudanças na estrutura da universidade e nas concepções de formação e de pesquisa científica na América Latina e em específico o Brasil, em favor da busca pela “[...] ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’ [...] que se dissemina principalmente no ensino de nível superior[.]” (SAVIANI, 2019, p. 439-440).

Tratam-se de mudanças que correspondem a busca pela adequação da universidade aos interesses de mercado e à nova forma de acumulação do capital, atribuindo a ela um sentido operacional de produção, como explicado por Chauí (2001). Por isso, foi convocada e impulsionada a assumir a forma de organização social, “[...] voltada para si mesma como estrutura de gestão e [...] avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...] e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Esta recondução da universidade, em atendimento às novas exigências do setor produtivo e da ideologia neoliberal, teve como perspectiva retirá-la da condição de direito público e social, enfatizando a sua condição de mercadoria. E, do mesmo modo, os processos formativos e científicos que nela são produzidos, segundo Chauí (2014), deixam de ter o compromisso com o exercício do pensamento científico crítico e produtor de reflexão, alcançado em função de uma coerente fundamentação teórica e metodológica.

Mediante esta recondução da universidade, tem-se a busca por um consenso político e ideológico que valoriza o modelo de formação na educação superior de caráter aligeirado, fragmentado, expropriado para atender as demandas e necessidades do modelo neoliberal de produção e de consumo. E com isso, os critérios de flexibilidade e fragmentação do trabalho que orientam as transformações dos processos produtivos, tornam-se hegemônicos e amplamente difundidas na universidade, atingindo diretamente a pesquisa científica, priorizando aquela que expressa possibilidade de apresentar um conhecimento a ser consumido de forma imediata, instrumentalizada, aligeirada, utilitária, pragmática, flexibilizada, desprovida de sentido e significado para uma formação crítica e emancipadora. O que, de acordo com autores como Chauí (2014) e Severino (2007), acaba descaracterizando a pesquisa enquanto uma atividade humana intencional: produto histórico produzido por sujeitos concretos e reais capazes de pensar a transformação da realidade.

Na contramão do sentido operacional e neoliberal atribuído à universidade, e particularmente à pesquisa, entendemos que o processo de produção do conhecimento deve ser encarado como atividade humana e social “[...] condicionada, mediatizada por relações sociais específicas e tendo como finalidade resolver problemas [...] de determinada área do saber” (SILVA; SANCHES GÁMBOA, 2011, p.375). Disponibilizando, portanto, à educação, aos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento humano, a possibilidade de produzir novos sentidos e significados relacionados à realidade em desenvolvimento e à sua história, devendo, por isso, ser assumida como ponto básico de apoio à educação superior, como também ao professor universitário.

Concordamos com Severino (2007, p.24) quando afirma que “[...] só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”. O que revela o papel fundamental da pós-graduação *stricto sensu*, como locus privilegiado para a produção da pesquisa na universidade, e como espaço qualificado para a formação continuada, tendo como objetivo a própria pesquisa e seu desenvolvimento, bem como a

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

formação do pesquisador. A pós-graduação é o “[...] lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa” (SEVERINO, 2012, p. 83), ou seja, onde se faz ciência e, como ela, a formação acadêmica e científica.

De todo modo, como observado por Gamboa (2013), não se pode negar os fatores históricos e as condições econômicas e políticas que têm determinado a produção científica, incluindo os direcionamentos administrativos e políticos adotados no âmbito da pós-graduação. Direcionamentos estes que, por sua vez, em consonância com o viés marcadamente neoliberal e neotecnista, pode contribuir para que a pesquisa se distancie do seu compromisso com a ética, com as questões políticas e sociais, e com o desenvolvimento humano e científico, na medida em que também recebem influências do movimento pós-moderno (WOOD, 1999) e, com ele, abrem espaço para novas perspectivas teóricas e novas formas para se abordar os objetos de estudo, por vezes contribuindo para relativizar as exigências relacionadas à necessidade de apresentar um coerente alinhamento teórico, epistemológico e metodológico (LIMA; FARIA; TOCHI, 2014).

Não por acaso, a análise crítica acerca da pesquisa na contemporaneidade passou a ser fundamental para que, já no final da década de 1980, fossem realizados os primeiros estudos epistemológicos, enfatizando a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica das pesquisas em diversas áreas, incluindo o caso da Educação Física, como mostrado por Silva e Sanchez Gamboa (2011). Estudos estes que trouxeram uma série de contribuições e referências às investigações sobre as tendências epistemológicas, as abordagens teórico-metodológicas e os paradigmas científicos que têm orientado e fundamentado as produções científicas, bem como, sustentado o modo como o conhecimento tem sido produzido, compreendido e tratado na universidade, e particularmente na pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, entendemos e justificamos como necessário a continuidade da produção de análises sobre a própria pesquisa (pesquisas sobre pesquisas), investigando os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, identificando os interesses e determinantes sócio-político-econômicos que norteiam as investigações, e que sejam explicitadas as principais tendências assumidas numa esfera específica do conhecimento. Estudos com esta finalidade tem recebido cada vez mais investimentos e contribuído com mudanças no quadro da gestão, da pesquisa, das políticas e desenvolvimento social, o que nos motiva também, na produção de uma dissertação de mestrado acadêmico em Educação, alcançar análises e reflexões críticas com relevância para o debate em torno da qualidade social do conhecimento produzido no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, dada a sua importância para o desenvolvimento científico, e, particularmente, para o desenvolvimento da formação do pesquisador e também do professor.

Mediante aos desafios a serem enfrentados para a produção do conhecimento em nível *stricto sensu*, nos mobilizamos a assumir o compromisso de pensar como tema para esta pesquisa de mestrado “O desafio da produção do conhecimento na contemporaneidade”, elegendo como problema de investigação a seguinte pergunta: Quais as tendências teórico-metodológicas e os pressupostos filosóficos que fundamentam a produção do conhecimento *stricto sensu* dos docentes da graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e como essas produções revelam um sentido atribuído ao conhecimento e à formação acadêmica-científica?

O recorte relacionado à Educação Física foi estabelecido em função da formação da pesquisadora, mas, sobretudo, porque trata-se de uma área de conhecimento científico que dialóga com diferentes saberes, e cuja produção é marcada pela diversidade de temáticas e vínculos teóricos

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

e epistemológicos. Já o recorte institucional (UEG), justificamos pela necessidade de reconhecer como tem ocorrido a formação dos professores de Educação Física para a atuação na educação superior no Estado de Goiás, os desafios enfrentados para a qualificação da formação em nível *stricto sensu*, e como essa qualificação pode ser compreendida a partir do que é revelado pelas próprias produções científicas (teses e dissertações).

Nesse processo de responder ao problema de pesquisa, foram pensadas outras questões: Qual o lugar ocupado pelo conhecimento na sociedade contemporânea? Qual o sentido hegemônico direcionado à universidade e à formação acadêmica e superior? Como a pesquisa tem sido compreendida na contemporaneidade e particularmente no âmbito da pós-graduação? Quais princípios podem sustentar a qualidade social da produção científica? Como tem se desenvolvido a formação em nível *stricto sensu* dos docentes que atuam em curso de Educação Física na UEG?

Tais questionamentos auxiliam a pensar o desenvolvimento da investigação e exposição a pesquisa, como também a alcançar o objetivo geral proposto, expresso pelo interesse em analisar as produções *stricto sensu* dos docentes da área de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, para compreender os fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos que as sustentam e como expressam um sentido atribuído ao conhecimento e à formação acadêmica-científica. E, do mesmo modo, os objetivos específicos, assim definidos: a) compreender os desdobramentos do processo de reestruturação produtiva e o avanço das políticas neoliberais sobre a Universidade e o Conhecimento na contemporaneidade; b) Refletir sobre os desafios da produção do conhecimento no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*; c) Aprender os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que podem sustentar a produção científica e o compromisso desta com a formação do pesquisador; d) Analisar o movimento da produção científica dos professores de Educação Física que atuam na UEG, e como revelam um sentido para o conhecimento e a formação acadêmica-científica.

Nosso percurso metodológico será guiado pelos pressupostos do método materialismo histórico dialético – a teoria social de Marx (2014) –, tendo como categoria fundamental a relação entre o lógico e o histórico. Nesse sentido, com a finalidade de alcançar a coerência teórica e metodológica necessária para o desenvolvimento da pesquisa, bem como corresponder ao caráter compreensivo expresso no objetivo geral, a pesquisa será desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, guiada pela pesquisa tipo bibliográfica.

Com base nas categorias fundamentais dessa teoria, almejamos a compreensão do objeto, buscando atender categorias sociais e fundamentais, como a totalidade, a mediação e a contradição. Sem deixar de considerar ainda que todo o processo de investigação, guiado pelo movimento de construção da realidade no pensamento (concreto pensado), poderá passar por outras categorias fundamentais (trabalho, alienação, classe social, etc), de modo que contribuam para revelar as contradições da relação capital-trabalho na contemporaneidade e os seus impactos sobre o conhecimento.

Considerações Finais

Ao finalizar a exposição da proposta de pesquisa, aproveitamos para expor que todo o processo formativo *no curso de mestrado em Educação*, conduzido a partir de leituras, estudos e discussões nas disciplinas, bem como no grupo de estudo Corpo e Mente, tem possibilitado melhor compreensão sobre a temática abordada. Processo este responsável por nos impulsionar para a

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

realização de um levantamento sobre as pesquisas que tratam da produção do conhecimento na área da Educação Física, especialmente na última década, para conhecermos seus avanços e as lacunas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009. 287p. (Col. Mundo do Trabalho)

ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BERNHEIM, C. T; CHAUÍ, M de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre Educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo:ed. UNESP, 2001.

CASTELLS, M. A revolução da tecnologia da informação. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAMBOA, S. S. **Tendências epistemológicas**: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C dos; GAMBOA, S. S (org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. In: 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 26. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2016

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIMA, D da C. B. P; FARIA, J. G; TOSCHI, M. S. A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 373-393, 2014.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 32ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SGUISSARDI, V. Desafios da Educação Superior no Brasil: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização. In: MARTINS, E. B. C; FÉRRIZ, A. F. P.; ALMEIDA, N. L. T de (Orgs.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1.ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

SILVA, R. H dos R; SANCHES GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumento de análise. **Atos de Pesquisa**. FURB, v.6, N.5, P.373-402, mai/ago.2011.

WOOD, E. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

O Sisu Como Política De Migração Estudantil Interestadual Para Ingresso Na Educação Superior: O Caso Da Universidade Federal De Goiás

Higo Gabriel Santos Alves³⁴

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto³⁵

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A reflexão sobre a migração estudantil interestadual perpassa por questões estruturais e estruturantes da educação superior, ou seja, está fundamentada e atravessada pelas particularidades históricas da universidade brasileira, sua função social, bem como nas contradições da sua implementação tardia em um país da periferia do capitalismo, além disso, também se localiza nas possibilidades de ingresso, permanência e conclusão dos estudos nas instituições de educação superior públicas, especialmente as universidades.

A categorização das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil foi reconfigurada pelo Decreto 9.235/2017 que em seu Art. 15 são credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. As IES são classificadas em públicas e privadas quanto a sua competência e responsabilidade, assim como podem ser observadas instituições universitárias e não-universitárias.

Historicamente, a oferta de vagas na educação superior brasileira é muito menor que a demanda. Compreender as políticas públicas de acesso à educação superior na atualidade requer revisitar a história dos mecanismos de seleção e ingresso neste nível. Nesse movimento é importante destacar as tensões, contradições, continuidades e rupturas nesse processo, tendo em vista que a história não é linear, consequentemente os atores sociais não estão inertes a esse movimento, respondem a partir das disputas internas nos campos econômico, político, educacional, dentre outros.

Nessa direção, Lima, Lima e Cardozo (2016) argumentam que em diversos momentos históricos a educação superior materializa-se como uma política social influenciada por forças sociais nacionais e internacionais, que representam interesses antagônicos, disputando a hegemonia pela sua formatação e regulação. Com isso, o Estado age para prover e regular este nível de ensino por meio de diretrizes e ações centralizadas ou descentralizadas, além disso, atua para legalizar e naturalizar os interesses da classe hegemônica por meio dos instrumentos jurídicos e forças coercitivas, em busca de mediar conflitos sociais com o objetivo de forçar ou impor consensos.

³⁴ Assistente Social da Universidade Federal de Goiás, graduado em Serviço Social pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, orientando da Professora Dra Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto.

³⁵ Doutora em Educação, professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Os exames de seleção para o ingresso na educação superior sempre estiveram presentes desde os seus primórdios. Tais exames foram um eficiente mecanismo de hierarquização dos cursos e exclusão social, tendo em vista os pré-requisitos exigidos, tais como habilitação em diversas línguas: latim, inglês e francês, a depender do curso pretendido apenas uma língua estrangeira, bem como outras disciplinas e o pagamento de taxa de matrícula. Para Lima, Lima e Cardozo (2016), a instrução superior era privilégio das elites.

O mecanismo de seleção para ingresso na educação superior foi oficialmente instituído pelo Decreto 8.659 no ano de 1911, o qual aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior. A chamada Reforma Rividavia Corrêa, em seu Art. 65, exigia que o candidato passasse por um exame que o habilitasse a ocupar aquela vaga. Tal exame foi denominado de vestibular com a Reforma Carlos Maximiliano, em 1915. Em 1925 houve uma nova reforma, Rocha Vaz, alterando a estrutura dessas provas e, nas palavras de Barros (2014), tornando o vestibular ainda mais excludente, pois a aprovação não era suficiente, mas também se classificar dentro do número de vagas ofertadas por cada instituição.

Na avaliação de Silva (2020), os instrumentos de acesso à educação superior transitaram no decorrer do tempo, acompanhando as mudanças estruturais e organizacionais das instituições brasileiras. Lima, Lima e Cardozo (2016) discutem que o vestibular surgiu na República como meio de legitimar a seletividade da política educacional e a elitização da educação superior, justificado pela busca da qualidade e valorização do diploma em um contexto de ampliação deste nível de educação pela via privada e desfavorável à gratuidade, mesmo em estabelecimentos oficiais.

Na década de 1960, no contexto da ditadura militar, uma série de reformas atingem diretamente as universidades, como a alteração estrutural do sistema, como a instituição do sistema de créditos, departamentalização e também a instituição do vestibular classificatório, ou seja, aprovado, classificado e não classificado dentro das vagas. Na década de 1990, após a nova Constituição Federal ser aprovada em 1988, não houve grandes alterações no processo de ingresso nas universidades públicas, essa estrutura será modificada somente a partir do ano de 2009 com a redefinição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a estrutura de acesso à educação superior foi alterada com a utilização do ENEM. A partir do ano de 2005, anota obtida neste exame foi utilizada para ingresso em instituições privadas de educação superior, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), mediante a concessão de bolsas de 100% e 50%. Em 2009 foi apresentada uma proposta de reformulação do ENEM para torná-lo processo unificado para ingresso nas instituições públicas federais de educação superior conjuntamente com o SiSU, sistema centralizado e informatizado que disponibiliza vagas aos candidatos participantes do ENEM.

O documento “Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio” (BRASIL/MEC, 2009), elaborado pelo Ministério da Educação e apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), reconhecia a importância do vestibular e a legitimidade que ele tinha perante a sociedade. A justificativa para a utilização do ENEM residia na

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

crítica à centralização dos vestibulares, na possibilidade deste novo mecanismo orientar o currículo do ensino médio e na baixa mobilidade dos estudantes para disputarem vagas fora dos seus estados de residência,

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad/IBGE) mostram que, de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano. Isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação. Ainda que o Brasil seja um país com altas taxas de migração interna, isso não se verifica na educação superior. (MEC, 2009, p. 02)

Nesse sentido, de acordo com Nogueira et. al. (2017) a utilização do SiSU apresentaria três vantagens: tornar o processo de ocupação das vagas mais eficiente e mais barato, os possíveis efeitos da inclusão social do SiSU, articulado com a implementação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 e, por fim, oportunizar maior migração geográfica aos estudantes.

Vargas (2018) indica que se o SiSU é vantajoso para o estudante no intuito de reaproveitar ou realocar a sua nota para uma outra carreira na fase da inscrição, diferentemente do vestibular, em que se faz a opção por um curso e a nota é válida apenas para ele, por outro lado, ao mesmo tempo houve o aumento da evasão após o primeiro ano de curso em diversas IES. As pesquisas citadas pela autora indicam que a causa da evasão pode estar nas estratégias de ingresso adotadas pelos estudantes, pois estes podem ter escolhido a universidade, mas não o curso e o inverso também.

Nessa direção, ainda sobre o SiSU, a possibilidade do estudante se candidatar a vagas disponíveis em todas as regiões, sem a necessidade de realizar várias provas, poderia estimular o maior número de pessoas a migrar para estudar fora da sua região de origem. O que se esperasse modelo, conforme o MEC, é uma maior mobilidade geográfica estudantil. Contudo, de acordo com Luz e Veloso (2014), esse movimento pode acarretar em um elitismo educacional, pois se a migração está vinculada à democratização do acesso, é preciso pensar na assistência estudantil para que ela, de fato, aconteça de modo efetivo.

Segundo Li e Chagas (2016), após a utilização do SiSU em instituições públicas de ensino superior houve o aumento da probabilidade da migração estudantil interna interestadual. Nessa mesma direção, conforme estudos preliminares do primeiro ano de realização do SiSU feitos pelo MEC, antes do Sistema, a percentagem de estudantes que migravam era de 1%, após o SiSU essa percentagem subiu para 25%. Além disso, de acordo com o levantamento feito pelo portal de notícias G1, 13% dos ingressantes nas universidades por meio do SiSU são migrantes de outros estados. Se por um lado a migração estudantil é um fato, por outro podemos investigar de forma mais detalhada quem participa dessa migração e os motivos que têm para migrar.

INTERESSE E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Diante do exposto, como interesse pessoal, essa pesquisa se fundamenta nas minhas experiências enquanto um estudante que fez a migração estudantil interestadual para ingressar na educação superior pública. Apesar do diploma ser o objetivo principal, o deslocamento perpassa por

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

questões que vão além da escolarização. Com isso, a minha motivação de aprofundar os estudos sobre a migração estudantil interna inicia com a minha experiência, mas está ancorada no interesse em conhecer a realidade dos estudantes que se deslocam para acessar o ensino superior em outros contextos e o sentido que é dado para essa migração.

Com isso, essa pesquisa é socialmente relevante, considerando as questões que estão implicadas na migração estudantil interna para além do desenho da política pública, mas também enquanto uma estratégia de acesso à educação superior, os fatores de enfrentamento na jornada estudantil, consequentemente as condições de permanência no curso e os sentidos atribuídos pelos atores para o movimento de se deslocar. Compreendendo a migração como um fato social significativo da política educacional, a relevância desta pesquisa também está na possibilidade de fornecer elementos contextuais e pontuais para a continuidade e aprimoramento de políticas públicas para o campo da educação superior pública na esfera federal.

Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir para futuros estudos acadêmicos que venham discutir o acesso à educação superior e as implicações da migração estudantil. Ademais, ressalta-se que há pouca produção científica sobre o tema no campo da educação, apesar de entender a migração enquanto um fenômeno interdisciplinar, é necessário ter pesquisas sob o ponto de vista do campo educacional sobre essa temática.

PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do exposto, após a implementação de um conjunto de políticas educacionais (REUNI, ENEM/SiSU, PNAES, Lei de Cotas) com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, houve um aumento da migração estudantil interna com o objetivo de acessar este nível de ensino (LI, CHAGAS, 2016). Mediante este contexto, fazemos os seguintes questionamentos: quais são os grupos sociais de estudantes que migram para a Universidade Federal de Goiás, por meio do SiSU, e quais estratégias encontradas para permanecerem na instituição em que cursam a graduação?

É importante destacar que a migração estudantil não ser um fenômeno recente, na contemporaneidade ela toma novos contornos a partir de novas configurações e contextos, no caso brasileiro, estruturada a partir de políticas educacionais que incentivam este deslocamento. Esse tipo de migração envolve não apenas o deslocamento, ela é mais ampla, tendo em vista o seu caráter social, envolvendo estruturas, meios, interações espaciais, culturas e significados.

Para Ballerini e Silva (2015), a mobilidade está associada ao movimento e à mudança. Complementam argumentando que os deslocamentos entre cidades, estados e países estão ligados a aprendizagens de si, de identidades, de nacionalidades, de fronteiras e de nomadismos. Para as autoras, a migração estudantil não é vista como parte de um fluxo migratório permanente, normalmente, ela é caracterizada pela temporalidade e pelo período pré-determinado que o deslocamento ocorrerá.

De acordo com Almeida e Souza (2018 apud OCDE, 2002) a migração estudantil é um movimento relativamente novo, esse movimento se concretiza após uma análise dos custos e benefícios envolvidos no momento de ingresso numa instituição de ensino superior fora do seu estado de residência. Com isso, observamos nos últimos anos um crescimento das migrações

73

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

estudantis, criadas a partir de distintos objetivos, e independentemente do programa criado e da duração delas, tais deslocamentos possuem novos significados e produzem novas representações (ALMEIDA; SOUZA, 2018; AZEVEDO; DUTRA; LAIER, 2017, BALLERINI; SILVA, 2011).

Ao considerarmos que o SiSU foi criado em 2010, podemos aferir algumas considerações a partir do objetivo traçado pelo MEC e se ele está sendo alcançado. Tomando a Universidade Federal de Goiás como *locus* para esta pesquisa, é importante dimensionar se, enquanto política pública, o SiSU tem se institucionalizado como um sistema impulsionador da migração interna para os jovens ingressantes em instituições e cursos da educação superior.

OBJETIVOS

Geral

Compreender a migração estudantil interestadual, realizada por jovens universitários que ingressam na Universidade Federal de Goiás enquanto um movimento de acesso à educação superior, implicado pelas políticas de expansão e reconfiguração desse nível de educação para a concretização de um direito social.

Específicos

- ⊗ Problematizar o contexto das políticas educacionais para a expansão e o acesso e permanência à educação superior;
- ⊗ Correlacionar as políticas atuais de acesso e permanência nas instituições federais de ensino superior: ENEM, SiSU, REUNI, PNAES, Lei de Cotas;
- ⊗ Colher dados e informações objetivas sobre o processo migratório interestadual para a UFG nos cursos dos campi de Goiânia e de Aparecida de Goiânia no período de 2015 a 2019: estado e município de nascimento, modos de acesso, cursos, vagas e matrículas realizadas por ano, dentre outros;
- ⊗ Identificar a origem e trajetória do alunado originário das migrações interestaduais, suas estratégias de socialização e permanência em um novo lugar: Estado de Goiás, Goiânia, UFG.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A teoria praxiológica desenvolvida por Bourdieu é um indicador e parâmetro conceitual para a realização desta pesquisa, bem como seu método. A busca, neste momento de acercamento do objeto de pesquisa, se dá no sentido da compreensão dos aportes teóricos desenvolvidos e trabalhados pelo autor, assim como das categorias construídas por ele em seu sistema teórico: espaço social, campo, *habitus* e capital. Compreendemos que o referencial da teoria bourdieusiana e a pesquisa praxeologia poderá contribuir significativamente com a abordagem ao problema de pesquisa aqui proposto.

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolverá a partir da abordagem qualitativa- quantitativa. No seu delineamento serão utilizadas pesquisas de campo, bibliográfica e documental.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Como pesquisa de campo utilizaremos questionários com questões objetivas e abertas e entrevistas semiestruturadas aplicadas a maior quantidade de estudantes que fizeram essa migração, sem limitar a região de procedência ou ingresso em determinado curso. Acredita-se

que dessa forma teremos uma diversidade maior de respostas de estudantes que tenham migrado para um novo local, tendo em vista que as vivências podem ser diferentes em cada curso. Os estudantes com idades entre 18 e 29 anos, com matrícula ativa, que iniciaram o curso entre 2015 e 2019 e que sejam de outros estados da federação, farão parte deste estudo. Os anos de 2015 a 2019 se justificam porque a partir de 2015 a UFG adotou integralmente o SiSU e o ano de 2019 foi o último ano com aulas presenciais.

Para a pesquisa bibliográfica trabalharemos com autores que discutam a educação superior como um subcampo da educação; as políticas educacionais específicas para a educação superior; migração e processos migratórios internos na educação superior brasileira. Dentre estes autores, podemos nomear: Li (2015), Sguissardi (2001), Senkevics (2021) Dardot e Laval (2017), Nascimento (2018), Sayad (1998). Faremos o levantamento documental e da legislação atualizada atinentes ao tema da pesquisa. Com relação à pesquisa documental, pretende-se solicitar dados dos estudantes que ingressaram nos anos de 2015: estado e município de nascimento e conclusão do ensino médio, raça/cor, cota, gênero, cursos escolhidos, status da matrícula, dentre outros.

ALGUNS DADOS DA PESQUISA INICIAL

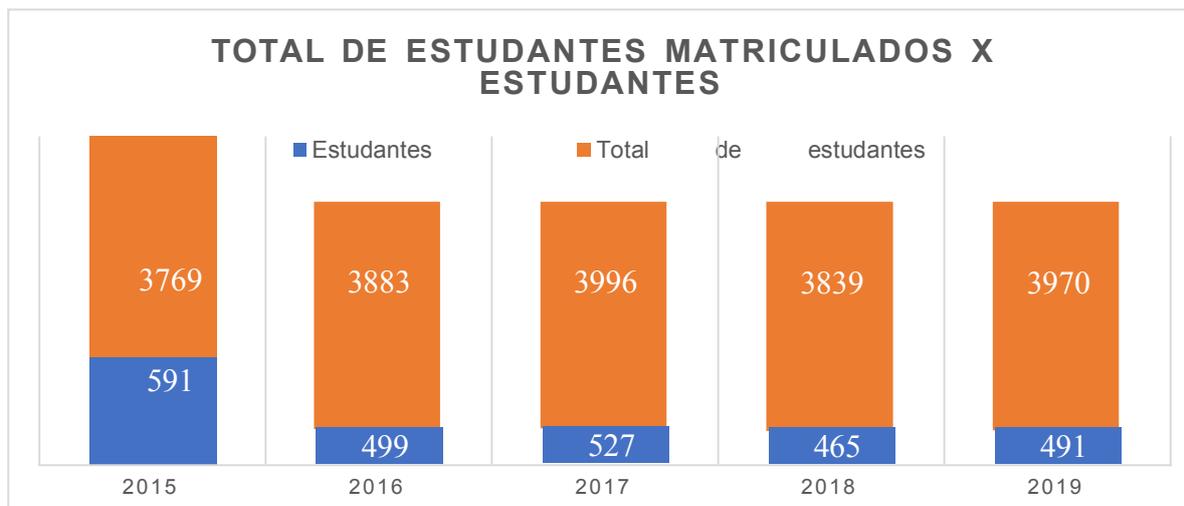
Enquanto um campo dos estudos migratórios, observa-se pouca produção científica (Teses e Dissertações) acerca da migração estudantil interestadual. Conforme pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações disponíveis na plataforma CAPES, para a pesquisa na busca avançada, utilizamos os descritores “migração estudantil” e “mobilidade estudantil”. Com relação ao primeiro descritor, encontramos 16 produções, sendo 06 teses, 09 dissertações e uma não identificada. No segundo descritor, constatamos uma quantidade maior de pesquisa, foram 66, dessas são 52 dissertações e 14 teses. Considerando todo o conjunto, 07 dissertações discutiam a migração e/ou a mobilidade estudantil interestadual, mas apenas 02 tratavam da migração e/ou mobilidade estudantil interestadual decorrente da integração ENEM/SiSU: uma pesquisa da área da Economia e outra da Sociologia.

Solicitamos informações à UFG, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-SIC), a respeito dos ingressantes na instituição a partir do ano de 2015 para que pudéssemos fazer o cruzamento de informações e atestar a quantidade de estudantes que fizeram a migração interestadual. A metodologia utilizada por Li (2016) e Nascimento (2018) foi de identificar o estado de moradia de cada aprovado, comparando com o estado de localização da instituição. Dessa forma, observamos os seguintes números na UFG, apresentado no Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 01 – QUANTITATIVO DE MATRICULADOS E ESTUDANTES MIGRANTES

REALIZAÇÃO

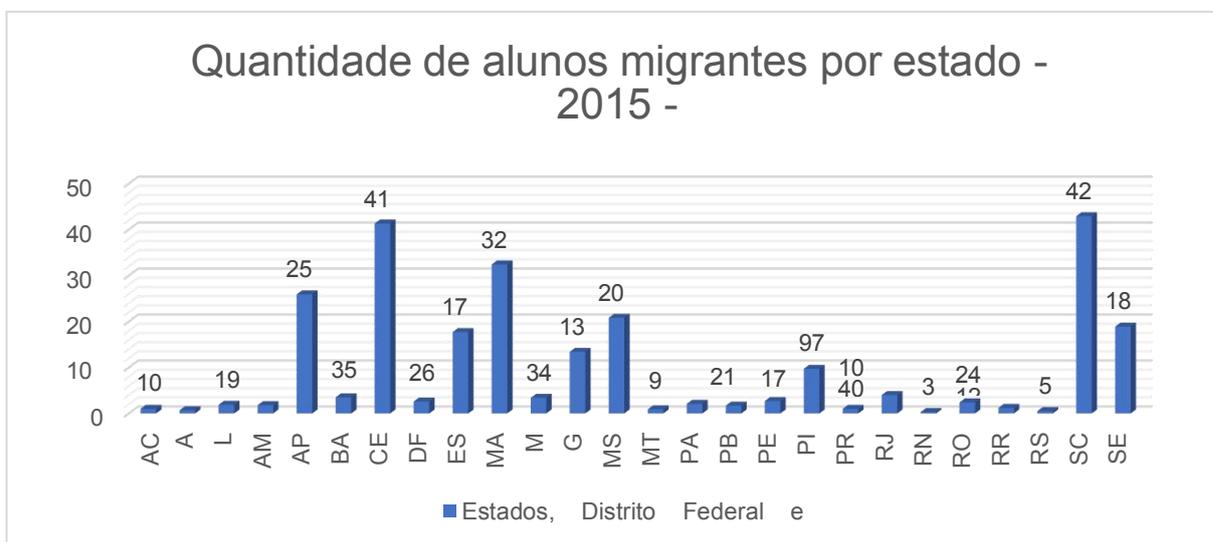
**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**



Fonte: UFG, elaboração própria.

Com relação aos dados acima é importante destacar que esse é o número já dematriculados na instituição e não de aprovados no SiSU. Podemos atestar que cerca de 10% dos estudantes que se matriculam na instituição são provenientes de outros estados. No que se refere aos estados de origem dos estudantes, observamos o seguinte quantitativo a partir do Gráfico 2, a seguir:

GRÁFICO 02 – ESTUDANTES MIGRANTES MATRICULADOS POR ESTADO



Fonte UFG, elaboração própria.

De acordo com os dados obtidos até o momento podemos dizer que a UFG recebeu estudantes de todos os estados da federação e também estudantes que concluíram o ensino

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

médio em outros países. Nos anos pesquisados observamos que há uma migração estudantil com maior expressividade dos seguintes estados: São Paulo (429), Distrito Federal (413), Minas Gerais (324), Bahia (259) e Pará (208). Com este panorama inicial é importante questionar quais cursos possuem mais quantidade de estudantes de outros estados? Qual gênero, raça/cor desses estudantes? Ingressaram por alguma cota social? Qual é a taxa de evasão? Dentre outros.

CONSIDERAÇÕES

A migração estudantil interestadual é um movimento recente que foi potencializado pela articulação de diversas políticas educacionais como o SiSU, ENEM, REUNI, Lei de Cotas, PNAES. Para Li (2016) a migração estudantil interna foi consequência do processo de centralização do exame de ingresso para o acesso ao ensino superior a partir do ENEM e também na possibilidade do estudante utilizar esta nota em um sistema que contém vagas disponíveis em todas as universidades que aderiram ao SiSU.

Por fim, acreditamos que a discussão dos fluxos migratórios interestaduais com o objetivo de escolarização requer compreender como essa migração acontece no cotidiano universitário, os desafios, os sentidos, os aspectos positivos e negativos. Tais questões devem ser discutidas e alinhadas a um conjunto de políticas educacionais que intercambiam objetivos aproximados, a fim de que a migração interna estudantil no Brasil seja compreendida para além de uma escolha no ato da matrícula, mas enquanto uma estratégia de continuidade da escolarização e da possibilidade de melhorar as condições de vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciane Pinho de; SOUZA, Edmara Martins de. *Políticas públicas para a educação superior no Brasil e a mobilidade estudantil interna*. TraHs Números especiais N°4.2019;
- AZEVEDO, Leonardo Francisco de; DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; LAIER, Aline Cristina. *Migrações estudantis: desafios e limites de integração à sociedade de destino*. Vivência: Revista de Antropologia, Natal, 2018, n° 21;
- BALLERINI, Damiana; SILVA, Maria Aparecida. *Por uma pedagogia da mobilidade: notas sobre migrações estudantis*. In: Revista Textura, Canoas, 2015, v 17, n° 34;
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier Barros. *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. 2014, vo. 22, n 85, pp. 1057-1090;
- BRASIL/MEC. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf;
- LI, Denise Leyi; CHAGAS, André Luis Squarize. *Efeitos do Sisu sobre a evasão e a migração estudantil*. Anais do XV ENABER/ USP. Disponível em:

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

http://sisconeuv.com.br/Uploads/ENABER17/Trab01570036202017006_000000.pdf;

LIMA, Lucinete Marques; LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José PiresBarros. *Antecedentes históricos dos mecanismos seletivos para ingresso nos cursos superioresno Brasil: revisitando o passado*. Cad. Pes., São Luis, v. 23, n Especial, set/dez, 2016;

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. *Sistemade Seleção Unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção*. Educação e Fronteiras, Campo Grande, v. 4, n. 10, 2014;

NASCIMENTO, Maria Luziara. *Migração e acesso ao ensino superior público: um estudo sobre as dinâmicas de mobilidade estudantil para a Universidade Federal de Sergipe*.Dissertação de mestrado em Sociologia na Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. *Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33, p. 61-90. abril-junho 2017.

SILVA, Amanda Gonçalves da. *Novas políticas, novos desafios: o ENEM e o SISU como mecanismos de mobilidade estudantil: reflexos na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. I Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, II Congresso Nacionalde Pós-Graduação em Educação e XXII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília - Desafios da Pós-Graduação em Educação, v. 1, p. 34005, 2020.

VARGAS, Hustana Maria. *O SISU na berlinda: presente e provocação para o futuro*. Educaçãoem Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**O Milímetro Entre a Bola e a Criança: Os Abismos da Transgeneridade nas Aulas de
Educação Física Escolar**

Taynara Reges Cardoso
Prof. Dr. Made Júnior Miranda

O presente estudo, a partir da linha de pesquisa “Cultura, Escola e Formação”, tem como princípio refletir a respeito da transgeneridade³⁶ como termo “guarda-chuva”, problematizando a respeito de discursos significativos que moldam na Educação Física Escolar (EFE) corpos e suas práticas corporais alinhando-os a uma heteronormatividade³⁷ compulsória que se opõe a marcadores sociais da diferença.

A busca pela investigação relacionada à transgeneridade parte de uma necessidade contemporânea que nasce de posicionamentos políticos e tecnológicos que reforçam o sistema binário presente nos dispositivos³⁸ sociais. Para que seja possível a visualização desses mecanismos de imposição hegemônica³⁹, manifestamos a importância em dialogar sobre a transgenia de maneira a romper com indevidas intervenções e influências sociais, históricas e políticas que foram e são construídas continuamente.

O projeto está articulado com as questões de gênero, sua relação histórica com o constructo cultural sobre o corpo humano e suas diversas transformações na contemporaneidade. Por entre estudos culturais, estudos feministas e estudos *queer*, tendo como apoio as reflexões sobre poder pela perspectiva de Foucault, quais são os determinantes histórico-sociais que levam a reforçar os abismos⁴⁰ que enfatizam e determinam exclusivamente as expressões de feminilidade ou masculinidade sobre os/as alunos/as nas aulas de EFE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a

³⁶ A transgeneridade está para além da causa homossexual. Ela busca expandir sua definição ao propor estar relacionada com diversas manifestações de identidades de gênero, o que a amplia dentro do binário masculino-feminino (LANZ, 2015). Para Jesus (2012), transgênero é um termo “guarda-chuva”, cuja metáfora utilizo, assim como Lanz (2015), que reforça: todo o grupo de pessoas que não se sentem representadas pelos papéis postos pela sociedade.

³⁷ A heteronormatividade é vista atualmente como uma ordem, um regime que reforça um modelo a seguir, regulando as formas como as pessoas se expressam e se relacionam uma com as outras, fazendo prevalecer a ideia de que todas as pessoas são heterossexuais (MISKOLCI, 2013).

³⁸ Para Miskolci (2013), a palavra “dispositivo”, advinda dos estudos dos escritos de Foucault, está direcionada aos discursos e às práticas sociais que, com o tempo, vão concretizando uma problemática social.

³⁹ Para Miskolci (2013), essa hegemonia está relacionada com a heterossexualidade compulsória que impõe modelos a serem seguidos. Esses modelos manifestam paradigmas heterossexuais: família constituída por um homem e uma mulher e a noção da reprodutividade, porém todas as constituições e ações que não se enquadram nesse padrão são automaticamente transgressoras das normas de gênero e alvo da sociedade.

⁴⁰ Segundo Michaelis (2021), Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, abismo é uma grande depressão natural [...] um lugar profundo, íngreme, despenhadeiro. Tudo o que é imperscrutável, inexplicável, misterioso, enigma. Essa palavra tem forte sentido na problemática do projeto, por acreditarmos nas dificuldades da busca pela expressão corporal e pela conquista de espaço na escola, tendo em vista as condições perante o sistema disciplinar e o/a aluno/a, preso/a aos poderes de classificação e normalização. Os abismos são processos para romper com a segregação dos dois modelos de corpos postos; para não esconder atos ditos como anormais; para além de discussões sobre a diversidade e a tolerância, manifestando as “forças” representativas que nascem dessa imensidão.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

partir das falas dos/as professores/as de Educação Física? E, como os/as professores/as, atuantes nas escolas municipais investigadas, agenciam no “fazer” pedagógico, tendo em vista a prática corporal e seus conteúdos como possibilidade para apreender com a transgeneridade e transformar os “olhares” sobre os corpos.

Para responder às questões, consideramos fundamental refletir sobre o conservadorismo que cerceia a escola, pois reconhecemos a força das adjetivações sobre os corpos que alimentam analogias falsas e fazem com que crianças cresçam diante de uma única expectativa daquilo que se espera delas, “menino ou menina?”, “futebol ou vôlei?”, “atletismo ou ginástica?”, entre outros.

Ir à luta contra a transfobia, homofobia e/ou qualquer outra prática de violência, discriminação, assédio, diz respeito a uma postura de recuperar, salvar e transformar vidas que estão suscetíveis às marginalizações, às dificuldades de acessos a universidades, empregos, bem como às diversas formas de agressão, suicídios, marcas, feridas que não são possíveis de esconder, sendo assim, os abismos enfrentados pela transgeneridade.

O presente estudo tem o objetivo de destacar a respeito do constructo cultural e histórico sobre o corpo e suas transformações interseccionando com a perspectiva transgênera, pensando os/as professores/as de Educação Física nas aulas. Nesse contexto, buscamos evidenciar sobre as manifestações corporais na contemporaneidade, a partir dos diálogos com os/as professores/as, referenciando e problematizando sobre as noções binárias e suas dicotomias nas práticas pedagógicas.

Nas especificidades, refletiremos como os/as professores/as de EFE dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem as noções de gênero e transgeneridade dialogando com a escola e as suas vivências particulares no âmbito educacional, identificando marcadores sociais presentes e dialogando com as possibilidades de intervenção nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, a busca pelo olhar a partir das diferenças dos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível no projeto. Compreendemos como relevância social a importância em dialogar sobre os reflexos do corpo e sua contemporaneidade, sobretudo quando entendida a interseccionalidade com outros marcadores sociais e a influência sobre o processo de formação e intervenção de professores/as.

Com isso, ao pensar a contemporaneidade e as discussões que interseccionam a transgeneridade juntamente com gênero, corpo e EFE nas práticas pedagógicas, afirmamos que estão e estarão presentes nas discussões no âmbito escolar, visto a movimentação da conjuntura social, religiosa, política, histórica e cultural, o que nos leva a persistir que estudos dessa natureza são necessários para contribuir para a formação complementar de professores/as.

Ao pensarmos o âmbito científico, o projeto acrescenta informações pertinentes a respeito dos desafios de uma prática a partir das diferenças na EFE, rompendo com estigmas que são presentes nos diálogos dos/as professores/as interessados/as em ampliar suas discussões.

Para esse projeto, primordialmente, esta investigação se apresenta como não experimental em seu delineamento e conta com uma pesquisa de campo, com características descritiva e exploratória. Descritiva, preocupando-se com a identificação de todo contexto, com base no fator social, analisando a prática docente e exploratória por apresentar levantamentos bibliográficos e pela análise de contextos, possibilitando uma melhor compreensão a respeito das vivências e dos objetos investigados (VENTURA *et al.*, 2015).

A pesquisa contará com uma abordagem qualitativa e como referenciado, será elaborada

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

uma pesquisa não experimental, mais especificamente entrevistas, realizadas em escolas municipais no município de Itaberaí, Goiás. Escolhemos, convenientemente, as escolas municipais, pois, no município, as estaduais não trabalham com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é o nosso objetivo.

A escolha de analisar as respostas dos/as professores/as atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se deu a partir do interesse em identificar as relações conflitantes que ocorrem entre meninos/alunos e meninas/alunas e todo o discurso representativo sobre o que se entende por “normatividade” e corporeidade. É um período em que, na escola, os/as alunos/as são cobrados/as por meio do aumento no quantitativo de atividades avaliativas, havendo uma maior expressividade em seus comportamentos.

Quanto aos procedimentos, contam como técnica a ser utilizada a análise de conteúdo com base nas perspectivas de Franco (2005), buscando delinear pela pré-análise, codificação, categorização e inferência dos dados. As observações serão sistemáticas (utilizando um diário de campo para as anotações) e as entrevistas semiestruturadas (que apresentarão um roteiro inicial, mas permitem a realização de perguntas adicionais, conforme as necessidades surgirem, para que se tenha melhor compreensão do objeto) fazendo o uso de um gravador.

Em específico, serão entrevistados/as professores/as de Educação Física, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuantes nas escolas municipais de Itaberaí. O município atualmente conta com nove (9) escolas municipais, sendo o nosso objetivo conseguir acesso a cinco (5) ou mais.

O trabalho está encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa, observando e atendendo a todas as normas e princípios para pesquisas com seres humanos, com a aprovação, serão atendidos todos os percursos metodológicos exigidos.

Por conseguinte, foi disponibilizado um “Termo de anuência” para a Secretaria Municipal de Educação, em Itaberaí, para a autorização em realizar a pesquisa nas escolas municipais do município. Nas escolas selecionadas, será entregue um termo denominado “Termo de apresentação” para que a direção escolar esteja ciente das condições e direitos, clarificando que todas as informações coletadas serão mantidas em absoluto sigilo, sendo utilizadas somente para fins da pesquisa e em análises futuras dos mesmos dados em um prazo a combinar.

Quanto aos/as professores/as que terão interesse em contribuir para a pesquisa, estes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com o propósito de explicitar sobre como será realizada e desenvolvida a pesquisa, explicando que, diante de qualquer incômodo ou discordância terão a plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será combinado, também, com todos/as os/as entrevistados/as, os nomes fictícios deles/as que serão utilizados na pesquisa, quando formos referenciá-los/as.

Os capítulos que subsidiarão a pesquisa serão três. O primeiro, será uma revisão bibliográfica sobre produções que abordam a temática. O segundo comporá a base teórica da discussão do projeto e o terceiro será o diálogo referente à pesquisa de campo e às entrevistas validadas. A priori, os capítulos um e dois estão sendo construídos com base na caminhada e experiência vividas até aqui.

Ao pensarmos a constituição da nossa fundamentação teórica, é preciso refletir sobre o que

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

é posto como visível, regra, norma. Sobre uma masculinidade branca, heterossexual⁴¹; um estereótipo que se tornou modelo para a sociedade ocidental atual a qual enfatiza uma normalização que produz controle e efeito de alienação quase que imperceptível, mas poderosa nas instituições sociais.

Em primeiro plano, ao pensar o gênero, logo, é possível relacioná-lo às relações de poder que estão presentes nas instituições sociais. Toda e qualquer mudança significativa nos comportamentos compromete diretamente no que é dito como homem ou mulher, assim a palavra gênero está relacionada com as representações simbólicas e todas as doutrinas existentes na sociedade, sendo o controle da própria articulação do poder (SCOTT, 1995).

Por conseguinte, Preciado (2016, p. 29) ao pensar essas questões, aborda sobre a produção “sexo-prostético”⁴² correlacionando-o com a noção de natural controlada por uma máquina heterossexual que é vista como real e única na sociedade. Todo e qualquer desvio é direcionado para a renaturalização e encaixe no sistema binário. Essa elaboração prostética está relacionada com o poder na idealização e produção de corpos masculinos e femininos para que continue a linha tênue entre sexo, gênero e desejo.

Butler (2003), ao pensar sexo, gênero e desejo, faz uma crítica, a princípio, às questões dos gêneros inteligíveis apontando para uma perspectiva de corpos que mantêm uma lógica de coerência entre sexo, gênero e sexualidade. Para essa autora, o sexo mesmo parecendo intratável em termos biológicos, é culturalmente construído, não sendo o resultado causal do sexo e nem fixo.

Para ampliar essas problemáticas em questão, fundamentamos nossas reflexões a partir de Foucault (1987; 1999) para pensar sobre o poder disciplinar e relacioná-lo à escola. Ao discutir poder e relacioná-lo com o corpo e educação, Foucault realizou uma busca na compreensão de novas formas de subjetividade que estão presentes na atualidade por meio de dispositivos que foram excessivamente construídos. Com essa interseccionalidade se torna evidente a necessidade de pensar novas perspectivas quando o assunto envolve a transgeneridade, por exemplo, nas práticas pedagógicas.

Sabemos que a transgeneridade só está presente como uma das discussões devido à normatividade binária de gênero com toda sua potência de exclusão, preconceito, classificação, diferenciação que tem como base o órgão genital, sendo a transgenia, uma transgressão da norma, inventada, de gênero (LANZ, 2015).

Ao pensar a transgeneridade, Lanz (2015) afirma que a condição transgênera está relacionada a um problema de ordem moral juntamente com as questões sobre o corpo e subjetividade ao pensar que a mesma é considerada patologia e promiscuidade, reforçando discursos cisgêneros⁴³ que enfatizam uma identidade que esteja em concordância com o gênero que lhe foi dado após o nascimento.

Assim, entendemos como necessidade a busca pelo diálogo acerca de uma política da diferença que luta pela transgressão e o incômodo da sociedade para desconstruir a norma binária,

⁴¹ A sociedade, como forma de controlar os corpos, relaciona a natureza com a heterossexualidade. Nesse sentido, o artigo faz uma crítica ao sistema heterossexual com base em Preciado (2016) que determina a heterossexualidade como um dispositivo que produz a feminilidade e a masculinidade, dividindo os corpos em dois.

⁴² Para Preciado (2016), o gênero para além de performativo, como elaborado por Butler (2003) é, também, dado na materialidade dos corpos ao mesmo tempo que é orgânico é construído.

⁴³ Cisgênero: pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi dado após o nascimento (JESUS, 2012).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

quem sabe uma mudança epistemológica e ontológica para enfatizar a movimentação das identidades (LOURO, 2001; MISKOLCI, 2013).

Em diálogo com a Educação Física, de acordo com Neira e Nunes (2006), o uso da cultura tem a força de interferir nas ações pedagógicas de cada professor/a, sendo possível pensar através dela termos para além do biológico. Essa movimentação fez e faz com que pensemos o que é dito como diferente e/ou normal na sociedade; uma prática que está relacionada com questões históricas e pela produção de significados que sejam reconhecidos por todos/as sem distinção ou normativas de ser.

Para que esse reconhecimento seja possível, é preciso pensar metodologias que reconheçam o sujeito pelo que ele é e não pelo o que é moldado a ele. Para isso, o sentido da escola em buscar a conscientização como instituição social que viabiliza contra conteúdos reproduzidos sobre efeito do poder e que, o corpo não seja uma constituição do aparelho⁴⁴ fragmentado, instável e não natural.

Nessa perspectiva, Preciado (2016) defende a ideia de pensar corpos falantes, não como homens ou mulheres, mas corpos que falam e que estão abertos a vivenciar práticas significantes, propondo uma equivalência, não desfazendo ou referenciando as marcas de gênero, mas de mudar as narrativas vigentes. A partir de uma concepção pós-estruturalista, podemos pensar o corpo influenciado e modificado sendo efeito e produto das relações de poder atuais (MEYER, 2013).

Consideramos fundamental refletir sobre a transgeneridade como representação de corpos; e, nesse sentido, é viva a tentativa em desconstruir oposições que manifestam a diversidade, por exemplo, como uma normativa que transparece a inclusão, mas que infelizmente fragmenta ainda mais a pluralidade dos corpos falantes. Nesse formato, pode haver menos negações, medos, milímetros que abrem lacunas para abismos, abismos da normatização e marginalização compulsória.

Talvez, de natural não exista nada, mas somos configurados/as por construções ideológicas e, ao mesmo tempo, suscetíveis a novas influências, sobrevivendo a um processo sem fim e sem marginalidade, mesmo sobre marcas da cultura e do poder disciplinar. Para isso, pensar desafios a partir das diferenças nas aulas de EFE como uma das movimentações para a busca do reconhecimento é um ato de resistência. Sendo assim, fazer com que, todos/as os/as alunos/as sejam vistos/as resiste, pois, sem serem vistos não poderão ser compreendidos/as.

REFERÊNCIAS

ABISMO. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/RD4/abismo/>. Acesso em: 28 out. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete.

⁴⁴ Para Foucault (1999), o aparelho disciplinar está sendo visto a partir da multiplicidade de sujeições, por entre as famílias, na escola, na igreja, sendo mecanismos influenciados pelas estratégias globais e, portanto, processo de dominação que advém da soberania.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2. ed. BSB: Liber livro, 2005.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2. ed. BSB: **Revista e ampliada**, 2012.

LANZ, Leticia. **O Corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 541-553, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *IN*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. Bela Vista, SP: Phorte Editora, 2006.

PRECIADO, Paul B. **Manifiesto contrasexual**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Anagrama, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; RONCATO, Rodrigo M.A.; SCHIMIDT, Ademir. Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física. **Texto didático**. 2015.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Direitos Humanos e Formação

Paulo Henrique da Costa Morais⁴⁵
Simone de Magalhães Vieira Barcelos⁴⁶

A presente pesquisa tem como objeto de estudo *Direitos Humanos e a Formação*. Busca-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 compreender os direitos fundamentais e constitutivos da dignidade e da existência humana. Nessa perspectiva, uma breve retomada histórica sobre os direitos humanos será primordial para o desenvolvimento da pesquisa. O recorte da pesquisa busca compreender os direitos humanos no que se refere a sua universalidade tendo em vista a formação humana. Será objeto de estudo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Busca-se pensar os direitos humanos em seu movimento histórico, bem como favorecer a reflexão sobre direitos articulados a educação e a formação, com vistas ao exercício da justiça, da liberdade do pensamento e de uma existência humana mais fraterna e digna paratodos.

As discussões, os estudos e debates sobre os direitos humanos têm sido realizados em diferentes níveis e espaços. A constituição desses direitos é marcada por tensões e disputas de concepções, ideias, reflexões e, acima de tudo, discussões em torno da necessidade de assegurar direitos que protegessem o ser humano contra a opressão e a violência estrutural constitutivas do modo de produção capitalista.

De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, o ser humano é um sujeito de direitos nas dimensões política, cultural, religiosa e social. Dentre esses direitos estão aqueles vinculados à Declaração Universal dos Direitos Humanos/DUDH desde 1948. O artigo 1º declara que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1998, s. p.). Esses direitos sinalizam a possibilidade da dignidade humana, da boa convivência e da liberdade de expressão. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que se refere a universalidade, é um documento fundamental para pensar a questão dos direitos humanos e a formação. Nesse sentido, reconhecer a relevância desse documento é uma forma de buscar na declaração referências para pensar os aspectos constitutivos da formação humana. Uma formação que favoreça a compreensão desses direitos, assim como a reflexão sobre o trabalho de confirmação da humanidade do homem, como assevera Coêlho (2012, 2016).

A presente pesquisa reconhece que a construção histórica dos direitos humanos se desenvolve no campo político, ético, econômico, social, filosófico, antropológico, cultural, entre

⁴⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste – São Luís de Montes Belos. E-mail: paulohenrique2598@hotmail.com.

⁴⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás. Docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: vieirabarcelos@hotmail.com.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

outros, sendo, portanto, marcada por lutas travadas continuamente no campo da formação humana. Desse modo, define-se como problema para investigação, as aproximações e os distanciamentos entre o discurso sobre a questão dos direitos humanos no sentido de sua universalidade e a forma como esse discurso se articula a questão da formação e da existência humana. Em que medida, o debate e a materialidade dos direitos humanos contribuem para a reflexão, ampliação e materialização dos direitos humanos? Qual o lugar da formação na constituição da dignidade humana?

Ao retomar os direitos humanos em sua historicidade, busca-se, por meio do estudo teórico, compreender as aproximações, os distanciamentos, tensões, conflitos e disputas constitutivas do campo dos direitos humanos e da formação humana. Sendo assim, opta-se pela metodologia qualitativa, tomando a “bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo, data etc” (SEVERINO, 2002, p. 77). Desse modo, busca-se elucidar as questões constitutivas dos direitos humanos em sua indissociabilidade com as questões da formação humana. O objeto de estudo envolve uma multiplicidade de concepções, compreensões e reflexões. Entende-se que é imprescindível pensar sobre a formação humana e, sobretudo, conhecer os direitos que reconhecem o sujeito em suas dimensões política, histórica, social, cultural, ética.

As reflexões sobre as concepções de educação, formação, direitos humanos vêm sendo realizadas por meio da leitura de obras clássicas da área da educação e da filosofia, que tem propiciado o exercício da reflexão e a aproximação ao tema e de autores que investigam o tema da presente pesquisa, dentre eles Dallari (1984), Adorno (1995), Chauí (2001), Hunt (2009), Coêlho (2009, 2012, 2016), Freire (2019). Assim, o estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecendo sua indissociabilidade com as questões da formação humana, confirma a necessidade de continuar a pesquisa com vistas a ampliar e aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo aqui proposto.

Segundo Valente (1999), o homem é um ser histórico e social, e a complexidade da vida social é constituída e marcada pela história dos sujeitos que a compõe. Essa constituição é resultado das ações humanas, das decisões tomadas nas diferentes dimensões da sociedade, das interpretações que fazem sobre as coisas que estão à sua volta, os interesses particulares, as formas de organização e mecanismos de sobrevivência. A organização da sociedade moderna está alicerçada na lógica do modo de produção capitalista e isso implica afirmar que: os direitos e as particularidades humanas são vistos e compreendidos de diferentes maneiras. Na sociedade de classes, conforme Dourado (2016), muitos interesses, concepções, discursos ideológicos, representações, interpretações e percepções estão em jogo. Daí a necessidade de estudar os aspectos constitutivos da formação humana

Parece correto inferir que, é necessário pensar os direitos humanos como parte de um processo histórico e social. Segundo Dallari (1984), essa construção é marcada por constantes embates e conflitos no campo das lutas sociais. É imprescindível reconhecer o lugar dos sujeitos na constituição, na conservação e na transformação da sociedade, como mostra Arendt (2015). No entanto, é preciso reconhecer, também, que a sociedade é marcada pela desigualdade social, pela opressão, discriminação, violência, pela injustiça e esses fatos, como afirma Chauí (2001), Arendt (2015), entre outros, são constitutivos dessa sociedade e, por isso, devem ser reconhecidos, compreendidos e combatidos permanentemente.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

O processo de construção de uma sociedade democrática e justa requer o aprofundamento teórico da questão, dedicação, luta e resistência concomitante ao movimento contínuo de exercício do pensamento. Nessa perspectiva, não basta ter consciência da existência dessas questões, é necessário compreendê-las, conhecer e compreender o modo como são produzidas, reproduzidas, conservadas e transformadas. É fundamental perceber os interesses e ideologias que o produz e sustenta. Toda pessoa, como argumenta Dallari (1984), independentemente de seu modo de ser, pensar e agir, está assegurada por direitos fundamentais para sua existência, assim como para a dignidade humana.

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos (HUNT, 2009, p. 19).

As conquistas no campo dos direitos se realizam na correlação de forças, interesses e poderes constitutivos da sociedade capitalista. Essa correlação de forças é marcada pelo descompasso entre o prescrito e o materializado, mas, como argumenta Dourado (2016), ter um direito assegurado em lei é um passo significativo no campo das lutas sociais. Os direitos humanos podem ser compreendidos e efetivados de diferentes formas, nas diversas esferas e épocas. Os direitos conhecidos hoje representam uma construção histórica, portanto, resultado de lutas e embates nos campos político, ético, econômico, social, cultural, religioso, entre outros. Nessa perspectiva,

[...] os direitos humanos situam-se num combate de ideias, constituindo o florão de uma vigilância do espírito face às pressões dos poderes estabelecidos, dos hábitos mentais, dos modos de governos herdeiros de ordens mais antigas. Como o espírito, a ideia é dinâmica; ela atravessa o tecido da história para inventar algo novo; ela perturba. Não se trata de um simples reflexo de certo estado das coisas (MBAYA, 1997, p. 20).

Compreende-se os direitos humanos em sua historicidade, assim, é importante destacar alguns documentos fundamentais para a construção de um documento que reconhecesse de modo formal e universal os direitos humanos. Mahlke (2017) afirma que um dos documentos mais importantes da história foi a Magna Carta assinada em 1215 pelo rei inglês João Sem Terra. Esse documento tinha por objetivo garantir direitos aos homens livres da Inglaterra, mesmo que esses direitos fossem destinados aos nobres foi um progresso para o Ocidente.

Outra conquista histórica foi a Declaração da Independência de 1776 dos Estados Unidos da América (EUA). A formulação desse documento teve a participação de importantes personalidades históricas da época, como por exemplo: Thomas Jefferson, John Adams, Benjamin Franklin. Destaca-se também um documento resultante da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Homem e do Cidadão (1789). Segundo Hunt (2009), esse documento declara os direitos individuais e coletivos dos homens, pautado nos direitos naturais. Outras discussões e documentos foram formulados após o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918. O Tratado de Versalhes foi um acordo muito importante na história, teve como principal intuito garantir a paz após o fim da guerra. Reconhecer a historicidade dos direitos humanos mostra que esse trabalho não se restringe a um grupo determinado de pessoas, mas aos homens como um todo, diz respeito a humanidade, daí o uso do termo universal. Assim, na presente pesquisa, os direitos humanos serão pensados não apenas em sua historicidade, mas também em sua dimensão da universalidade.

Das várias perguntas e respostas que certamente existem, manteremos duas fundamentais. A primeira fundamenta-se no fato do reconhecimento universal da humanidade como espécie peculiar, distinta de todas as outras vivas, o que implica uma natureza própria ao homem, idêntica em todos. Tal resposta encontra seu fundamento no direito natural. A segunda tem sua base nas concepções positivistas que fazem com que o direito seja frequentemente considerado como o resultado de um acordo entre interesses em conflito no seio de certa sociedade humana. Nessa concepção, os direitos humanos não são considerados como inerentes a qualquer ser humano, mas concebidos e garantidos pelos órgãos do Estado [...] (MBAYA, 1997, p. 21 – 22).

Os diversos documentos³ e tratados formulados, ao longo do tempo, envolveram discussões sobre o ser humano, assim como a organização política e econômica de determinado país no sentido de organizar as relações entre as diferentes nações. Com isso, surgem reflexões e indagações acerca de se pensar qual a concepção de educação, de homem, de mundo, de cultura, de direito, de universalidade, democracia e de sociedade tem sido discutida e, sobretudo, como é compreendida a questão dos direitos humanos nos diversos países. É preciso ter em vista, de acordo com Mbaya (1997), que, apesar da formulação dos direitos humanos ter uma relação com o Ocidente, houve participação nessa formulação diferentes povos.

Segundo Lafer (1995), esse processo é decorrente de conflitos, de violência e de mortes da Segunda Guerra Mundial, com o término em 1945. Nesse movimento de conflitos, tensões, guerras e a existência de um conjunto de interesses particulares, começou a ser pensada a Organização das Nações Unidas/ONU, fundada em 1945, que tem por objetivo a busca pela paz e a segurança internacional. Lafer (1995) mostra que nesse contexto foi criada a Comissão de Direitos Humanos, em 1946, como uma estratégia da ONU para pensar as questões sobre direitos humanos. Incluiu-se os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais como forma de contestação a opressão e aos governos totalitários. Esses direitos, como assevera Dallari (1984), devem ser respeitados e reconhecidos por todas as pessoas do mundo, além disso, é importante para a construção dos direitos as pessoas serem ouvidas e, especialmente, reconhecer o ser humano como sujeito ativo desse processo de construção. O exame sobre os direitos humanos e a formação deve ser realizado considerando a dimensão da universalidade, pois diz respeito a humanidade, à existência humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é composta por 30 artigos. Nesses artigos são declarados os direitos fundamentais de todas as pessoas, como o direito à vida, o direito à

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

liberdade, à segurança, à propriedade, entre outros. São direitos fundamentais à preservação da espécie humana e, também, para a progressão da vida no sentido da dignidade humana. O conjunto desses direitos reconhece a existência humana como centralidade para a efetivação daquilo que é importante e indispensável para o ser humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento permanentemente revisitado por governos, isso implica dizer que está sob permanentes ameaças de supressões, de acréscimos que mudam seu conteúdo e até mesmo seu sentido.

Dallari (1984) põe em evidência a imprescindibilidade do respeito, da proteção, da efetivação dos direitos a todos, apesar de diversas formas de proteção, o ser humano deve ter seus direitos assegurados. Reconhecemos a necessidade de não deixar enredar-se com uma visão de encantamento sobre esse documento; conhecê-lo pressupõe colocar-se em uma atitude crítica e de reconhecimento pelos avanços que ele representa. Chauí (2001) lembra que a ideologia esconde e nega a realidade de discriminação sustentada por relações de poder, ou seja, é fundamental o exercício da reflexão e do debate sobre a questão dos direitos humanos e seus nexos com o campo da educação e da formação.

Coelho (2009, 2016) argumenta que reconhecer as questões humanas nos provoca a pensar sobre o sentido da escola, da universidade e da formação como espaços de produção do saber e do conhecimento, mas também, como espaços construídos por pessoas. O sentido próprio dessas realidades tem a ver com o exercício da reflexão, com o trabalho intelectual de elevação do conhecimento, de valores, enfim, com a formação humana. Considera-se explicitar, ainda que brevemente, a concepção de formação que a presente pesquisa está fundamentada. Coelho (2009) provoca pensar a formação a partir dos gregos antigos:

A formação supõe a *areté*, a excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política e artística, a virtude, capacidade, aptidão, qualidade, mérito, nobreza, valor que faz do indivíduo um cidadão, colocando-o no patamar de excelência, sob todos os aspectos (COELHO, 2009, p. 194).

A formação pensada e materializada como formação humana, uma formação que trabalha no sentido de elevação do ser humano, por meio da reflexão, do exercício do pensamento, como assevera Adorno (1995). Entende-se a importância de uma formação que considere a existência humana em sua beleza e complexidade, de modo que sejam confirmados direitos que assegurem a dignidade humana e a confirmação da humanidade do homem. A educação e a formação, como realidades que se materializam na indissociabilidade, atuam como produção e reprodução da heteronomia ou como “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141).

Uma formação que, ao se realizar, rompe com o que está posto como verdade fixa e acabada e, na busca pelo desvelamento do que está encoberto, mostra-se uma formação que favorece a construção e exercício da emancipação e da autonomia. Adorno (1995) afirma que,

o pensamento autoritário, bem como a ordem dominante, não podem ser entendidos como aspectos necessários à existência humana. O que é fundamental na dimensão da formação humana é o esclarecimento, a consciência e, especialmente, o pensamento livre, pensamento que se realiza na indissociabilidade teoria e prática, nos modos de ser, pensar e de agir dos homens em vista do bem comum, da justiça e da ética, como pensavam os antigos.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Segundo Brandão (1995), a existência humana necessita de formação, uma formação que confirme a humanidade do homem. Muitas são as suposições e discursos em torno dessa temática, no entanto, esse campo é marcado pela fragmentação e, nem sempre os direitos humanos são reconhecidos como constitutivos da existência humana.

Coelho (2009, 2012) argumenta que uma formação sólida supõe estudo, dedicação, disciplina em vista da fundamentação teórica nos diferentes campos do saber. Mas essa exigência teórico-conceitual não diz respeito apenas a questão dos direitos humanos. O autor chama a atenção para a importância do domínio teórico, da reflexão filosófica como condição indispensável para pensar as questões da educação e da formação, para pensar as questões humanas e, principalmente, para realizar o trabalho docente.

Infelizmente, na maioria das vezes, o silêncio e a omissão imperam nos espaços e instituições formativas. Consciente ou não do poder e da força da educação e da formação é necessário reconhecer que esse processo começa pela consciência de si, pela construção da autonomia, pelo trabalho intelectual do exercício do pensamento. “Afim, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2019, p. 53).

A reflexão sobre os direitos humanos não pode acontecer distanciada do exame e da compreensão das concepções de educação, formação, escola, universidade, homem, mundo, direito, universalidade, democracia, sociedade, cultura, enfim, sobre realidades que constituem a existência humana. A presente investigação pretende pôr em questão os direitos humanos e a tentativa histórica de assegurar a dignidade humana. O debate sobre a formação é fundamental e, nesta pesquisa, pretende-se mostrar a relação entre direitos humanos e formação, portanto, busca-se compreender a articulação e os nexos entre questões como: direitos humanos, formação, dignidade humana, humanização e existência humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. ed. 12. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. ed. 33. São Paulo: Editorabasilense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed.

90

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

PUC Goiás, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação?. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Orgs.). **Educação, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos das pessoas**. São Paulo: Editorabrasiliense S. A., 1984.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação – Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, 2016. p. 37-56.
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. 58ª. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução: EICHENBERG, Rosaura. São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 9, n. 25, 1995. p. 169-185.
<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKQnhmVyfNTkqNpLW8rbQcn/?lang=pt>

MAHLKE, Helisane. **Direitos Humanos**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 11, n. 30, 1997. p. 17-41.
<https://www.scielo.br/j/ea/a/T6MDmtWgwvr5Mk9HcJJXmHL/?lang=pt>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 22. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**Educação Bilíngue e Cultura Surda: a resultante identidade bicultural rompendo com o
preconceito linguístico**

Isadora Cristinny Vieira De Moraes⁴⁷

Marlene Barbosa de Freitas Reis⁴⁸

Introdução e Justificativa

Diante da realidade social, econômica e, conseqüentemente, educacional de caráter egocêntrico da atualidade, o aprofundamento do estudo e pesquisa relacionados à promoção da Educação Inclusiva às pessoas com deficiência auditiva, em específico os surdos, por meio da Educação Bilíngue e extinção de acontecimentos de preconceito e exclusão tanto em âmbito escolar quanto em vida em sociedade, se tornou problemática emergente nos últimos anos devido à visibilidade que constantes lutas por reconhecimento das pessoas minorizadas obtiveram em prol do reconhecimento do fato inegável da diversidade cultural humana.

Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de estudos e pesquisas que busquem homologar a relevância da abordagem educacional Bilíngue através de sua conceituação crítica e exploração dos desdobramentos da aquisição e desenvolvimento da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, social, cultural e, conseqüentemente, identitário dos surdos. Assim, percebe-se a magnitude e a complexidade do estudo dos fatores que envolvem a significação linguística dentro do processo de inserção das pessoas com surdez tanto em âmbito escolar quanto social.

Em cenário dinâmico, de fazer humano em toda sua subjetividade, vemos educação como processo orgânico, que se forma e transforma de acordo com que novos fenômenos a ela são correlacionados, devido ao fato inegável da constante construção e modificação de visões sobre sentidos de homem, sociedade e educação. À face disso, elencamos a hipótese de que o contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o desenvolvimento educacional Bilíngue proporciona o alavancar das relações intersociais das pessoas surdas, favorece a superação de barreiras preconceituosas e impulsiona a formação social, cultural e identitária dessas pessoas.

Em face às pesquisas sobre a temática de Educação Bilíngue como favorecedora do desenvolvimento cognitivo, social, humanístico, identitário e bicultural da pessoa surda, é possível observar mediante exploração do estado da arte que a relevância do estudo almejado encontra-se no enfoque atribuído ao sujeito e às suas construções – além de aspectos da vivência em sala de aula e

⁴⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG/Inhumas). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Inhumas). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). 1ª turma. Orientanda da Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. E-mail: isacris2507@gmail.com.

⁴⁸ Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga pela UFG. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG/Inhumas), do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IEL/UEG/Anápolis) e no curso de Pedagogia da UEG/Unu Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

da visão dos professores. O estado em questão foi de suma importância para revelar a necessidade de o surdo expor o que ele precisa em sua própria formação. O período de busca e compilação de dados para elaboração do estado da arte – realizado por meio da plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2021) – foi do dia 27 de setembro de 2021 à 13 de outubro de 2021. Neste, foram elencados trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado do ano de 2017 à 2021, por compreendermos tal período de 04 a 05 anos como vinculativo entre as instituições e pesquisadores, além de índices de publicações em periódicos.

Em tal busca foram explorados os descritores “Educação Bilíngue”, “Cultura Surda”, “Identidade Surda”, “Bicultural”. No total, foram encontrados 122 trabalhos, nos quais foram analisados os títulos, resumos, problemáticas, objetivos, sumários, introdução e considerações finais para resultantes comprovações defendidas no presente projeto e para contribuição com o avançar do desenvolvimento e construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para a pessoa surda, sendo apenas 03 destas 122 pesquisas desenvolvidas em instituições da região centro-oeste brasileira.

Ao buscarmos por “Educação Bilíngue”, pudemos observar que dos 96 trabalhos específicos ao termo encontrados 30% deles eram voltados a línguas estrangeiras e 1% a línguas indígenas, resultando em 69% correspondentes à surdez. Das buscas por “Cultura Surda” e “Identidade Surda”, outros 57 trabalhos encontrados tratavam dos assuntos como resultantes do processo educacional, mas não especificamente explorados e levados em conta como partícipes de tal desenvolvimento.

Ao explorarmos o termo “Bicultural” nos deparamos com uma escassez ainda maior; apenas 01 dos trabalhos apresentava-se dentro do período estabelecido como recorte temporal para o estudo e pertencente à temática abordada sendo encontrados 20 outros trabalhos que citavam o termo – com apenas 08 deles disponíveis para análise e outros 12 não disponíveis por serem anteriores à plataforma CAPES. Através de análise dos trabalhos que apontavam a educação de surdos como tema amplo a ser explorado, dentro do recorte do período estabelecido, foi possível constatar que ainda se faz necessário atribuir enfoque ao sujeito que é permeado pela Educação Bilíngue, que dela necessita, vinculados a aspectos políticos, profissionais e meio social-cultural.

A grande maioria dos trabalhos analisados continha como exploração principal a formação de professores, o processo de escolarização, debates curriculares e legislativos correspondentes à educação dos surdos, sobretudo com a Educação Bilíngue, e questões culturais e identitárias como resultados relevantes a tais processos de investigação. Apenas 05 dos trabalhos continham uma discussão que abarcava os termos pesquisados de forma mais processual.

Diante disso, é possível constatar que, ao compreendermos cultura como modo de encarar o mundo e os sentidos a ele atribuídos, faz-se pertinente a exploração do processo de constituição dos sujeitos como seres partícipes da construção de suas próprias histórias, permeadas por aspectos que vivenciam em variados ambientes pelos quais necessitam ter contato ao longo de sua trajetória, representando ao surdo o mundo e cultura dos ouvintes e dos surdos. Nessa conjuntura, faz-se necessário, também, explorar questões identitárias que levem em consideração tal interação e intersecção que resulta em biculturalidade, tendo em vista as atualizações históricas e legislativas correspondentes à Educação Bilíngue – como a recente aprovação como modalidade de ensino independente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a lei nº 14191/21

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

(BRASIL, 2021).

Nesse sentido, o problema principal a ser explorado será o de “em que medida a Educação Bilíngue proporciona combate às barreiras comunicacionais enfrentadas pela comunidade surda em prol da inclusão, bem como sua relevância ao promover desenvolvimento identitário e cultural?”. Diante disso, tem-se como objetivo geral analisar a relevância da Educação Bilíngue nesse processo de enfrentamento às barreiras comunicacionais em âmbitos educacionais e sociais em geral, bem como os aspectos identitários e culturais imbricados. Em específico, busca-se compreender os desdobramentos e contribuições da língua e linguagem relativas ao Bilinguismo e sua resultante identidade bicultural, identificando os diferentes momentos de abordagens na história da educação inclusiva e dos surdos, bem como caracterizar tal processo de inclusão comunicacional oportunizada pela adoção e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Sendo assim, a Educação Bilíngue representa mais que mero meio de sanar necessidades primitivas de comunicação, mas sim de oportunidades antes impensáveis devido à quebra de barreiras preconceituosas capacitistas pré-estabelecidas em relação à potencialidade desenvolvimental que uma pessoa surda possui, ao fato de impulsionar e permitir exteriorizar conceitos, sentimentos, conhecimentos e capacidades em suas diversas manifestações, abstratas ou concretas. Mais que ferramenta, a Libras constitui recurso educacional, social e humanístico ao “permitir” e assegurar o direito de ser e expressar tal existência para o surdo; assim, a Libras e a Educação Bilíngue ao serem asseguradas são meios de reafirmação dos direitos de ser diferente, ter sua identidade e cultura, ao sentimento de inclusão real, de pertencimento e de manifestar-se como sujeito ativo de sua própria história e formação.

Fundamentação teórica

Questões relacionadas ao estudo da influência que a cultura possui na prática educacional – principalmente em relação ao desenvolvimento do corpo, expressividade, identidade e formação integral do ser humano naturalmente social – se tornaram um desafio para aqueles que buscam construir uma conceituação acerca da cultura brasileira multifacetada inserida em contexto de Práxis Pedagógica, sobretudo, quando é necessário encararmos esse fato mediante o respeito à diversidade e o prezar pela inclusão. A fim de compreendermos o papel fundamental da língua e da Educação Bilíngue para o surdo em relação à aspectos que ultrapassam a escolaridade e atingem patamares de extrema relevância, para fundamentar essa pesquisa pretende-se ancorá-la em autores e documentos legislativos oficiais os quais possuem estudos e trabalhos em campos temáticos relacionados ao direito às diferenças, à Educação Inclusiva, à língua, linguagem, Educação Bilíngue, formação cultural e identitária do homem social permeadas pelo desenvolvimento da língua materna a qual proporciona correlação entre a singularidade moldada perante a pluralidade dos seres.

Nesse segmento, Mantoan (2003); Reis (2017); Bagno (2002); Gesser (2009); Stuart Hall (1998); Vygotsky (1984); Strobel (2008); Quadros (1997); dentre outros, serão alguns dos suportes teóricos elencados para a realização da pesquisa. Pretende-se ratificar o explorado por meio de um estudo empírico, o qual proporcionará identificação de aspectos relacionados ao trabalho de aquisição e desenvolvimento da linguagem, suas facetas cognitivas, sociais e culturais, para concretizar fatores correlacionados ao trabalho Bilíngue, suas possibilidades e limites através de narrativas mediadas por entrevistas e perguntas gerativas.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Diante disso, é de suma importância compreender o processo de inclusão como um direito e desafio possível. Ao pensarmos em educação dos surdos, a inclusão comunicacional toma proporções que refletem diretamente da formação do indivíduo devido ao fato dela expor a urgência e necessidade de discussão e formulação da questão de qual é o sentido social da educação na perspectiva da inclusão para formação integral dos indivíduos para prática de alteridade e autonomia não só em âmbito escolar, mas em todos os aspectos de vida social; para, assim, ser possível formar uma sociedade inclusiva que respeite as diferenças e coloque em prática os pilares fundamentais para uma educação para todos.

De acordo com Stuart Hall (1998), a identidade do homem moderno está entrando em colapso. A fragmentação dos cenários da diversidade cultural, de etnia, classe, raça, nacionalidade, gênero, entre outros, tem causado um duplo deslocamento no indivíduo. Tal descentração dupla – do sujeito em relação a si mesmo e ao mundo social – constitui uma crise de identidade.

Portanto, uma educação que se baseia na diversidade humana e, por conseguinte, objetiva desenvolvimento da Educação Inclusiva parte do pressuposto de que as diferenças são fatores enriquecedores do processo educacional (REIS; LUTERMAN, 2017). Assim, em consonância com a teoria de Hall (1998), é possível compreender que o desenvolver da individualidade só é possível mediante a existência da pluralidade, ou seja, a construção do ser singular se dá perante o desafio de construção do eu – particular – em relação à multiplicidade e diversidade social – o todo.

Nessa perspectiva, podemos abarcar cultura surda como forma de ver, encarar, ser e estar no mundo, transformando-o para torná-lo acessível (STROBEL, 2008), colocando como factível a relevância de pesquisas, discussões e apontamentos que colaborem para erradicar acontecimentos de exclusão por desinformação e preconceitos, além da compreensão do que é cultura e identidade surda bem como os aspectos elencados por tais construções as quais dizem respeito à vivência na sociedade em geral. Dessa forma, questões educacionais relacionadas à língua, currículo, relações de poder e prestígio cultural são inseparáveis fazendo com que a área da língua na educação exija ampla análise histórico-cultural e não somente linguística.

Metodologia

Mediante avaliação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovação obtida no dia 05 de outubro de 2021, emitida pelo parecer nº 5.021.072, a concretização da pesquisa de dará por meio dos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e empírica – sendo a pesquisa qualitativa fundamentada na obtenção de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto entre pesquisador e situação estudada a fim de buscar e demonstrar maior ênfase no processo da pesquisa do que no produto final para, assim, retratar a perspectiva dos sujeitos participantes e explorar a problemática apontada (LÜDKE, ANDRÉ, 2013).

Diante disso, a pesquisa qualitativa exploratória em desenvolvimento utilizará base bibliográfica relacionada à historicidade da Educação Inclusiva em âmbitos internacional e nacional para compreensão acerca da história de superações da educação dos surdos no Brasil – bem como com o desenvolver da Educação Bilíngue e Cultura Surda. Dessa forma, com objetivo exploratório, finalidade reflexiva e problematizadora, propomos a realização de uma pesquisa empírica narrativa, fazendo a interpretação do meio social através da consciência dos participantes baseada em suas

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

experiências de vida (GIL, 2019). A pesquisa narrativa oportuniza ao participante e situação estudada atribuição da fala que, inúmeras vezes, é silenciada; assim, possibilita o desvelar, também fenomenológico, do assunto abordado sob a ótica do pesquisado além do pesquisador, pois proporciona o extravasar em tal processo.

Desse modo, o método de pesquisa narrativa pretendido atribui grande relevância no contexto de formação ao conceber os envolvidos como narrador-personagem-escritor que constituem situações e problemáticas diversas além de proporcionar compreensão da historicidade do indivíduo em relação a si mesmo ao favorecer tal processo de reflexão acerca de quem é, da cultura e fatores que contribuíram para tal construção identitária. Podemos afirmar, então que as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio históricos, assim, “ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio históricos específicos nos quais as biografias se enraízam” (MUYLAERT, JÚNIOR, GALLO, NETO, REIS, 2014, p. 196).

Nessa perspectiva, a metodologia de pesquisa narrativa contará com participação de 03 (três) pessoas surdas maiores de 18 (dezoito) anos, independente de causas, questões genéticas e grau de escolaridade. Pois o foco essencial a ser explorado se ancorará na questão de formação cultural e identitária dos participantes em detrimento à Língua de Sinais e suas contribuições, em aspectos sociais os quais, conseqüentemente, acarretam questões educacionais de acesso (ou não) à escola e demais espaços de formação. Tal abordagem permitirá reflexão acerca do vivenciado pela comunidade surda ao longo dos anos em âmbitos social e educacional, apontando superações já alcançadas, mas também mudanças necessárias ao levar em consideração os preconceitos ainda sofridos e a constante necessidade de ratificação e garantia de direitos políticos, culturais e identitários.

Diante disso, nos pautamos na pesquisa narrativa pela oportunidade gerada de compreensão das inúmeras formas de existência e experiência humana dentro do processo dinâmico de vida e subjetividade humana, além do fato inegável que o fazer educacional está intrinsecamente ligado ao fazer social e às histórias de vida de seus atores envolvidos. Assim, pesquisa narrativa em educação proporciona estudo das histórias de vida, das experiências que precisam estar presentes ao refletirmos sobre transformações para constituição e garantia de uma educação de qualidade para todos em suas diversas especificidades. De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p.27) “A narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. [...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”.

Nessa conjuntura, é possível o desenvolvimento de um estudo a fim de compreender por meio de análise crítica como é desenvolvida a correlação existente na cultura surda com a cultura ouvinte na resultante formação de identidade bicultural da pessoa surda. Diante disso, a natureza qualitativa deste estudo se ancora no processo de investigação que se preocupa em aprofundar a compreensão de um grupo social. Dessa forma, a pesquisa exploratória aliada à narrativa dos pesquisados proporcionará superação de desafios para atingir os objetivos propostos, desafios estes como a imparcialidade e subjetividade intrínseca aos seres envolvidos no processo de pesquisa.

Considerações Finais

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

O Bilinguismo representa o desenvolver do processo inclusivo das pessoas com surdez por significar real acessibilidade aos conhecimentos científicos e humanos abarcados em contexto escolar, bem como a permanência qualitativa desses sujeitos ao lançarmos mão do dever de contínuo processo da Educação Inclusiva defendidos por lei, pois, mais que o trivial contato com diferentes áreas do conhecimento, o incluir para os surdos se estende ao convívio em sociedade, ao assegurar de que será possível ter uma formação continuada para além dos muros e limites do ambiente escolar. Afinal, a comunicação é fator primordial em relação ao desenvolvimento psicossocial e constituição do ser humano, e tal elemento é lesado devido à barreira ainda erroneamente existente gerada pela resistência de aceitação, incentivo e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas, universidades e outros espaços educacionais e de convívio social.

Sendo assim, fica evidente a relevância do estudo e exploração acerca da Educação Bilíngue em prol da promoção da inclusão dos surdos em todos os ambientes sociais; pois tal estudo expõe a indissociável formação humanística proporcionada pela língua em seu uso social pleno e o paradoxo identitário cultural ao tratarmos desses fenômenos em uma “intrassociedade”, ou seja, em uma porção social que desenvolveu-se embebida de força para quebrar barreiras pré-conceituosa por estar inserida numa sociedade ouvinte, mas não plenamente incluída nela. Segundo Candau (2008), uma educação realmente inclusiva de estar fundamentada na multiplicidade e no multiculturalismo humano. Portanto, estudar e promover uma Educação Bilíngue pode ressignificar a representatividade atribuída à identidade bicultural do surdo, transformá-la em fator de enriquecimento e inclusão, não mais de marginalização de uma em detrimento à outra mediante atitudes errôneas de desvalorização da multiplicidade humana e não exercício de alteridade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14191**, de 03 de agosto de 2021. Dispões sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (ORG.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 27 set. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MUYLAERT, C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L.; REIS, A. O. A. . **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista Esc. Enferm. USP, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves. Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. (Org.). **Educação na e para a diversidade: a busca pelo exercício da alteridade**. Anápolis: Editora UEG, 2017. p. 25-54.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**Narrativas dos pedagogos de um Centro Municipal de Educação Infantil de Jaraguá - GO:
ser professor durante a pandemia da covid-19**

Hortência Matias de Castro⁴⁹
Made Júnior Miranda⁵⁰

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma parte introdutória da construção de uma dissertação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG), processo este que se orienta por algumas fases, a saber: a) delimitação do objeto; b) construção do marco teórico-metodológico; c) aprofundamento das referências teóricas; d) análise e interpretação dos dados coletados na entrevista. Atualmente, a pesquisa se encontra na construção dos três últimos itens, como será evidenciado no presente texto.

Nesse sentido, o estudo se mobiliza em torno do objeto de estudo: o desenvolvimento dos escolares da Educação Infantil do CMEI Messias José de Oliveira (Lar Betel), considerando os desafios do trabalho docente e as percepções dos professores sobre isso. Definido o objeto de estudo, é importante também assinalar que esta pesquisa se orienta pela seguinte problemática: As ações realizadas pelos professores do CMEI Messias José de Oliveira (Lar Betel) favoreceram o desenvolvimento dos alunos no período pandêmico de COVID-19, de 2020 a 2021, na cidade de Jaraguá-GO?

A relevância dessa problemática está na possibilidade de, numa visão materialista histórico-dialética, apresentar a realidade educacional concreta e contribuir para a superação das dificuldades a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Ademais, na dimensão pessoal, de modo a considerar a experiência da pesquisadora nesse contexto, este estudo demonstra-se relevante no sentido de conferir e estimular a representatividade dos professores e dos alunos que vivenciaram as adversidades de ensinar e aprender numa pandemia.

Para tanto, o objetivo geral está centrado em analisar e compreender como foram as ações realizadas pelos educadores do CMEI Messias José de Oliveira (Lar Betel), a fim de favorecer o desenvolvimento dos alunos no período pandêmico de COVID-19, de 2020 a 2021, na cidade de Jaraguá-GO. Quanto aos objetivos específicos, têm-se: a) conhecer a situação do desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil no contexto da pandemia; b) compreender de que maneira as contradições da sociedade capitalista, em que estamos imersos, contribuíram para o aprofundamento das adversidades educacionais que se sobressaíram na pandemia, por meio da verificação da relação das mesmas com os problemas históricos da educação no Brasil; c) apresentar a realidade educacional (pelo método dialético, a partir das narrativas dos professores),

⁴⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás. 1ª turma. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: hortenciacaastro78@gmail.com.

⁵⁰ Pós-Doc junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Docente da UEG-ESEFFEGO e do Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/PUCGO e PPGE/UEG/INHUMAS).

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

como forma de contribuição para a superação das dificuldades, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A sustentação teórica e metodológica da dissertação que se desenha aqui estará fundamentada na teoria histórico-cultural e nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, no sentido de dar as bases e os suportes necessários à construção dos três capítulos, bem como para a análise e interpretação das narrativas colhidas. Nesse propósito, quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é qualitativa e se caracteriza com um estudo de caso que, por sua vez, utilizará, como instrumento de coleta de dados, a entrevista do tipo semiestruturada. Ao estar apoiada nessas bases, será possível pôr o real em questão, no sentido de se pensar o que está instituído e, conseqüentemente, buscar um agir diferente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em caráter inicial, esclarece-se que a concepção de educação defendida ao longo desta pesquisa é aquela reiterada por Vygotsky e sua escola de pensadores que, principalmente com Luria e Leontiev, fundaram a teoria histórico-cultural, entre as décadas de 1920 e 1930. Vygotsky compreende que o processo de conhecimento se dá de forma interativa nas relações inter e intrapessoais que o sujeito estabelece. Essa teoria fundamenta-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, considerando, portanto, os movimentos e as mudanças na sociedade, bem como as influências disso no comportamento e na consciência dos sujeitos.

Nesse contexto, entende-se a educação como “a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo”, no sentido de ser um processo que visa preparar “o ser jovem para a complexa e múltipla atividade da vida” (VYGOTSKY, 2003, p. 82). Essa concepção de educação, por sua vez, pressupõe uma escola que tenha como finalidade o “desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano naquilo que ele tem de universal” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 834).

Diante dessa concepção de educação e das finalidades da escola, torna-se necessário que o ensino supere o estágio de desenvolvimento real da criança, de forma a buscar procedimentos que a elevem ao próximo nível, o potencial. É nesse entendimento que Vygotsky inaugura a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou seja, o ensino deve abarcar ambos os níveis, para que seja possível alcançar a aprendizagem, a qual “desperta vários processos internos de desenvolvimento”, o que o caracteriza como um aspecto determinante no processo de evolução das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1991, p. 60).

Logo, pode-se compreender a enorme significância do trabalho docente para o processo de desenvolvimento do aluno, já que é importante sua atuação para propiciar a mediação necessária, a fim de que ele se desenvolva e construa uma forma de pensar mais elaborada/conceitual e dialética. Deste modo, quando se pensa no trabalho docente e no desenvolvimento do educando, no contexto da pandemia e no pós-pandemia, que vem se desenhando, é importante compreender a evolução histórica e dialética do trabalho que, por sua vez, culmina na realidade que se tem vislumbrado quanto ao desenvolvimento dos alunos, assim como as finalidades da escola e do trabalho docente.

Uma vez que o trabalho é compreendido como uma atividade humana vital e, também, como a categoria central das relações sociais, Lessa (2012) reflete que é por meio deste que o homem dá o

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

“salto ontológico”⁵¹, no sentido de se deslocar da condição natural para a social. Isso porque o homem, diferentemente dos animais, possui a teleologia, ou seja, a finalidade de sua atividade, o diferencial que o afasta do inteiramente orgânico e o aproxima do social, que engendra condições para sua existência e ao mesmo tempo transforma a natureza.

Em um resgate histórico, é possível apreender que desde as sociedades tribais, passando pelas comunais e feudais (MARX; ENGELS, 1999), até a inauguração do capitalismo, na modernidade, os sentidos e finalidades do trabalho sofreram profundas transformações. Com isso, houve um deslocamento do sentido inicial, que estava voltado ao atendimento das necessidades humanas, para um sentido de racionalidade econômica e de acumulação de capital.

Na atualidade, essas transformações ficaram mais evidentes a partir de dois modelos de produção e de organização do trabalho: o fordismo e o taylorismo e, posteriormente, o toyotismo. O fordismo e o taylorismo ascenderam no século XX e ancoraram o capitalismo em seu momento de crise. Teve como idealizadores Henry Ford e Frederick Taylor. Esse modelo “caracterizou-se [...] pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução” (ANTUNES, 2009, p. 39).

Com efeito, o autor assinala que o foco estava na redução dos gastos e no aumento do rendimento da produtividade. Ademais, os grandes destaques desse sistema produtivo eram a divisão, a especialização, a repetição e a inserção de maquinário no trabalho (a esteira), fundando um novo tipo de homem, o operário-massa, semiqualeficado e treinado mecanicamente para uma função específica. Dessa forma, as particularidades que antes se abrigavam na indústria passaram a reverberar no funcionamento da sociedade, de maneira a ditar não somente as formas de trabalhar, mas também de viver.

No entanto, esse modelo produtivo começou a entrar em declínio entre as décadas de 1960 e 1970, por causa das baixas no lucro e, posteriormente, com as constantes revoltas da classe trabalhadora contra os pilares do sistema capitalista e a exploração cada vez mais acentuada dos operários. Diante dessa crise, a capacidade de reestruturação do capital foi novamente necessária, visto que o fordismo/taylorismo não apresentava forças suficientes para continuar sustentando esse modelo produtivo, o que, por sua vez, poderia afetar o compromisso com a dominação societal.

Nessa direção, Antunes (2009) afirma que o modelo produtivo que deu as novas bases para a continuidade e ampliação da exploração e da acumulação de capital foi o modelo japonês alcunhado como toyotismo, o qual foi proposto no mesmo momento em que, também, inaugura-se a era da acumulação flexível⁵², o nascimento do neoliberalismo e as fortes intervenções da globalização. Retira-se o fordismo/taylorismo, ao passo que irrompe o toyotismo, como tentativa de revitalização do capital em crise.

⁵¹ Se refere a “expressão que Lukács utiliza para designar mudanças qualitativas, origem de novas essências” (ROLIM, 2018, p. 1469).

⁵² A acumulação flexível “se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc.” (ANTUNES, 2009, p. 54).

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Pode-se dizer que o toyotismo se difere categoricamente do fordismo, uma vez que seu propósito é a produção flexível, o *just in time*⁵³, a produção sob demanda, qualificação dos trabalhadores, o trabalho em equipe, a polivalência e flexibilidade na atuação dentro da produção e a eliminação dos desperdícios. O objetivo é a maior produção com o menor número de trabalhadores. Somado a isso, havia, ainda, a crescente das tecnologias no processo produtivo, o que, por sua vez, exigia do capital a adaptação necessária para lucrar e se apropriar delas (ANTUNES, 2009).

É nesse espírito toyotista e nessa lógica de flexibilidade que se fundam as relações sociais na modernidade ocidental. Essa realidade social também possui forte influência da chamada “sociedade da informação” (SACRISTÁN, 2000), demarcada pela evolução dos instrumentos tecnológicos. Nessa conjuntura, o trabalho se caracteriza, sobretudo, pela valorização do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo e da sujeição dos trabalhadores às necessidades do capitalismo.

Nesse contexto, “os serviços públicos como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência etc. também sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização* [...]” (ANTUNES, 2009, p. 249, grifos do autor) e assumindo a função de veicular os interesses burgueses. Na questão educacional, esse padrão foi implantado na escola, bem como, também, alicerçou o trabalho docente em uma realidade em que “o próprio saber se torna uma mercadoria chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais”, de modo que “assumi cada vez mais um cunho comercial” (HARVEY, 2006, p. 151).

Para essa nova realidade imposta pelo capital, o professor precisou se adequar ao tipo de trabalhador almejado, ou seja, foi necessário se tornar um professor “qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (ANTUNES, 2009, p. 50) e, especialmente, preparado para atender todas as demandas que se apresentem, principalmente a de preparar o estudante para o mercado de trabalho. Em verdade, o trabalho docente se afastou de sua ontologia e se encontra em uma encruzilhada entre a formação humana e a formação para a produção de resultados (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Nesse contexto, em 2020, a crise sanitária ocasionada pela COVID-19 escancarou os problemas históricos da educação brasileira, de modo que evidenciou, ampliou e reproduziu precariamente as condições, por vezes escamoteadas, do conhecimento público, mas que já eram velhas conhecidas dos professores. Nesse contexto pandêmico, o formato de ensino presencial foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) (BRASIL, 2020), de modo que os professores passaram a trabalhar em formato *home office* (em casa), bem como foram compelidos a fazer uso massivo de tecnologias digitais para mediar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa estratégia improvisada trouxe certos limites para seu funcionamento como substituta emergencial.

Como exemplo disso, Borges, Jorge e Araújo (2020) afirmam que o suporte, em relação aos recursos tecnológicos, equipamentos e infraestrutura, mostrou-se insuficiente, de modo que os docentes se viram diante da necessidade de utilizar seus próprios aparatos tecnológicos, bem como de ampliar sua carga horária, para executar as demandas que surgiram. Por outro lado, a formação de professores também não abarca, de maneira aprofundada, saberes sobre tais ferramentas.

⁵³ Significa “na hora certa”, em tradução livre para o português brasileiro.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

De igual modo, apresenta-se, ainda, a dificuldade de envolver os alunos nas atividades de aprendizagem. Assim, é preciso reforçar que as características heterogêneas das classes sociais do mundo capitalista impedem, por vezes, o acesso aos aparatos tecnológicos e provocam a exclusão e desigualdade de aprendizagem desses estudantes, afinal, dois em cada três alunos não possuem recursos tecnológicos básicos para o acesso às aulas no formato remoto (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Com relação ao envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, os autores sublinham que, longe da presença física do professor, de um ambiente adequado para se concentrar e tendo como agravante a ausência de recursos tecnológicos, a participação do estudante acaba sendo comprometida. Nessas condições, apreende-se que o contexto social em que o estudante foi inserido (o remoto), que é fundamental para seu desenvolvimento, e a atividade mediadora e colaborativa do professor não se sobressaem; logo, a aprendizagem e o desenvolvimento também não. Essas barreiras dificultam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que, conforme Libâneo e Freitas (2006, p. 06), fundamentados em Davidov, é “imprescindível domínio teórico específico da matéria de ensino aliado ao também imprescindível domínio das instrumentadidades, capacidades e habilidades específicas, meios e técnicas da atividade⁵⁴ de ensinar.” Diante disso, fica a pergunta: como estimular o desenvolvimento do aluno nessas condições?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no presente referencial teórico, é preciso um esclarecimento inicial, que não deve ser ignorado: a pandemia trouxe à superfície as deficiências da escola brasileira, principalmente quanto ao trabalho docente, de modo a questionar as finalidades que a escola tem se proposto, uma vez que o desenvolvimento dos alunos foi dificultado. Por conseguinte, a crise sanitária apenas desnudou e ampliou questões históricas, as quais, por vezes, estavam escamoteadas do conhecimento público.

Com o retorno progressivo das atividades escolares de forma presencial, que já vem ocorrendo desde o início de 2021, não é possível prever com clareza as estratégias que poderão ser adotadas pelo Estado. Todavia, sabe-se que os problemas sociais e educacionais desnudados não podem ser camuflados novamente, ao passo que também precisam ser discutidos.

Mediante o exposto, as questões apresentadas foram importantes para se avançar nas discussões acerca do trabalho docente, durante e no pós-pandemia. Este estudo também demonstra sua relevância no sentido de gerar compreensões iniciais sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento que se defende como necessários aos estudantes, seja em um período de adversidades, como o atual, ou no cotidiano. Por fim, essa discussão contribuiu ainda para a reflexão crítica acerca das finalidades a que escola tem servido e, por consequência, o trabalho docente. Longe deste exercício intelectual, o que se tem instituído tende a se naturalizar e, por isso, se consolidar.

⁵⁴ Sobre o conceito de atividade, entende-se que “A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo” (LIBÂNEO, 2004, p. 7).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editora, 2009.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; JORGE, Tiago Antônio da Silva; ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Trabajo docente, desigualdades educativas en la pandemia y desafíos regionales en Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIO, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. *Trabajo docente en tiempos de pandemia*: una mirada regional latinoamericana. Brasília: Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado, p. 65-94, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 23 set. 2021.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

LESSA, Sergio. *Mundo dos homens*: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006, Goiânia: UCG, 2006. p. 1-10. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11604458-Vygotsky-leontiev-davydov-tres-aportes-teoricos-para-a-teoria-historico-cultural-e-suas-contribuicoes-para-a-didatica.html>. Acesso em: 05 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feurbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020, p. 719-735.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação na sociedade da informação. In: *A educação que ainda é possível*. São Paulo, Artmed Editora, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, 2015.

ROLIM, Renata Ribeiro. (2018). Tendências históricas universais do ser social na ontologia de Lukács: apontamentos de uma leitura imanente. *Rev. Direito e Práxis*. 9 (3). Set 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KFNkfn7RPpH5LCY4wFVPJXF/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

A prova do Saeb e o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores

Fábio Stoffels⁵⁵
Wesley Luis Carvalhaes⁵⁶

Introdução

Desde a década de 1990, quando chegou ao Brasil o modelo de avaliações em larga escala, percebe-se que esse tipo de avaliação tem provocado transformações profundas no ensino básico. Essas transformações, como demonstram pesquisas como as desenvolvidas por Pimenta (2012), Szatkoski (2015) e Vieira (2007), atingem os currículos, o material didático, as metodologias e os projetos adotados em escolas de todo país.

No Brasil, a prova do Saeb⁵⁷ é o principal instrumento que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e foi criada em 2005. As provas são realizadas sempre nos anos ímpares⁵⁸, sendo que sua última aplicação se deu em 2019. Os resultados do Estado de Goiás projetaram-no no panorama nacional pelas notas alcançadas pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC GO), desde 2013, mobiliza-se, em anos de aplicação da prova do Saeb, com um projeto de maratonas preparatórias, dedicando boa parte das aulas do período letivo para a preparação dos estudantes para essa prova.

Em vários estados brasileiros, os resultados dessas avaliações são alardeados como sucesso dos governos estaduais, que afirmam que as notas alcançadas comprovam que a educação estadual oferecida por suas redes é de qualidade. Para Barreiros (2002, p. 5), “os resultados também servem de *ranking* classificatório para alunos, professores e escolas”. Atualmente, acabam também classificando as gestões estaduais, tendo em vista que bons resultados no IDEB são encarados como boa qualidade do ensino e da gestão pública.

Há opiniões distintas sobre os efeitos da adoção desse tipo de avaliação, que surgiu como proposta do Banco Mundial (BM) para que se produzissem indicadores que contribuíssem para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países. Para o BM, esse tipo de avaliação ajudaria a direcionar recursos para financiamento de projetos de melhoria da educação. Hoje, essa é

⁵⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas, sob orientação do prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes. Graduado em Letras pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: fabiostoffels@hotmail.com.

⁵⁶ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, é Mestre em Letras e Linguística pela mesma instituição, onde também cursou a graduação em Letras-Português. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas. E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com.

⁵⁷ A Portaria nº 10, publicada em 8 de janeiro de 2021, no Diário Oficial da União, estabeleceu os novos parâmetros e diretrizes para o Saeb. O principal instrumento desse sistema, a avaliação do Saeb, antes dessas mudanças, recebia o nome de Prova Brasil (avaliação do 5º e 9º ano do ensino fundamental). (BRASIL, 2021).

⁵⁸ A Portaria nº 10 prevê que, a partir de 2021, as avaliações serão anuais e terão novas matrizes, baseadas na Base Nacional Comum Curricular. Serão incluídas na avaliação censitária mais duas áreas: Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essa proposta, no entanto, foi modificada pela portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, que prevê para este ano uma avaliação semelhante à de 2019.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

a forma utilizada também pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE)⁵⁹ para analisar os seus resultados educacionais.

Tendo os objetivos do Banco Mundial como parâmetro, a OCDE passou a ministrar uma avaliação nos seus 30 países e em alguns países convidados (como o Brasil). Esse Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o chamado PISA, avalia o nível educacional dos estudantes por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

Há uma série de implicações na adoção desse modelo preconizado pelo Banco Mundial. Segundo Janela (2000), essas implicações vão desde a aplicação de recursos até uma ideologia educacional, que deve ser voltada para as necessidades do mercado, produzindo saberes úteis e funcionais.

O Ministério da Educação, no entanto, enfatiza que essa avaliação é uma ferramenta eficiente para avaliar, promover o ensino e garantir equidade entre os estudantes. Segundo esse órgão, a avaliação do Saeb⁶⁰ surge com o objetivo de garantir que todos tenham um ensino de qualidade:

compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. Parte dessa necessidade foi atendida com a introdução da Prova Brasil, um instrumento de medida das competências leitora e matemática aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 6).

É ingênuo pensar que o direito a uma educação de qualidade possa ser assegurado por uma prova sem que outras intervenções sejam feitas no sistema educacional e nas unidades de ensino. Percebe-se que a prova se transformou, no ideário governamental, num instrumento diretamente relacionado à melhoria na educação, o que, segundo Barreiros (2002), gera uma falsa associação de que um melhor sistema de avaliação origina um melhor sistema de ensino.

Muitos educadores favoráveis a essa prática avaliativa afirmam que a avaliação por escola permite que cada uma identifique suas principais dificuldades e concentre esforços para melhorar a aprendizagem dos alunos. Para eles, a escola, a partir dos resultados da avaliação do Saeb, passa a saber o quê e quanto precisa melhorar.

Ao mesmo tempo que traz parâmetros mínimos de competências e habilidades de leitura e indica um norte a ser alcançado, percebe-se que a matriz dessa prova, quando privilegiada como principal percurso pedagógico para o ensino de LP, reduz e engessa o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que muitos conteúdos, habilidades e competências não são contemplados e que a realidade sociocultural de cada unidade escolar não é considerada. Segundo Vieira (2013, p. 3), é inegável que

a Prova Brasil é um dispositivo de controle que atua nos poros das práticas

⁵⁹ Freitas (2018) nos chama a atenção para as intenções do Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do FMI e da OCDE ao estimularem os países periféricos à adoção de avaliações externas. Segundo esse autor, as avaliações externas e as bases comuns curriculares fazem parte de um projeto maior de reforma empresarial e privatização dos serviços educacionais comprometido com interesses neoliberais.

⁶⁰ Até a reformulação do Saeb, em 2021, a avaliação em larga escala que é um dos instrumentos avaliativos do Saeb chamava-se Prova Brasil.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

curriculares cotidianas dos/as docentes, agindo de forma a limitar cada vez mais as suas alternativas em relação à sua autonomia, ainda que relativa, de planejar e decidir que currículo teria maior resultado, considerando as possibilidades e limitações de seu contexto e segundo as necessidades dos/as seus/uas alunos/as.

Como se percebe na afirmação de Vieira (2013), os professores perderam a autonomia de avaliar seus alunos e de formular intervenções no processo pedagógico para que as necessidades apresentadas por seus educandos sejam atendidas. Focar o processo de ensino unicamente na preparação para essa avaliação não limita o ensino de língua materna? Planejar tendo em mente somente a matriz da avaliação do Saeb não torna superficial o ensino, que abandona várias outras finalidades do ensino de LP? Essas são as questões balizadoras deste estudo, que buscará ouvir professores de turmas de 9º anos do Ensino Fundamental da rede estadual de Goiás a respeito de suas práticas pedagógicas em anos de aplicação da avaliação do Saeb. O objetivo é conhecer como os professores avaliam o Saeb, buscando apreender quais seriam as repercussões desse exame nas suas práticas de ensino de LP.

Objetivo geral

Conhecer como os professores de LP da rede estadual de Goiás avaliam o Saeb, buscando apreender as repercussões desse exame nas suas práticas de ensino em turmas de 9º ano.

Objetivos específicos

- ☺ Compreender a implementação do Saeb como resposta a uma tendência neoliberal de controle da educação básica e de responsabilização dos professores;
- ☺ Identificar possíveis mudanças no material didático, na metodologia e no planejamento do professor de LP de turmas de 9º ano quando há a aplicação da avaliação do Saeb;
- ☺ Perceber como as políticas públicas da Secretaria de Educação de Goiás regulam e interferem nas práticas educacionais de professores da rede estadual em anos de avaliação do Saeb;
- ☺ Identificar como os professores percebem os efeitos da avaliação do Saeb em suas práticas;
- ☺ Reconhecer, no discurso dos professores, a aderência ou a resistência ao conceito de qualidade defendido pelo MEC em sua política avaliativa;
- ☺ Avaliar se o ensino de LP desvincula-se da realidade das unidades escolares com o objetivo de atender a uma demanda externa.

Justificativa

A busca de compreender as influências externas na rotina de uma unidade escolar não é um objetivo novo. Há muito investiga-se, por exemplo, como as condições socioculturais de uma comunidade estão ligadas aos resultados de suas escolas. Ao aplicar as avaliações externas, a escola também não fica indiferente. Em Goiás, as escolas estaduais são monitoradas e avaliadas por duas avaliações externas, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), instrumento produzido pela rede estadual de ensino, e a avaliação do Saeb, do governo federal.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Muitas escolas, tendo de responder a essas avaliações de maneira satisfatória para não serem responsabilizadas, acabam deixando de lado seus projetos pedagógicos para focar nessas provas, construídas a partir de uma matriz rígida com algumas habilidades e competências de leitura, cálculo e resolução de problemas matemáticos. O trabalho com a LP, que poderia alcançar outros relevantes objetivos traçados pela unidade educacional, acaba sendo restrito ao treino para que se alcance sucesso nessas avaliações externas, que colocam escolas e redes em um *ranking*. Qual é a visão dos professores sobre essa prática?

É pertinente ouvir os professores. Eles perderam, em períodos de aplicação de avaliações externas, sua autonomia de planejar e eleger os conteúdos, as habilidades e as competências que julgam necessários para seus educandos. Compreender esses impactos e os mecanismos ideológicos que sustentam essa prática avaliativa em larga escala é importante para que possamos eleger quais são as melhores avaliações para que a radiografia feita dos alunos e das unidades escolares possa promovê-los, não apenas responsabilizá-los pelo seu fracasso ou enaltecê-los pelos seu sucesso. Há outra razão para passarmos por uma avaliação?

Referencial teórico

O Saeb foi criado pelo Ministério da Educação⁶¹ em 1990 com a função de aferir a qualidade da educação brasileira. No início, as avaliações eram realizadas com dados mais qualitativos fornecidos pelas escolas e a partir do Censo Escolar. Em um segundo momento, em 2005, foram criadas avaliações de larga escala que passaram a compor também o IDEB, criado em 2007.

Segundo Vieira e Vidal (2011), somente com a criação da Prova Brasil em 2005 e com sua aplicação de maneira censitária foi possível adotar esse projeto neoliberal de monitoramento e responsabilização a partir dos dados quantitativos compilados das provas aplicadas aos estudantes. O objetivo da criação dessa prova, segundo o MEC, era a geração de uma base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Segundo essas autoras, logo nas primeiras aplicações da Prova Brasil, os índices foram divulgados e, gradativamente, professores, escolas, municípios e estados passaram a ser responsabilizados⁶² pelos resultados, o que gerou um movimento de busca de adaptação a essa nova realidade avaliativa nacional.

De 2005 a 2019, essa política educacional de avaliação do MEC, implementada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), pautava-se em um conceito de qualidade que associava resultados alcançados pelos alunos na Prova Brasil e no fluxo de alunos

⁶¹ Segundo Brooke (2008, p. 95), dentro da estrutura legal da federação brasileira a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira cabe aos governos estaduais e municipais. A atual divisão de atribuições, definida na Constituição de 1988 e ratificada pelo Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dá maior responsabilidade pelo ensino público pré-escolar e fundamental para os governos municipais e pelo ensino médio para os governos estaduais, e enfatiza a responsabilidade do governo federal pelo ensino público superior. O Saeb foi criado com a intenção de monitorar externamente a qualidade do ensino nos estados e municípios brasileiros.

⁶² Brooke (2008, p. 95) define uma política de responsabilização como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. Em alguns estados brasileiros, há uma política de bonificação para o alcance de metas, em outros somente a publicação e midiáticação de notas.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

(aprovação, retenção e abandono), formando o IDEB⁶³. Para cada escola, foram definidas metas de resultados a partir de 2007⁶⁴. Os resultados, no discurso governamental, colaboravam para a avaliação das políticas públicas e para as escolas mapearem o desenvolvimento de seus alunos, ampliando a qualidade da educação pública brasileira (BROOKE, 2008).

Nesse período, a cada edição do IDEB, a elevação desse índice e o cumprimento de metas estabelecidas por ele tornaram-se o objetivo principal de políticos, gestores e profissionais da educação. Essa crença logo criou uma disputa entre estados, prefeituras e escolas. Em todos os níveis de gestão do ensino, o objetivo principal era melhorar a posição nos *rankings* e projetar, nas comunidades, o bom resultado alcançado na avaliação por escolas e redes de ensino. Esse protagonismo da avaliação do Saeb pode ser inferido a partir do levantamento de Neto, Junqueira e Oliveira (2016, p. 24):

O mesmo movimento em direção aos testes é observado nos municípios. Pesquisa realizada pelo Inep em parceria com a Fundação Carlos Chagas, junto aos secretários de educação municipais e respondido por 4.309 deles, indicou que 1.784 municípios (41% dos respondentes) contam com avaliações próprias e que 905 deles (21% dos respondentes), apesar de ainda não possuírem uma, pretendem desenvolvê-la. A maior parte dessas avaliações refere-se unicamente a testes aplicados aos alunos, os quais, assim como aconteceu com os estados, também passaram a ser mais utilizados depois de 2007.

Percebe-se, a partir desses dados, a mobilização de estados e prefeituras em busca da melhoria dos resultados no IDEB. Para alcançar esse objetivo, gerado a partir de dados quantitativos, além da adoção de testes com padrão semelhante, houve uma adaptação no currículo, no trabalho educativo dos professores, no planejamento educacional, no material didático e nas demais práticas escolares, conforme enfatizam Vieira e Vidal (2011). Estabeleceu-se um efeito cascata que partia do Governo Federal e terminava nas salas de aula, gerando uma série de modificações no processo pedagógico. Nascido para diagnosticar a situação nacional da educação e, com isso, referenciar a proposição de políticas públicas educacionais capazes de atender às deficiências diagnosticadas por meio das avaliações em larga escala, o IDEB tomou um protagonismo no sistema educacional jamais visto na educação brasileira.

Freitas (2013, p. 75) destaca que “operando somente com indicadores de fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca da melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita.” Gatti (2013, p. 63), corroborando com essa autora, destaca o aspecto reducionista desse tipo de avaliação, pois, para ela, “estamos assistindo à mobilização de alguns estados e municípios quando ao desempenho de alunos em duas áreas do conhecimento (as avaliadas), o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas”. Podemos perceber então que essa prática avaliativa vai contra o ideal de educação integral, pois recorta o processo educativo, priorizando parte dele e desprezando toda uma gama de vivências, habilidades e competências que também são desenvolvidas no ambiente escolar.

⁶³ Embora sejam aplicados questionários para coleta de dados socioeconômicos dos alunos no momento da aplicação das avaliações, eles não são considerados na elaboração da nota do IDEB.

⁶⁴ O ciclo de metas do IDEB termina em 2021.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Outro problema envolvido nessa prática avaliativa do Ministério da Educação é a perda da autonomia da unidade escolar e dos professores. A escola tem seu projeto pedagógico modificado para adotar uma pauta que lhe é imposta. As discussões sobre a seleção de conteúdos, habilidades e competências e a criação dos sistemas avaliativos não envolvem os profissionais da educação da unidade escolar e também não levam em conta as diferentes concepções de educação, tampouco as finalidades delas na unidade de ensino avaliada.

Szatkoski (2015) verificou como as professoras do 5º ano de um município fluminense têm sua prática totalmente modificada e formatada pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo ela, “o que se verifica é que a organização curricular não conta com a participação dos professores, mesmo considerando que são eles os dirigentes do processo pedagógico” (p. 743). Em seu estudo, ela verificou, junto às professoras, que o conteúdo ministrado em suas turmas já vem prescrito em fichas e cabe às professoras aplicá-lo, independente das necessidades específicas da turma ou do projeto pedagógico que a escola desenvolve durante o ano.

Em outra região do país, no estado de Alagoas, Vieira (2007) verificou situação semelhante no município nordestino pesquisado em seu estudo. Ela percebeu que a prefeitura dessa localidade criou um departamento específico para coordenar as ações preparatórias para a Prova Brasil. Segundo essa autora, além de prescrever conteúdos e descritores voltados ao exame, as escolas são orientadas a escolher “livros das editoras que se diziam contemplar as matrizes de referência da Prova Brasil e com questões semelhantes às da prova, possibilitando uma maior sintonia” (p. 10).

Fora da sala de aula, mas com impacto direto sobre ela, Pimenta (2012) investigou e analisou como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de educação de um município paulista, explorando possíveis implicações dessas avaliações para a gestão pedagógica do trabalho escolar. Em sua pesquisa, essa autora “identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos e das escolas pesquisadas” (p. 23).

Esses três estudos apontam que as práticas pedagógicas das escolas vêm sofrendo influências das avaliações externas e que a dedicação do processo pedagógico ao preparo para a execução delas é uma tendência em muitas escolas dos estados brasileiros.

Metodologia

O presente estudo será realizado com base na abordagem qualitativa a partir de uma investigação em que se cruzam procedimentos de análise documental, de pesquisa bibliográfica e de campo, efetivada com a aplicação de questionário com questões abertas a professores da rede estadual de Goiás que ministrem aulas de LP no 9º ano do ensino fundamental e que trabalhem na Coordenação Regional de Educação de Goiânia. A amostra dessa pesquisa será de, no mínimo, cinco professores. Seguindo as fases preconizadas por Tozoni-Reis (2009), inicialmente será feita uma revisão bibliográfica a fim de se compreender melhor o formato e as bases epistemológicas da avaliação do Saeb. Em seguida, será analisada a proposta de reformulação do Saeb, presente na portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Logo depois, serão revisados outros estudos que tratem das mudanças que essa avaliação produz nas práticas docentes. Para traçar esse percurso teórico, será adotada a abordagem histórico-dialética, na qual, segundo Sánchez Gamboa (2012, p. 142), “nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos.” A avaliação do Saeb só pode ser interpretada dentro

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

de um projeto neoliberal de educação que vem sendo implantado nas últimas décadas no Brasil. Isso justifica essa escolha metodológica.

Logo depois, será feita a coleta e a organização de dados sobre as percepções dos professores de LP sobre o Saeb e as repercussões desse exame em suas práticas de ensino. Por último, serão analisados e interpretados os dados com base em pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Na abordagem histórico-dialética, as proposições desse círculo, ao apresentarem a língua como processo de interação verbal, dão destaque à atividade enunciativa por meio da qual os indivíduos, interpelados como sujeitos ao assumirem posições sociais, materializam discursos que emergem das situações sociais de que participam. As opiniões dos professores, tomadas como enunciados, demonstrarão suas assimilações e resistências ao processo de “treino” dos estudantes para a execução da avaliação do Saeb proposto pela SEDUC-GO e ao conceito de qualidade que lhe é inerente.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Débora. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais da 25ª Reunião da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2002. p. 01-11. Disponível em < <http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/deboraraquelalvesbarreirost12.rtf>> Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **O que é o PISA?** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv>. Acesso em 25 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2021, seção1, página 23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria>. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 6 de julho de 2021, seção1, página 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em 23 out. 2021.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Madri, v. 1, n. 1, p. 94-109, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4684>>. Acesso em 26 out. 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.) **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 47-69.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago., 2016.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. A formação do pesquisador na educação e as tendências epistemológicas. Tendências da pesquisa em educação: um enfoque epistemológico. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012, p. 25-48.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-51.

SZATKOSKI, Luciane. A Prova Brasil no cotidiano escolar. In: MOREIRA SALAES, José Abílio et al (org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 737-748.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VIEIRA, Izabella da Silva. Prova Brasil como dispositivo de controle da prática curricular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2010, Aracaju. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2010. p. 1-12. Disponível em <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/98/97.pdf>>. Acesso em 26/10/2020

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. de 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**Formação Humana, Universidade E Docência: Possibilidades e Desafios a Partir do
Pensamento de Tomás de Aquino**

Ednamar Fátima de Urzêdo Vitória⁶⁵

Liliane Barros de Almeida⁶⁶

No presente projeto pretende-se realizar uma investigação sobre a formação humana, a universidade, e a docência, suas possibilidades e desafios na busca pelo conhecimento. Nessa investigação, o *corpus* de análise compõe-se do levantamento bibliográfico, tendo como base a historicidade da idade média à atualidade. Temos como problemática de pesquisa, as transformações históricas, sociais, políticas e econômicas da educação e da Universidade e o sentido da docência. Buscar-se-á compreender a formação humana, a universidade, a docência e o trabalho educativo num contexto em que a lógica do capital, das mídias e a instrumentalização, reduzem o campo da educação e da universidade as exigências do mercado de trabalho. Espera-se com este trabalho, compreender como a universidade pode se constituir como formação humana que se dá por meio do pensamento, do estudo, da leitura e do trabalho educativo e da docência e essa investigação se realizará à luz do conceito de docência em Tomás de Aquino na obra *De Magistro*

Assim, estabelecemos as etapas que seguiremos para a realização da pesquisa aqui apresentada. Teremos como tema a formação humana, entendo esta como intrínseca à universidade e este se constitui sistematizado nesta instituição, entendemos que não podemos perder de vista a gênese da universidade e a realidade do ensino superior brasileiro, tendo em vista seus aspectos históricos e contextuais, assim como não podemos deixar de lado o trabalho e a atuação do corpo docente. Levando em consideração esses três importantes aspectos que contribuem para a formação de um homem, pensante, livre no movimento da vida. Neste contexto, e visando o cenário e posicionamento da universidade na atualidade, do ensino, do sentido de ser da docência e do trabalho educativo, partindo da gênese da universidade nos séculos XII E XIII busca-se, pensar a universidade, a docência, e o sentido da formação humana.

A pesquisa será realizada por meio do estudo bibliográfico sobre os fundamentos da formação humana, da universidade, e da docência buscando compreender as possibilidades e os desafios constitutivos. Desse modo, questionamos: Diante das transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, como é possível pensar a universidade e a docência, na busca pelo sentido

⁶⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás-1ª turma. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Orientanda da profª Drª Liliane Barros de Almeida. E-mail: ednamar@gmail.com.

⁶⁶ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela PUC-GO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia da PUC-GO. Desenvolve pesquisas sobre: filosofia e educação; a universidade instituição e a universidade operacional; educação escolar e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: fundamentos educacionais, políticas educacionais, práticas educativas, planejamento, formação de professores. Membro do Comitê Editorial das Revistas Inter-Ação da UFG. Avaliadora da Revista Fragmentos de Cultura da PUC Goiás. E-mail: LBA.LILIANE@GMAIL.COM.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

da formação humana?

Busca-se compreender a formação humana, a universidade, a docência e o trabalho educativo que se realiza numa sociedade orientada pela lógica do capital, das mídias e da instrumentalização, limitando o campo da educação e da universidade às formalidades instrumentais. Investigar essa questão, supõe, por exemplo, entender a universidade como espaço de formação humana que se dá por meio da docência, discutir o trabalho educativo e a docência, bem como compreender a gênese da docência e sua historicidade.

O ponto de partida da presente pesquisa são inquietações em torno da compreensão da universidade, da docência e do trabalho educativo e sua relação com a formação humana. Pensar essas realidades é fundamental para constituir uma educação em vista da formação humana.

Quando pensamos o trabalho educativo na atualidade, não devemos nos esquecer e sua historicidade. A universidade nasceu na Idade Média e se desenvolveu no movimento da história, retomando a origem do pensamento sobre a educação que leva a formação humana. Para chegarmos ao entendimento do que é o processo educativo e a universidade na atualidade, é importante saber as origens, onde tudo começou, bem como a sua historicidade.

Segundo Coelho (2008, p. 6) “manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social”. A reflexão sobre o sentido da universidade, a compreensão do trabalho intelectual, o rigor da ciência e do pensamento filosófico são fundantes para a apreensão da universidade como instituição para a formação humana. O saber, desde a gênese da universidade, não tinha relação com a fragmentação e a instrumentalização, como ocorre na universidade da era moderna.

Retomando o medievo é possível com Ullmann (1994, p. 71) afirmar que as muitas das escolas catedralícias eram “conhecidas pela eficiência didática e tendo a seu favor a localização em concentrações urbanas, chegaram a transformar-se em estabelecimentos de ensino superior”. O autor questiona se essas podem ser consideradas a “semente das futuras universidades”? Dessa forma, faz-se necessário a compreensão e a reflexão a partir do campo histórico-filosófico, sobre a gênese e concepções.

Ao buscar na Idade Média a gênese da universidade é preciso considerar a concepção de conhecimento e a importância dos intelectuais que marcaram essa época. Segundo Libera (1999, p. 69), “...é impossível falar do pensamento na Idade Média sem falar dos intelectuais medievais...”. O pensamento ou as ideias dos grandes pensadores da Idade Média, ajuda a entender como a universidade foi pensada desde sua constituição.

A universidade medieval era uma instituição da Cristandade, mas era também e acima de tudo uma instituição autônoma na qual, pela simples defesa dos princípios, podia-se levar a cabo uma greve de três anos e, no final, fazer curvar uma regente como Branca de Castela, um rei como Luís IX. (LIBERA, 1999, p. 73)

Neste sentido, podemos inferir que a universidade medieval provocou gerações à realização da tarefa intelectual e moral, ou seja, reconheceu a razão como abertura ao universal, a

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

argumentação, a crítica por meio da totalidade dos mestres e dos estudantes. Como instituição social buscou superar a função da autonomia universitária para desempenhar uma força de integração se fundamentando em seus princípios.

Na atualidade, esbarramos em processos contraditórios. É raro ver coerência entre o que se pensa e o que se faz. Assim, pôr em questão a pensar a formação do homem no contexto da universidade moderna, exige compreender a historicidade dessa universidade desde sua constituição.

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para a o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como instituição de ensino e formação, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica (COELHO, 2012, p. 66).

Segundo Medeiros (2018) no pensamento platônico, o trabalho do mestre é levar o conhecimento até o seu discípulo através do raciocínio e da intuição, tendo o exercício diário do pensamento como fundamental motivador para alcançarmos e compreendermos as ideias. Para Platão, ao saber diferenciar sensação e verdade atestamos que adquirimos o conhecimento. Nas palavras de Mendes (2011), Aristóteles entende que o conhecimento ocorre através da imitação. O educador deve discutir o assunto no intuito que o educando tenha condições de sistematizar o pensamento. Segundo Almeida (2013), “O mestre que Tomás de Aquino propõe é transformador, exigente, investigativo, cuidadoso; submete suas interrogações a uma criteriosa investigação que busca os conceitos, as teses e os argumentos numa análise aprofundada epistemologicamente. Privilegia o pensamento e a razão como ato de criação intelectual”. Aquino foi um mestre em sua totalidade, conseguindo despertar em seus discípulos o entusiasmo e a vontade no que diz respeito a busca do conhecimento. Em Tomás de Aquino, podemos entender o enfoque nas *disputatas*, onde a docência se destaca como ato dialógico com os discípulos, provocando-os a pensar e questionar, a buscar o conhecimento e não somente ter um processo mecanizado que diz respeito a acesso a informações como geralmente ocorre na atualidade. O presente estudo pretende pôr em questão a concepção de ensino segundo Tomás de Aquino:

Ensinar é, pois, uma educação ao ato; pois uma condução da potência ao ato que só o próprio aluno pode fazer. Tomás está distante de qualquer concepção do ensino como transmissão mecânica; o professor, tudo o que faz é *en-signar* (*insegnire*), apresentar sinais para que o aluno possa por si fazer a educação do ato de conhecimento, no sentido da sugestiva acumulação semântica que ser preservou no castelhano: *enseñar* (ensinar/mostrar): o mestre mostra! Nesse contexto, é altamente sugestiva a genial comparação da aprendizagem com a cura e a do professor com o médico, no art.1” (LAUAND, 2004, p. 21).

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

À luz do pensamento de Tomás de Aquino, na obra *De Magistro*, busca-se compreender a educação sob três aspectos: formação humana, universidade e docência na universidade atual.

Considerações Finais

Ao discutirmos a gênese da universidade, o trabalho educativo que levará a formação humana, pomos em questão a universidade como instituição formadora e não meramente instrumentalização em vista do fazer prático, da execução de tarefas.

Entendemos que o ato de conhecer não é algo que ocorra sem que haja estudo, disciplina. O trabalho do pensamento busca, a partir da gênese da docência na universidade, pensar as questões do nosso tempo, as questões constitutivas da universidade, da docência e da formação humana no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Barros de. **OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO PENSAMENTO DE TOMÁS DE AQUINO**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

COELHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas – SP. Mercado de Letras. 2012

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação. UNB. Brasília, v. 14, n. 26, pp. 5-2, jan. /jun. 2008

LAUAND, Luiz Jean. **Sobre o ensino** (De magistro), os sete pecados capitais. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MEDEIROS, Liziany Müller... [et al.]. **Filosofia da educação**. Santa Maria, RS. 1ª ed.: UFSM, 2018.

MENDES, Guilherme Valentim. **Aprendizado em Aristóteles**: um olhar sobre a educação. *EFDesportes.com*. Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, nº 155, 2011.

LIBERA, Alain de. **Pensar na Idade Média**. São Paulo. Ed. 3A, 1999.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Educação, Cultura e Formação Humana: Reflexões Sobre o Sentido da Escola

Daniella Lopes de Souza Machado⁶⁷
Liliane Barros de Almeida⁶⁸

O mundo tem sido marcado por fragmentações, de forma que a história e o tempo não são reconhecidos naquilo que são, sua importância o que se enfatiza são os processos formativos voltados ao treino e à reprodução. Nesse sentido, a própria educação não é reconhecida. Seus fundamentos e sentido de ser, “transmuta-se” perdendo a perspectiva questionadora e criadora que se dá na relação com o outro, com a cultura, para que venha de fato contribuir na formação humana. Não há como pensar a educação sem sua relação intrínseca com a cultura, pois é por meio dessa vinculação que se pode estabelecer as bases para uma formação humanizadora. Posto isso, o que se pergunta então é: o que seria a educação e a cultura nessa perspectiva? Como elas vêm sendo entendidas e propagadas pelas mídias e consumidas pela sociedade? Outro questionamento que se faz é: como a relação entre educação e cultura pode contribuir e possibilitar a compreensão do sentido da escola, que se preocupa com a formação humana, e não somente com a capacitação de sujeitos a serem entregues ao mercado de trabalho?

Compreende-se a fenomenologia como um método filosófico que, ao voltar à gênese busca a essência das coisas, pensa o tempo e o movimento histórico, busca-se romper com o pensamento fragmentado e descolado da construção histórica e social. Dessa forma, essa investigação buscará por meio dessa matriz epistemológica o caminho a ser seguido para questionar e (re)pensar nosso objeto de estudo: Cultura, Educação, Formação Humana e o sentido da escola. Pretende-se, assim, realizar esse trabalho por meio da pesquisa qualitativa e da revisão bibliográfica fundamentadas teórica, histórica e filosoficamente pelas concepções de cultura, sociedade e educação, escola e formação humana. Trata-se de uma busca de conceitos que possibilitem ampliar a concepção de formação humana, a partir da compreensão das lacunas histórico-filosóficas estabelecidas ideologicamente e, por conseguinte a busca pelo sentido da escola, com autores como Jaeger (2020), Cambi (1999), Chauí (2006; 2016), Cêlho (2012), Cunha (2016), Bahktin (2017), Cardoso (2019), Hegel (2003). Essa investigação, objetiva, de forma mais ampla, refletir e compreender os sentidos atribuídos à escola e à formação humana, que possam ajudar a pensar sobre a urgência da liberdade criativa (Fernandes 2016), da liberdade do pensamento e do exercício da reflexão. Ou seja, os caminhos e possibilidades capazes de ampliar sua capacidade criativa, reflexiva e transformadora da

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás-1ª turma. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Orientanda da profª Drª Liliane Barros de Almeida. E-mail: daniellalopesdesouza@gmail.com.

⁶⁸ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela PUC-GO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia da PUC-GO. Desenvolve pesquisas sobre: filosofia e educação; a universidade instituição e a universidade operacional; educação escolar e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: fundamentos educacionais, políticas educacionais, práticas educativas, planejamento, formação de professores. Membro do Comitê Editorial das Revistas Inter-Ação da UFG. Avaliadora da Revista Fragmentos de Cultura da PUC Goiás. E-mail: lba.liliane@gmail.com.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

realidade. E, além disso, de forma mais específica, objetivamos analisar as relações e as influências formativas no âmbito escolar, a partir dos processos de secularização cultural, pensando a educação básica e a formação humana na atualidade.

Como se observa, pensar a educação não é tarefa fácil, principalmente quando se propõe refletir sobre esse tema num contexto de exacerbação dos aspectos economicistas em detrimento dos aspectos sociais e humanos. Sabe-se que, no Brasil, historicamente a educação serviu, e ainda serve, à classe dominante, ou seja, à ideologia de colonização, exploração, reprodução e manutenção da sociedade de classes, que por meio de sua fragmentação e descaracterização, reduz seu sentido ao treino e à qualificação para atuação no mercado de trabalho. No entanto, “a educação numa perspectiva filosófica, mais ampla, desde a Grécia clássica, traz como traço marcante a preocupação com a formação humana, expressa pela *paideia*” (ALMEIDA, 2019, p. 19), isto é, a formação do homem político que “participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual” (JAEGER, 2013, p. 2).

Esse é um dos maiores desafios, de nós educadores e cidadãos, alterar a perspectiva tecnicista e a vontade de dominação em uma essência poética e criativa⁶⁹ de formação humana. Uma nova relação do homem com a linguagem, com suas possibilidades e capacidades de produção possibilitada por uma virada na tarefa da educação, uma nova *paideia*, que supere a compreensão de educação como produtora de padrões, comportamentos e ideologias da sociedade de reprodução. A crise de uma sociedade pode ser a oportunidade de tomada de decisão, de mudança paradigmática, ou seja, de sair de um lugar de “já não mais e um não-ainda”, para o encontro com o nada criativo, com um novo ser (FERNANDES, 2016, p. 48).

Pesquisar a formação humana, segundo essa perspectiva, pode contribuir com a construção dessa nova produção histórica, tão necessária, e que ainda tem muito que avançar no sentido de afirmação do homem enquanto sujeito político. Haja vista que,

o discurso dominante está longe da lúcida compreensão dessas realidades e da criação de uma educação e escola que visem a superá-las. [...] apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantém a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos” (COELHO, 2012 p. 15-16).

Quanto à cultura, constituída como produção humana, ao ser tecnicizada e industrializada racionaliza-se, fazendo com que o modo de produção seja levado, também, às relações humanas e sociais. Na sociedade cuja divisão se dá por classes sociais, há a constante tentativa de dominação entre os grupos sociais, levando à individuação, processo de intensificação da competitividade entre

⁶⁹ Em que consiste este possível outro habitar do homem sobre a terra, chamado, aqui, poético? É um habitar não somente produtivo, mas também criativo. [...] Que privilegie os bens coletivos sobre o privado. [...] Que se funde sobre a superfluência da gratuidade, do não-útil. Que considere o homem como fim e não como mero meio. Que escute o indizível. Que atente para a inocência da vida e cuide de sua fragilidade. Trata-se, pois, de uma outra cultura de espírito, na qual, pela participação na criação, o homem recrie o mistério da realidade, criando-se a si mesmo (FERNANDES, 2016, p. 54).

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

os indivíduos por meio de mensuração da produtividade e da meritocracia. Nesse contexto, a cultura é fragmentada e padronizada, de forma a se constituir em cultura que segrega e classifica, atribuindo destaque e valor àquela em que seus integrantes detêm o capital e os meios de produção, e assim, se coloca como consumível, sem a qual não se poderia, teórica e ideologicamente, ascender a uma posição social que se considera de maior prestígio.

A partir disso, podemos então nos perguntar sobre o que seria cultura e se seria possível compreendê-la a partir do plural, culturas? Poderíamos ainda, levantar o questionamento sobre qual a importância da cultura para a sociedade e para a educação? Pensando na complexidade que essas palavras carregam, é que se faz imprescindível buscarmos na gênese, no seu berço histórico, as concepções de cultura, sociedade, educação e formação humana. Chauí (2006), conceitua a cultura como:

A capacidade de decifrar as formas da produção social da memória e do esquecimento, das experiências, das ideias e dos valores, da produção das obras de pensamento e das obras de arte, sobretudo, é a *esperança racional* de que dessas experiências e ideias, desses valores e obras surja um sentido libertário, com força para orientar novas práticas sociais e políticas das quais possa nascer outra sociedade (CHAUÍ, 2006, p. 9).

Coelho (2008), ao resgatar conceitos gregos, numa mesma perspectiva esclarece que:

A cultura não é para ser fragmentada, fatiada e distribuída ao povo e aos alunos, mas pensada e recriada, o que se torna possível e se realiza, na relação de busca, de amizade, de “con-vivência”. Privilegiar a socialização da cultura, erudita ou popular, é reduzi-la a coisa, objeto a ser consumido, é negar a obra de cultura. O estudo da poesia, da literatura, das artes e da filosofia pode e deve fecundar novos horizontes de estudo, compreensão e criação nas ciências humanas, nas ciências exatas e biológicas, na técnica, na tecnologia, e novas formas de agir. Em vez de serem rejeitadas ou aceitas, a cultura das crianças, jovens e adultos que chegam à escola, à universidade, bem como a que a escola se propõe a transmitir-lhes precisam ser interrogadas, compreendidas, pensadas e recriadas (COELHO, 2008 p. 4).

Dessa maneira, a cultura possui grande importância para pensar as experiências, sejam elas de caráter educativo ou não, sendo por meio da relação desta com a educação um fator de valor emancipatório do ser humano. É a partir dos estudos sobre a Grécia clássica, que podemos refletir sobre o conceito mais amplo de sociedade, cultura e educação, que embora distintas eram concebidas como inter-relacionadas e de grande valor formativo e humanizante. A peculiaridade grega pode ser reconhecida na sua *paideia*, por conceber o homem a partir da estreita relação com a cultura, que o torna sujeito criador de sua história e cujo saber possui valor em si mesmo (CAMBI, 1999).

A formação humana se dava por meio da “estrutura social da vida da *pólis*”, compreendida como organização em Estado em que todos os “ramos da atividade espiritual e humana” eram contemplados. Em outras palavras, descrever essa estrutura social, é descrever a vida comunitária em sua totalidade que concebe o indivíduo na sociedade e se organiza por meio de valores e

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

objetivos comuns, mesmo que houvesse a separação por grupos e funções (JAEGER, 2020, p.106).

Essa concepção de formação humana e de existência, é pensada de maneira harmônica, sem finalidades praticistas ou pragmáticas, mas voltada ao desenvolvimento humano em sua completude. Jaeger (2020) problematiza que a cultura “já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente”, mas que é compreendida como “conceito antropológico descritivo” e que, portanto, trata-se de um “sentimento vago” e que “o que hoje denominamos por cultura não passa de um produto deteriorado, derradeira metamorfose do conceito originário” (JAEGER, 2020, p.6).

Chauí (2006) esclarece que há na história um movimento capitalista, neoliberal em busca da massificação ou instrumentalização cultural que, por reconhecer a sua importância e o seu valor formativo e emancipatório por meio da prática social e política, procura criar lacunas e modificar o seu conceito a fim de distinguir o que seria fruto da cultura ou não, ou ainda o que seria uma cultura do povo e da elite, sendo a primeira considerada de menor valor, por isso mesmo, segregadora e classificatória. Esse processo de perda do sentido da cultura, foi se intensificando de tal maneira que passou a ser compreendida, principalmente a partir do positivismo, como progresso. Dessa forma, “cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia - se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que ela traz a uma civilização” (CHAUÍ, 2006, p. 130).

A partir dessas considerações, é possível perceber como a cultura, em dado momento histórico esteve ligada à educação e como por meio do movimento histórico, político e econômico houve certo distanciamento, tanto no campo conceitual como no campo das práticas coletivas e sociais. Logo, podemos nos questionar sobre como a escola pode ter perdido, juntamente com a educação e a cultura, o seu sentido junto à formação humana, uma vez que, na Grécia clássica, tínhamos uma concepção de comunidade e de formação humana para o bem comum, de forma que educação, cultura e sociedade eram percebidas a partir da finalidade formativa, em que todos eram responsáveis pelo Bem⁷⁰ comum.

Para refletir sobre a educação na atualidade e pensarmos sobre o ensino institucionalizado, além dessa contextualização que trata da formação humana, é necessário pensar sobre o sentido da escola. O termo *skholé* deu origem à palavra escola e significava tempo livre e dedicado ao estudo, à reflexão despreocupada, ao trabalho intelectual a se realizar com calma, uma pausa nas atividades produtivas do mundo dos negócios (COELHO, 2012).

Essa concepção de educação e formação foi perdendo força, sendo que esse processo que levou à perda de seu sentido, assim como a desarticulação da relação entre a cultura e a educação, se deve principalmente aos avanços do capitalismo neoliberal⁷¹ que passou a valorizar as

⁷⁰ Aristóteles diz do Bem que é a “medida mais exata”. Por um lado, essa fórmula apresenta o Bem na sua conexão íntima com a arte exata da medida que Platão exige, enquanto por outro lado lança do modo mais perfeito a ponte entre a ideia do Bem na República e o Deus das *Leis*, que é a “medida de todas as coisas”. Para o realismo platônico, a ideia do Bem é boa por si mesma; mas ainda, na sua forma mais perfeita, o bom, tal como a ideia de Belo, é belo em si; e, ainda mais, é o mais belo de tudo o que existe. Pois bem, para Platão, o Bem e a felicidade são a mesma coisa. E para o pensamento religioso dos gregos, a felicidade é o mais importante dos atributos da essência da divindade. [...] O ser de que Platão fala não está desligado do Homem da sua vontade. A ideia do Bem, que enche de sentido e de valor o mundo das ideias de Platão, surge como a meta natural de todas as aspirações, e o seu conhecimento exige do Homem e de seus atos uma atitude adequada (JAEGER, 2020, p. 884-887).

⁷¹ O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

civilizações a partir do seu progresso, compreendido como evolução cultural. Assim, valoriza-se mais uma sociedade que é capaz de produzir progresso tecnológico e científico, sendo que, a base e o padrão para essa medida se encontram na Europa capitalista (CHAUI, 2006). A sociedade, por meio da lógica capitalista neoliberal, atua ideologicamente e transmuta

a educação, o saber, as letras, as artes, a filosofia e as ciências, em realidades dadas; e a escola em organização, a sociedade e a mídia negam a dimensão questionadora e criadora das instituições e obras de cultura, formadoras de *outro homem*, que não se entrega ao servilismo, não se deixa escravizar pelos bens materiais, dinheiro, poder, mercado e consumo. Fragiliza as possibilidades de criar novas formas de relação com a natureza e entre os seres humanos, fundadas no primado do que é público, do que é de todos (COELHO, 2012, p. 69).

Desse modo, uma escola transformada em organização e estruturada para colaborar na formação para o mercado, não poderá ceder tempo e lugar para a *skholé*, tampouco para a *areté*, conceito também de origem grega para excelência, de busca pela verdadeira essência e felicidade, do pensamento coletivo e do bem viver de todos. A escola que temos fomenta a competição e o individualismo, uma vez que, ao homem caberá a busca por uma constante formação e especialização para se instrumentalizar e se manter eficiente e produtivo em vista das necessidades do mercado.

Assim, a cultura além de perder sua estreita relação com a educação se transforma em instrumento de reprodução e de lazer, de direcionamento do pensar e do agir e, disponibilizada para algumas camadas sociais, pois é tratada como produto de alto valor ao qual poucos podem acessar. A cultura, deixa de ser pensada como uma produção do e para o homem, como a própria essência da sua existência, um direito social e político, de participação plena na criação do mundo e de sua história no mundo.

Uma nova *paideia*, “entendida, realizada e vivida como formação cultural para a vida em comum, a educação, a escola ensina [...] a bem-viver, a participar na vida pública, na instituição da *vida boa*, para todos, e não para alguns privilegiados” (COELHO, 2012, p.25). Essa é uma virada paradigmática do que se concebe na contemporaneidade como educação, cultura, sociedade e, sobretudo, sobre o sentido da escola, e a possibilidade de uma formação para a cidadania, igualdade e emancipação do ser humano.

Considerações Finais

econômico, que operava a partir da ideia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-194. A meta principal deveria ser a estabilidade monetária, obtida por dois procedimentos: primeiro, pela contenção de gastos sociais e restauração da taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva, quebrando assim o poderio dos sindicatos; segundo, pela reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio. A pré-condição indispensável dessas operações era óbvia: o Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização (CHAUI, 2001, p.17-18).

REALIZAÇÃO



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Nesse estudo inicial, observa-se que a civilização grega compreendia a educação por meio da relação com a cultura, e embora também existissem contradições e divisões sociais, se organizavam numa perspectiva de comunidade e do bem comum. No entanto, com os processos de racionalização e de transformação socioeconômica, na sociedade moderna houve um esvaziamento das concepções de cultura, educação, sociedade e, conseqüentemente de *skholé*.

A formação humana, antes de grande valor espiritual, de formação para a vida coletiva, com valor em si mesma, se transformou, a partir dos avanços ideológicos capitalista neoliberais, em meio, e privilégio de poucos. Na atualidade o que se enfatiza é a competição e a busca pelo poder, pelo consumo e autorrealização a qualquer custo.

Nessa busca desenfreada pelo poder e pela tentativa de dominar uns aos outros, o homem se afasta de sua humanização, o que muitas vezes leva à redução de sua capacidade criativa e de reflexão. Não há mais espaço na sociedade onde se possa pensar e criar outras formas mais justas de existência e menos destrutivas. Sendo assim, é preciso buscar, a cada dia, retomar o sentido de educação, que a partir da estreita relação com a cultura, pode possibilitar ao homem a percepção de si mesmo no tempo e no espaço, e assim, abrir-se para seu potencial criador e transformador da realidade.

Aspecto importante a ser analisado na pesquisa, refere-se ao processo de racionalização e laicização da sociedade, processo este que também influenciou, e ainda hoje, influencia a educação e a organização escolar. Pretende-se assim, realizar a análise das obras de Bakhtin “Para uma filosofia do Ato Responsável”, do Hegel “Fenomenologia do Espírito” a fim pensar a relação entre cultura e vida pela compreensão do ato responsável, bem como do processo de tomada de consciência do ser no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Barros de. Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar. 153f. **Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. Cultura e Educação Escolar Questão a ser pensada, realidade a ser inventada. **Conferência de encerramento do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**. Universidade Federal de Goiás. Campus de Jataí – GO. 7 nov. 2008, p. 1-12.

COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 1, p. 15-32.

COELHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola?. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. 1.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade na sociedade. In: **Escritos sobre a universidade**. São Paulo:

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Editora UNESP, 2001.

FERRARI, Sônia Campaner Miguel. Filosofia e Práxis: reflexões sobre o impacto do desenvolvimento técnico na cultura. In: COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. Cap. 3, p.29-46.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. Cap. 3, p.47-86.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 6.ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

**Dialogismo e Heteroglossia: Uma Análise Bakhtiniana da Mobilização de Repertório
Sociocultural em Redações do Enem**

Cintia Aparecida Mendes Silva⁷²
Wesley Luis Carvalhaes⁷³

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A ideia da disciplina de Redação/Produção de texto nos remete à possibilidade de ensinar os alunos a articularem e a expressarem, por meio da escrita, o repertório cultural, social, bem como os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação escolar. Os temas variados e os gêneros textuais trabalhados em sala de aula remetem a uma gama variada de esferas da atividade humana. Entre essas atividades de produção textual, está a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja correção ocorre com base em cinco competências, entre as quais a II: “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2019, p. 6, grifo nosso). Conforme citado acima, na correção da produção de texto do Enem, há cinco competências e pretendemos direcionar nosso olhar justamente para a competência II da correção das redações, por meio da qual entendemos ser possível analisar o repertório sociocultural⁴ mobilizado pelo candidato, o que consideramos demandar uma análise dialógica na perspectiva bakhtiniana. Esse repertório tem sido buscado incansavelmente pelo candidato para a obtenção da nota mais alta possível. Segundo o módulo 4 do Manual de Leitura do Enem, citando Cantarin, Bertucci e Almeida (2016), alguns argumentos que podem caracterizar o repertório são as provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que normalmente as pessoas pensam sobre o tema).

Sendo assim, pesquisar aspectos que apontam a mobilização de repertório sociocultural como uma atividade dialógica é imprescindível e pode reverberar em ações na educação que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre nossas práticas educacionais, especialmente sobre o ensino de produção de texto.

De acordo com Bakhtin (2011), dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem.

⁷² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás-1ª turma. Graduada em Língua Portuguesa - Vernáculos pela Instituição Universidade Católica de Goiás, hoje PUC/GO. Orientanda do prof^o Dr^o Wesley Luis Carvalhaes. E-mail: cintiapro.red@gmail.com

⁷³ Doutor em Letras e Linguística (2016) pela Universidade Federal de Goiás, é Mestre em Letras e Linguística (2009) pela mesma instituição, onde também cursou a graduação em Letras-Português (2005). É graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Atualmente, é professor do quadro permanente da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, atuando na área de língua portuguesa e linguística. E-mail: wesley.carvalhaes@ueg.br.

REALIZAÇÃO



Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

Assim, a atividade comunicativa, entendida como interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018), está centrada nas relações sociais e, desse modo, está atrelada à percepção de mundo de determinado grupo social. Por meio desse grupo, é possível conhecer o sujeito em suas enunciações com os interlocutores. Partimos do entendimento de que, na comunicação verbal, conforme postula Bakhtin (2011), os interlocutores selecionam as palavras segundo as especificidades do gênero de que fazem uso e, ainda, que certos tipos de enunciados são gerados por uma determinada função (científica, técnica, oficial, cotidiana etc.) e por determinadas condições de comunicação, próprias de cada campo.

1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O Enem foi instituído em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Tendo em vista esse objetivo, trata-se de uma prova por meio da qual o estudante é avaliado em todas as áreas do conhecimento trabalhado ao longo dos anos de educação básica. Nessa avaliação, já há alguns anos, a produção de texto apresenta um valor significativo. No que tange à competência II, os candidatos devem mobilizar vozes sociais para valorar sua argumentação e legitimá-la, dessa forma consideramos importante analisar essa mobilização feita pelo candidato a fim de ser bem pontuado na referida competência.

Diante desse cenário apresentado, a avaliação anual do Enem, em geral, é imensamente esperada pelos estudantes das séries finais da educação básica. A nota de redação é aguardada com ansiedade pela maioria deles, em razão de sua importância no cálculo da nota geral e também pelo fato de ser o único componente em que o candidato pode obter nota zero. Por conseguinte, as cinco competências precisam se articular no processo de ensino-aprendizagem de redação com vistas ao Enem. A competência II, sobre a qual nos debruçaremos na pesquisa, atém-se à capacidade do estudante de agregar várias áreas de conhecimento no desenvolvimento do tema da proposta de redação; logo, a mobilização do repertório sociocultural apontará as relações dialógicas estabelecidas nos enunciados de sua produção textual. Nessa seara, nossa pesquisa visa analisar essa mobilização do repertório sociocultural, com vistas à identificação das vozes sociais presentes nas relações dialógicas.

Com base nas minhas experiências de atuação docente, dos estudos que já realizei, das dificuldades profissionais esbarradas, algumas perguntas se ergueram: 1) O que é repertório sociocultural e como ele é mobilizado nas redações do Enem? 2) Como as vozes sociais – heteroglossia, na perspectiva bakhtiniana – emergem e como são marcadas nas redações do Enem? 3) Os alunos que se apropriam desse repertório conseguem atingir notas mais elevadas que aqueles que não conseguem essa mobilização mais ampla e marcada de vozes sociais? Essas perguntas centrais norteiam nosso problema de pesquisa, levando-nos a mapear e analisar a mobilização de vozes nessas redações selecionadas para valoração máxima e mínima.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O problema de pesquisa apresentado nos remete ao seguinte objetivo geral: analisar a mobilização do repertório sociocultural em produções textuais do Enem, abordando as vozes sociais constituintes das relações dialógicas que se dão nesses textos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ☺ Identificar, no edital e na cartilha do candidato ao Enem, o que esses documentos esperam dos candidatos em relação à mobilização do repertório sociocultural na produção de texto.
- ☺ Discutir e analisar a mobilização do repertório sociocultural dos candidatos ao Enem com base na perspectiva bakhtiniana.
- ☺ Problematicar os discursos materializados nas redações dos candidatos Enem.

3 JUSTIFICATIVA

É recorrente que uma proposta de pesquisa surja de um contexto pré-existente na vida daquele que se propõe a pesquisar e, no caso desta proposta, não é diferente. O tema e as questões apresentadas surgem do interesse real desta proponente, uma vez que atuo como professora de produção de texto e viminha compreensão da disciplina ir se expandindo com os anos de jornada e os desafios e encantamentos vividos.

O ensino de produção de texto como uma prática para a vida não é, ainda, uma questão resolvida, tendo em vista que enfrentamos dificuldade no que se refere à prática pedagógica que permita estabelecer o potencial que sabemos que essa disciplina possibilita. É com base nessas inquietações que justificamos a necessidade desta pesquisa no âmbito pessoal.

No tocante ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a temática e a abordagem deste pré-projeto reverberam na linha 2, Cultura, Escola e Formação, uma vez que essa linha se caracteriza pelo tripé cultura, escola e formação humana; e, por meio desta pesquisa, consideramos que faremos uma reflexão sobre um tema que atravessa essa indissociabilidade.

Quanto à relevância acadêmica e social, esta pesquisa se justifica porque consideramos que, quando viabilizamos a formação do aluno para sua competência leitora e de escrita, contribuimos para que este desenvolva a habilidade de articular o pensamento em uma estrutura de linguagem orientada a fim de possibilitar a comunicação, o aprendizado e a

capacidade de mobilização da linguagem e do discurso; o que reverbera na construção de uma formação crítica e atuação na sociedade em que está inserido. Diante do exposto, entendemos ser relevante o problema pesquisado, haja vista que seus resultados podem contribuir com as discussões acerca das aulas de produção de texto na educação básica, ressaltando seu caráter dialógico e, portanto, social.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico desta pesquisa fundamenta-se em proposições teóricas do Círculo de Bakhtin, especialmente nos conceitos de dialogismo, heteroglossia e gêneros do discurso para a abordagem da mobilização do repertório sociocultural em redações do Enem. Bakhtin (2011) afirma que a linguagem é dialógica e a alteridade permeia as relações humanas, pois o outro é imprescindível para a concepção do eu, ou seja, a vida é dialógica por natureza.

Na perspectiva bakhtiniana, é importante compreender as relações dialógicas que estabelecemos ao longo de nossa formação enquanto sujeitos e como deixamos marcas discursivas em nossa sociedade. Embora os estudos do Círculo de Bakhtin não tenham efetivamente tratado da escola em si, suas ideias são acessíveis e dialogam com muitos contextos sociais, o que inclui a esfera escolar.

Segundo Volóchinov (2018), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos. Ela, no entanto, não pertence a ninguém, estando a serviço de qualquer ser humano e de qualquer juízo de valor, “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106).

As relações dialógicas se inscrevem no âmbito social e são necessárias para a existência humana. Destarte, a esfera social é responsável por promover os encontros entre os indivíduos e construí-los enquanto sujeitos pertencentes a tal dimensão. A escola então, insere-se como um lugar onde todos os educandos aprendem a ser, estar e se portar no mundo; e as produções textuais buscam concretizar o conhecimento adquirido ao longo da formação básica por meio do discurso. Como afirma Volóchinov (2018, p. 106), “a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc.”.

As relações estabelecidas entre a produção textual dos alunos nos anos finais da educação básica por meio do Enem são influenciadas por vivências anteriores e construções culturais de ambos os lados. A esta proposta de pesquisa interessa a aquisição dialógica que

faz parte da formação de todos os alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 2000) trazem reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem que nortearão o Ensino Médio, portanto é um documento importante para nos apoiarmos. Basearemos nesse documento no tocante à área de Linguagens e Códigos, na qual se insere a produção de texto. Por se tratar de uma pesquisa vinculada ao Ensino Médio, os documentos do Enem também devem ser abordados, uma vez que esse exame acabará nortear as ênfases nas disciplinas escolares nesse nível de ensino.

É importante ressaltar que, desde os PCN (BRASIL, 2000), os gêneros do discurso foram apresentados como orientação para o ensino de produção de texto, com o objetivo de proporcionar uma visão ampla das possibilidades do uso da linguagem, o que passou a demandar que o interlocutor e o contexto fossem considerados. Mikhail Bakhtin (2011) esclarece que cada esfera da comunicação humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciados quanto ao tema, estilo e forma composicional e esses tipos são denominados pelo autor de gêneros do discurso. Logo,

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

charges, fábulas, artigo científico, notícia, propaganda, crônicas, texto de divulgação científica, editorial, entre muitos outros (porque a riqueza deles não tem limites), são gêneros do discurso. Por conseguinte, depois que o ensino de escrita passou a considerar os gêneros, escrever na escola ganhou mais significado.

5 METODOLOGIA

Como buscaremos interpretação, em vez de mensuração, a abordagem de pesquisa será qualitativa. Conforme Chizzotti (2005, p.79), esse tipo de abordagem não reduz o conhecimento a dados isolados, ao contrário disso, considera que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Desse modo, o sujeito- observador é parte integrante do processo de conhecimento, a quem cabe interpretar os fenômenos, atribuindo significado a eles.

Contudo, como “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116), a pesquisa recorrerá a dados quantitativos para, também, por meio deles, gerar dados e analisá-los, visto que “conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 66). Nesta pesquisa, além dos aspectos qualitativos que dizem respeito às interpretações que faremos a partir das bases teóricas construídas ao longo da pesquisa; também levaremos em conta aspectos quantitativos, haja vista que vamos analisar redações do Enem que obtiveram notas mais altas e mais baixas, estabelecendo uma relação de comparação entre as mesmas

Isto significa que os âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa são cada vez mais largos, ainda que seus esboços teóricos e sua prática fiquem a nível de elites. A massa dos pesquisadores que vive nas universidades se esforça para amadurecer os novos posicionamentos da pesquisa na educação. (TRIVINOS, 1987, p. 119).

Ademais, não podemos deixar de mencionar que as pesquisas bibliográficas são imprescindíveis para a ampliação do repertório teórico e do conhecimento, compreendendo que ela se insere no meio acadêmico e tem finalidade de fundamentar e aprimorar o conhecimento através de pesquisa científica de obras publicadas. Sendo assim, salientamos que para compreender melhor nosso objeto de pesquisa, realizaremos uma pesquisa por meio da qual pretendemos identificar o que tem sido produzido no âmbito acadêmico dentro da temática por nós escolhida.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Neste trabalho, faremos o uso da análise documental, que utiliza documentos que não sofreram tratamento sintético, ou seja, que não foram avaliados ou sistematizados. O desafio desta técnica de pesquisa é a aptidão que o pesquisador tem de escolher, tratar e interpretar a informação, visando compreender a intercâmbio com sua fonte. Quando isso acontece há um acréscimo à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 15).

Nesse sentido, esclarecemos que vamos analisar os PCN e a Matriz do Enem para que possamos identificar nesses documentos os pressupostos básicos relacionados ao que se espera do aluno/candidato. Além disso, configura-se também como análise documental, as redações que analisaremos. A princípio, analisaremos 5 redações notas 1000 e 5 redações que tenham obtido notas mais baixas para perceber a mobilização de vozes discursivas presentes nas produções textuais do candidato ao Enem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em: 08 set. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília: MEC, Inep, Daeb, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Bases Legais. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

CANTARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, RogérioCaetano de. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). **Textos dissertativo- argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 83-91.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo:Cortez, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 8 set. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo eEkaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

Surdez, família e Educação Inclusiva: demandas linguísticas do estudante surdo

Bruno Rege Lopes⁷⁴
Marlene Barbosa de Freitas Reis⁷⁵

INTRODUÇÃO

A atualidade trouxe com o advento das tecnologias, novos métodos em todas as áreas do saber, dentre eles, o educacional. Assim, os estudos na área da Educação, há alguns anos, abrangem discussões sobre metodologias e métodos de ensino por meio de diversas ferramentas e sobre a acessibilidade de uso dessas ferramentas, considerando os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Por isso, as discussões acerca da Educação Especial estão aumentando em escopo e quantidade. Com base em uma proposta inclusiva, esse modelo educacional alcança os estudantes com algum tipo de deficiência, altas habilidades e superdotação, possibilitando seu o acesso às escolas de ensino regular. Dentre os estudantes com deficiência, há também os estudantes com impedimento sensorial auditivo e, tendo em vista as várias perspectivas para se analisar a surdez, neste estudo, parte-se da perspectiva da Educação, que implica aspectos sociais, linguísticos e pedagógicos.

A surdez ocorre em decorrência da perda auditiva, sendo dividida em graus, medidos em decibéis (dB), são a surdez leve, moderada e profunda, que é a perda auditiva superior a 90dB. (BRASIL, 2006). Tratando-se da surdez congênita ou adquirida nos primeiros meses de vida, estima-se que apenas 3,5% são por causas genéticas (MORZARIA *et al*, 2004), demonstrando que a surdez, em muitos casos, não está atrelada a questões hereditárias, como também apontam os estudos de Fernandes e Moreira (2014), onde afirmam que mais de 95% das crianças com surdez são filhas de pais ouvintes. Nesse sentido, entram em discussão as questões relacionadas à aquisição e ao aprendizado⁷⁶ da língua pela pessoa surda, haja vista que esse processo ocorre a partir dos *inputs*⁷⁷ linguísticos relevantes, recebidos no ambiente, que será configurado inicialmente no núcleo familiar (CHOMSKY, 1986).

Os documentos que tratam da Educação Especial, em uma modalidade inclusiva e outras

⁷⁴ Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação PPGE da Universidade Estadual de Goiás.

⁷⁵ Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento, Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Docente permanente no Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia – PPG-IELT e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação PPGE da Universidade Estadual de Goiás.

⁷⁶ A espécie humana, possui aparatos cognitivos que condicionam um arcabouço linguístico internalizado, que é entendido como competência e, nesse sentido, a aquisição da primeira língua se dará de maneira natural, a partir da convivência com usuários desta língua. Já a aprendizagem é o termo usado para descrever a apropriação oral ou escrita de uma segunda língua (CHOMSKY, 1975).

⁷⁷ Gatilho ou estímulo linguístico primários, entendido como referenciais para construção de sentenças e de sentido (CHOMSKY, 1986).

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

legislações⁷⁸ possibilitam que a partir de ferramentas de acessibilidade, o estudante consiga participar e interagir com o ambiente escolar (BRASIL, 2015). Nesse sentido, uma das estratégias direcionadas para esse fim, na educação de surdos, é que o ensino de Língua Portuguesa (LP) seja desenvolvido como ensino de segunda língua (L2), a partir da tradução e interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais), como primeira língua (L1). A legislação é estabelecida sob o pressuposto de que a L1 de uma pessoa surda será a Libras, no entanto, percebe-se uma distância entre o que é legal e o que é real, uma vez que por diversos motivos, esses estudantes chegam à idade escolar com dificuldades de comunicação. Com isso, delineiam-se inquietações no sentido de desvelar se há, entre estudantes surdos de família ouvinte, elementos comuns na construção da L1 que podem comprometer o aprendizado de LP, a partir do modelo de Educação Inclusiva.

Diante desse fenômeno linguístico, social e cultural, o objetivo pretendido na pesquisa foi o de identificar elementos comuns entre estudantes surdos de família ouvinte, que possam comprometer o aprendizado de LP. Os objetivos específicos para compreensão do fenômeno serão o de descrever as vivências e experiências dos estudantes surdos com a Educação Inclusiva. Do mesmo modo, busca-se realizar a descrição das vivências e experiências dos pais (ou quem faça o papel desses, legal ou afetivamente), no desenvolvimento linguístico, social e cultural do estudante surdo, para assim refletir sobre o sentido das categorias que constituem o eixo “Estudante Surdo-Família Ouvinte” e sua relação com a Escola Inclusiva.

Considera-se que para o levantamento e interpretação das circunstâncias e processos envolvidos na aquisição e no aprendizado linguístico, pelo estudante surdo, fez-se necessário recorrer aos registros das vivências e experiências das pessoas que participaram destes processos, para isso, estima-se que a pesquisa narrativa fornecerá instrumentos compatíveis para coleta de dados empíricos, à rigor de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa possui entre suas características a consideração das experiências e percepções do participante. Sendo assim, considera-se que a pesquisa narrativa conduz a reflexão dos eventos e dos fatos narrados e, esse movimento demonstra a valorização da experiência humana no desvelamento dos fenômenos (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Com efeito, nota-se certa proximidade entre a pesquisa narrativa e o método fenomenológico, haja vista o itinerário metodológico da fenomenologia⁷⁹, com um olhar atento ao real, que se desdobra na investigação da essência dos fenômenos durante o processo de pesquisa (PETRELLI, 2004).

A pesquisa teve seus desdobramentos no município de Goiânia-GO, tendo como participantes: três estudantes com surdez pré-lingual profunda e severa, filhos de pais ouvintes, matriculados em escolas de ensino regular e modelo inclusivo; e um representante da família de cada estudante. Dado o momento delicado da pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), a coleta de dados foi realizada de modo remoto, com o auxílio de plataformas digitais⁸⁰ *online*, como medida

⁷⁸ Cita-se como exemplo, a Lei nº 10.436, de 2002 que estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e ainda, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei supramencionada e estabelece processos multidisciplinares para o amparo à pessoa com surdez (BRASIL, 2005).

⁷⁹ Itinerário inaugurado por Husserl como a *redução fenomenológica*, é apresentado por Petrelli (2004) contendo passos que conduzem o pesquisador a alcançar a individualização do universal, concentra esforços na compreensão dos fenômenos em sua essência e manifestação real, distanciando-o de pressupostos e formulações prévias.

⁸⁰ Pretende-se utilizar a plataforma *Google Meet*, pela funcionalidade e disponibilidade aos usuários. No entanto, caso sejam flexibilizadas as medidas de distanciamento, será proposto aos participantes a realização da coleta de dados de modo presencial.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

de segurança e prevenção de contaminação. De fato, estimamos que o estudo deste fenômeno linguístico, social e cultural, a partir da pesquisa narrativa, enquanto recurso metodológico, foi fundamental para delinear uma construção natural dos acontecimentos, dando voz às vivências e experiências dos participantes.

Entre o período de setembro e outubro de 2021, foi realizado o levantamento bibliográfico da produção de conhecimento sobre a educação de pessoas surdas, que permitiram observar a relevância do desenvolvimento desta proposta de pesquisa. Inicialmente, foram escolhidas dezoito dissertações, de programas de pós-graduação de todo território nacional, produzidas entre o ano de 2017 e 2020, depositadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa e escolha das dissertações se deu a partir de palavras-chave consideradas essenciais para análise⁸¹ demonstram em seu conteúdo: que 94,35% das dissertações possuem abordagem qualitativa e somente 5,5% apresenta abordagem quali-quantitativa; todas as dissertações apresentam em seu resumo conceitos associados a fenomenologia; 77,7% apresentam-se como pesquisas de estudo de caso, 16,65% como pesquisa etnográfica e 5,55% como pesquisa essencialmente bibliográfica; 72,15% realizaram a coleta de dados exclusivamente com participantes surdos, 11,10% realizaram junto a estudantes surdos e professores ouvintes do ensino médio, 5,55% tiveram como participantes professores ouvintes do ensino básico ouvintes, 5,55% tiveram como participantes professores de Libras surdos e 5,55% não tiveram participantes; e além disso foi observado que apenas 16,65% das dissertações foram produzidas na região Centro-Oeste.

Considera-se que este breve levantamento bibliográfico demonstrou que parte dos trabalhos analisados reconhecem que os estudantes surdos são de família ouvinte, no entanto, nenhuma das pesquisas consideraram as vivências e experiências das famílias. Com isso, entende-se que parte do conhecimento produzido acerca da educação de pessoas surdas, nos estudos sobre a educação, desenvolve-se de maneira dialógica (escola-estudante) considerando exclusivamente os processos escolares posteriores ao ingresso do estudante surdo na escola, em detrimento das experiências sociais e culturais acumuladas antes desse ingresso. Assim, considera-se que a presente proposta pode contribuir com reflexões sobre os fatores relacionados à construção linguística do estudante surdo de família ouvinte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que o movimento que possibilitou uma educação legalmente acessível a todas as pessoas, inclusive, para as pessoas com deficiência, teve seus desdobramentos no processo histórico da humanidade. Desde a Antiguidade (século VIII a.C – V d.C), existia um olhar de valor à formação de virtudes espirituais, políticas e do vigor físico (CAMBI, 1999). Segundo Mazzota (1996), havia nesse período um olhar de descaso e marginalização das pessoas com deficiência, pelos arquétipos que se lançavam sobre os homens. Na Idade Média (século V-XV) a hegemonia eclesiástica moveu essa perspectiva para uma percepção mais ambígua, que entendia a deficiência como resultante do pecado e a igreja como caridosa no acolhimento dessas pessoas, fortalecendo

⁸¹ As palavras chaves para pesquisa foram: Estudante Surdo/Aluno Surdo; Educação Inclusiva; Língua Portuguesa; Família Ouvinte; Aquisição de Primeira Língua; e Aprendizado de Segunda Língua. As palavras chaves foram escolhidas por serem conceitos considerados importantes para o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa, e foram utilizadas em conjuntos diversos e separadamente.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

uma atitude unicamente assistencialista (MAZZOTA, 1996). Na modernidade (século XV-XVIII) a lógica capitalista moldou um pensar voltado à eficácia, eficiência e capacidade produtiva pela força de trabalho, distante do que era esperado das pessoas com deficiência. No entanto, com a consolidação das ciências como meio legítimo de pensamento, acerca de todas as coisas, inauguraram discussões sobre a possibilidade de escolarização e reabilitação das pessoas com deficiência (ZAVAREZE, 2009).

A história da educação de pessoas surdas segue em linha tênue com essa discussão, perpassando períodos de negligência, assistencialismo e de uma escolarização, que em específico ficou dividida em três períodos. Esses períodos, segundo Perlin e Strobell (2009), percorreram os chamados: Método Oral Puro, que privilegiava o uso da língua oral em detrimento da língua de sinais; Comunicação Total, que achava válida toda estratégia que privilegiasse a comunicação; e o Método Bilíngue que alterna entre a posição das línguas (oral e de sinais) e por isso nem sempre se constitui de forma homogênea. Esse movimento histórico, consolidou pressupostos legais que legitimaram a língua de sinais e seu uso para a comunicação e educação de pessoas surdas. De maneira geral, o pano de fundo desse processo histórico foi o fortalecimento cultural e identidade surda⁸², a partir do compartilhamento de uma mesma língua e das interações exclusivamente visuais das pessoas surdas.

A educação de pessoas surdas em um contexto inclusivo prevê, entre outras coisas, o ensino de LP como L2, tendo a Libras como língua de instrução e o profissional Intérprete de Libras mediando a comunicação entre o estudante surdo e o professor ouvinte (BRASIL, 2005). No entanto, o conhecimento linguístico está sujeito a habilidades cognitivas e o uso real da linguagem, interagindo em todos os níveis linguísticos tanto de forma, quanto de sentido (GOLDBERG, 2006). Assim, a aquisição e aprendizado de uma língua está ligada a construção desta e seus contextos de uso, tornando o ensino de L2 na Educação Inclusiva, um exercício de subserviência da L1 para pormenorizar o uso da língua alvo (TOMASELLO, 2003). Estima-se que a construção linguística da L1 resulta de uma pluralidade de referentes e que por terem modos e estruturas distintas, podem fazer com que a pessoa surda não tenha desenvolvido completamente uma língua (oral ou auditiva) até o seu ingresso na escola, rompendo com as expectativas geradas pelos textos legais.

Medicalizar uma problemática pedagógica, não deveria ser alternativa à efetividade do processo de ensino de LP como L2 e, conseqüentemente, do desenvolvimento escolar de qualquer estudante, no entanto, considera-se que os protocolos clínicos da surdez, apresentam-se como possibilidade de intervenção à comunicação da criança surda. A partir do uso de tecnologias médicas, com o aproveitamento de resqúícios auditivos ou potencializando a sensibilidade auditiva, as intervenções podem devolver ao surdo a possibilidade de ouvir e, se a intervenção for o mais precoce possível, a criança poderá apreender o idioma do seu país de maneira mais significativa (Ching et al, 2017). De fato, há surdos que ouvem⁸³, no entanto alguns fatores são condicionantes

⁸² Autores como Perlin (1998) apresentam conceitos sobre as identidades surdas e a manifestação da cultura surda. Apesar dessa discussão ser válida para a compreensão da Comunidade Surda, nos detemos a esclarecer que as identidades carregam a representação de similaridades e diferenças, das categorias que as constituem, trazendo aos conceitos uma diversidade de significados, apreendidos ou não pelos signos que as definem (DERRIDA, 1973).

⁸³ Durante o evento “Conexões Sonoras”, foram apresentados dados, afirmando que mais de 500 mil pessoas surdas sejam usuárias de tais tecnologias. Os dados apresentados estão disponíveis, na íntegra no link: https://www.ted.com/talks/paula_pfeifer_surdos_que_ouvem/transcript?language=pt-br

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

para a aquisição da língua oral, como a memória auditiva e o tempo de exposição à língua. O serviço de saúde pública – que é o único que a maioria das pessoas têm acesso – estabelece a realização de exames neonatais para a identificação da surdez⁸⁴. Pela demanda do serviço público, o tratamento pode ultrapassar o período de ingresso da criança na escola, o que de algum modo desequilibra o aprendizado, uma vez que a comunicação da criança estará limitada ao vocabulário apreendido no consultório médico e no seio familiar.

Por outro lado, se consideradas a natureza dinâmica e plástica do cérebro, que permitem “(re)organizações funcionais resultantes ao contexto sócio-histórico de que o sujeito participa” (SANTANA, 2004, p.369), possibilitando relacionar a competência linguística de Chomsky (1975) com a aquisição de uma língua de sinais, pela pessoa surda. A plasticidade cerebral é, de modo geral, o fenômeno que permite ao cérebro a capacidade de se adaptar, reorganizando seus circuitos neurais (LENT, 2010). No caso da pessoa surda, em específico, age em função da perda auditiva, aumentando a sensibilidade das demais percepções externas, ou seja, existe uma tendência de que a pessoa com surdez tenha as percepções visuais mais aguçadas, salvo os casos de surdo-cegueira, que não são o objeto deste estudo.

Por outro lado, a aquisição linguística, segundo Chomsky (1975) exige que além da competência, os fatores externos determinem o desempenho linguístico (uso ou operacionalização da construção linguística internalizada) e dentre eles, está a convivência com usuários da língua que forneçam *input* linguístico compatível com o canal comunicativo da criança. A construção do ambiente linguístico, que a criança surda será inserida, intencionalmente ou não, será desencadeado pelas escolhas familiares, a partir das orientações clínicas ou culturais que receberem (STELLING, 2014). Nesse sentido, considera-se a família e a socialização linguística fatores determinantes para o desenvolvimento escolar do estudante surdo, sobretudo, quanto ao aprendizado de LP como L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade trouxe uma educação legalmente acessível a todas as pessoas, possibilitando o desenvolvimento de estudantes de todas as origens, por meio dos conhecimentos e interações mediadas pelo processo escolar. A educação carrega em si, certo grau de intencionalidade que visa contribuir com a formação humana, o que congrega em sua essência, processos civilizadores que remetem, de certa forma, para o futuro. Nesse sentido, entendendo-a como espaço onde as relações sociais são constantemente afirmadas, a comunicação é fator determinante para a efetividade de seus processos de formação e interação. Com efeito, é necessário e emergente promover discussões sobre o acesso, acessibilidade e, principalmente, sobre a efetividade dos processos educativos. O entendimento da educação enquanto processo aberto e contínuo que valoriza a subjetividade humana, torna possível refletir sobre o aprendizado, para de maneira prospectiva pensar sobre estratégias de ensino mais significativas.

Por derradeiro, considera-se que até o momento o desdobramento da pesquisa se operacionalizou a partir da revisão de literatura e o encontro com teorias que contribuíram, tanto para essa breve exposição, quanto para o entendimento do objeto de pesquisa, que resultou na

⁸⁴ A lei nº 12.303 de 02 de agosto de 2010, torna obrigatória a realização gratuita do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, como parte dos protocolos da Triagem Auditiva Neonatal (TAN), que fortalecem a busca por diagnósticos cada vez mais precoces.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

construção do projeto de pesquisa e, em sua submissão à apreciação de ética em pesquisa pela Plataforma Brasil, aprovado em 10 de dezembro de 2021. Considera-se que a construção do projeto de pesquisa em suas especificidades metodológicas, epistemológicas e sobretudo éticas, foram resultado das reflexões obtidas a partir do contato com diversas literaturas ao longo do processo, com esforços voltados ao entendimento do fenômeno a ser investigado e dos elementos necessários para a compreensão de seu delineamento. Pretende-se com o desenvolvimento desta proposta de pesquisa observar a essência deste fenômeno e possibilitar reflexões que possam contribuir com o campo da Educação Inclusiva e dos Estudos Surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências**. Brasília, 2002.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CHING T.Y.C., DILLON H, BUTTON L, et al. **Age at Intervention for Permanent Hearing Loss and 5-Year Language Outcomes**. Pediatrics v.40, n.3. Inglewood, 2017.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and use**. New York: Praeger Publishers, 1986.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Coimbra: Armenio Amado, 1975.
- CLANDININ, D.J.; CONELLY, F.M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectivas, 1973.
- GOLDBERG, A. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Cambridge: University Press, 2006.
- LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência**. 2ª ed. Rio de Janeiro.: Atheneu, 2010.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

PETRELLI, R. **Fenomenologia**: teoria, método e prática. Goiânia: PUC, 2004. p. 9 – 30.

STELLING, E.P. **Pais ouvintes e filho surdo**: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. Artigo publicado na revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n. 42, jul.- dez. 2014.

TOMASELLO, M. **Constructing a Language**: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2003.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2



**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

A Percepção Docente Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II de um Centro Estadual de Ensino em Período Integral (Cepi) da Cidade de São Luís de Montes Belos – GO

Arllan Gonçalves Corrêa⁸⁵
Marlene Barbosa de Freitas Reis⁸⁶

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física foram temáticas escolhidas mediante de inquietações oriundas da busca por conhecer os discentes, as práticas pedagógicas dos docentes, a atuação do grupo gestor diante da educação inclusiva, bem como toda a comunidade escolar envolvida neste processo de formação humana.

O trabalho com inclusão na educação física proporciona um processo de autorreflexão, beneficia a direção de outras aprendizagens curriculares, proporcionando assim, além dos conhecimentos sobre educação inclusiva, a abertura para conhecimentos outros, que podem ser oriundos das demais disciplinas curriculares e de conceitos que transcendem a perspectiva escolar. Desta forma, vislumbramos a interrelação da educação física e a inclusão como um processo de construção do sujeito em sua multidimensionalidade, que pode ser um aliado na formação humana e planetária. Nesta perspectiva, esta contingência será analisada através das lentes da educação especial, tendo a disciplina de educação física como ponto de partida para o seu desenvolvimento.

Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Goiás, no dia 09 de setembro de 2021, tendo o parecer emitido pelo mesmo órgão no dia 19 de outubro de 2021, com algumas pendências a serem esclarecidas. Todas as considerações emitidas no parecer foram adequadas de acordo com as orientações solicitadas pelo CEP, e encontra-se novamente em apreciação.

JUSTIFICATIVA

O projeto justifica-se, uma vez que propomos analisar a percepção dos professores de educação física bem como as metodologias das aulas de educação física para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

⁸⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGE/UEG-Inhumas-GO). Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Montes Belos (2019). Atua como professor do Ensino Médio, no município de Turvânia - Go, através da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás – SEDUC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG). E-mail: agc@aluno.ueg.br.

⁸⁶ Professora orientadora: Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG- IELT/UEG/Anápolis); do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas e no curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

habilidades/superdotação, pois, acreditamos que a educação física é a disciplina em que o movimento corporal está mais evidente. Poderemos compreender as influências da educação física diante da educação inclusiva e conhecer quais benefícios que esta disciplina pode contribuir para os alunos com deficiência.

Para direcionar e avançar a fundamentação teórica desta pesquisa, apresentamos o “Estado da arte” e, para tal fim, elaborou-se uma busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada diretamente ao Ministério da Educação (MEC), utilizando os seguintes descritores “Educação Física Escolar, Inclusão, Educação Inclusiva e Alunos com deficiência” e encontrou-se 123 trabalhos, que posteriormente filtrou-se nos últimos 05 anos, refinando a grande área do conhecimento

Ciências Humanas e área de Conhecimento Educação. Essa delimitação nos levou a 25 trabalhos. Destes 25 trabalhos encontrados, 19 são dissertações, que configura 76% dos resultados obtidos, 05 são teses, representando 24% dos trabalhos encontrados.

Foi possível concluir dentre 25 trabalhos encontrados que 7 deles têm aproximação direta com o objeto de estudo desta pesquisa, sendo abordados temas como: educação física escolar e inclusão; inclusão escolar sobre a ótica de alunos com deficiência nas aulas de educação física; adaptações no esporte como conteúdo da educação física escolar; a inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista, e um tema bastante discutido sobre a importância da formação continuada dos professores de educação física com olhares formativos para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Nota-se, que tem sido um tema de grande interesse e relevância em se pesquisar a Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

PROBLEMÁTICA

Como são as metodologias adotadas pelos professores de educação física escolar para que ocorra a inclusão de alunos com deficiência?

OBJETIVO GERAL

O projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção dos professores de Educação Física e Coordenador de área específica em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física no Centro Estadual de Ensino em Período Integral, de 6º ao 9º ano (ensino fundamental II), situado no Município de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás. Como objetivos específicos, tem-se:

1. Identificar qual a percepção dos docentes e do gestor acerca do conceito de inclusão e a formação deles em relação à inclusão.
2. Analisar a existência (ou não) de metodologias que incluam atividades e conteúdo na prática dos docentes frente a disciplina de educação física para efetivação da inclusão dos alunos do público-alvo desta pesquisa.
3. Refletir sobre a percepção dos gestores a respeito da inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física.

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

METODOLOGIA DE PESQUISA PROPOSTA

Este projeto de pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, que segundo Gil (2002), não se preocupa com quantidade numérica, mas, sim, com o estudo aprofundado da compreensão de um grupo social ou de uma organização. A pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações, geralmente, realizada com um número pequeno de entrevistados/participantes. Desta forma proporciona uma relação dialógica e dialética entre participantes e pesquisadores para que haja a compreensão e a consideração da multidimensionalidade do aluno e do ambiente social.

Esta pesquisa será iniciada através de análise bibliográfica, devido toda pesquisa acadêmica necessitar de revisão bibliográfica, proporcionando fundamentação e credibilidade ao trabalho científico. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem como base em materiais publicados tendo como fontes em livros, revistas, jornais e também em materiais disponíveis na internet sobre o determinado assunto ou conteúdo de pesquisa.

A abordagem qualitativa neste projeto categoriza-se de caráter exploratório, devido menor proximidade e familiaridade com o problema, com propósito de torna-los mais claros ou na construção de hipóteses, sendo bastante flexível, de maneira que possibilite considerações de diversos aspectos sobre o fato estudado. Conforme Gil (2002) “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41).

A pesquisa terá seus desdobramentos analisando percepção do coordenador(a) de área específica e dos professores de educação física sobre a própria atuação, para inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas aulas de educação física de um Centro Estadual de Ensino em Período Integral, situado na cidade de São Luís de Montes Belos, estado de Goiás, no qual atua no atendimento de alunos que, em sua maioria são de baixa renda, o ensino fundamental II, público e gratuito. Farão parte deste processo investigativo dois (2) professores que estão à frente da disciplina de educação física, 1 coordenador de área disciplinar desta unidade. A pesquisa empírica será realizada por meio de entrevistas para coleta de dados, que segundo Gil (2002) a entrevista é,

Uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. [...] Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (GIL, 2002, p. 109).

Percebe-se que a entrevista tem possibilidades de obtenção de dados por diversos aspectos da vida social. Sendo uma técnica bastante eficiente para alcançar dados em profundidade no que diz respeito ao comportamento humano. Deste modo acreditamos que a entrevista oferece maior flexibilidade, em esclarecer o significado das perguntas e fazer adaptações para indivíduos e as circunstâncias diante do desenvolvimento da entrevista (GIL, 2002).

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

As entrevistas irão se desenvolver por meio de roteiros de perguntas adaptadas para os professores de educação física e o coordenador de área disciplinar específica. Os roteiros incluirão questionamentos sobre a formação e atuação profissional, metodologias utilizadas nas aulas, percepção sobre educação inclusiva e sobre a visão destes profissionais em relação da educação física e seus benefícios para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas (áudio/vídeo) mediante o consentimento dos participantes da pesquisa, onde será assinado um Termo Consentimento Livre e Esclarecido, (TCLE), estas gravações serão arquivadas em um drive, para posteriormente serem analisados pelos pesquisadores, e somente os mesmos terão acesso ao drive.

Para a análise dos dados, utilizaremos método Análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo por sua vez é um método (técnica) utilizado para compreender os significados de uma mensagem, sendo via comunicação oral, escrita, figurativa, gestual, etc. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo prevê três etapas, a primeira pré-análise; “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (p.95). A segunda fase de exploração do material; “quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador” (p.101). A terceira fase indicada para o tratamento dos resultados interpretação: “permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (p.101). Deste modo a análise de conteúdo será extremamente útil para o desenvolvimento para a interpretação e codificação dos dados que serão coletados durante o processo de entrevistas da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar em inclusão nas aulas de educação física, tem sido uma vertente crescente, que tem emergido nas instituições educacionais a fim de promover a inclusão destes alunos na educação física escolar. Observa-se que vários professores ainda se veem cheios de questionamentos, devido aos desafios de planejar saberes e atividades que contemplem estudantes com distintas possibilidades e condições específicas.

Ao se falar educação especial na perspectiva da educação inclusiva, precisa-se primeiramente compreender quem são os alunos desde público-alvo, definido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº13.146, em 6 de julho de 2015,

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

Com intuito de assegurar a inclusão escolar de maneira global a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

De acordo com Reis (2006), o processo de inclusão não se fundamenta somente em garantir que todos os alunos se façam presentes nas instituições de ensino, e sim, com objetivo para que promovam práticas que possibilitem a cada um aperfeiçoar suas habilidades e competências. Baseando-se nesse pensamento de educação inclusiva, o enfoque é o desenvolvimento de uma educação de caráter humanista, embasada na equidade de oportunidades e na elevação de saberes que estimulem atitudes de valorização do ser humano e aceitação da diversidade.

Segundo Fávero et al (2009), a educação inclusiva entende que a inclusão educacional tem por objetivo banir a exclusão social, sendo consequências de atitudes e respostas à diversidade de classes sociais, religião, etnia, gênero, raça e habilidades.

Rodrigues (2003) expõe que a disciplina de educação física se mostrou à margem de debates sobre o movimento de inclusão, atuante em nosso país na década de 90, assim muitas crianças com deficiência até conseguem ter acesso às escolas de ensino regular, mas em algumas situações são dispensadas das aulas de educação física, geralmente devido a insegurança por parte do professor. O autor esclarece que a educação física escolar deve assegurar o direito do aluno e não os conduzir a uma opção descartada. Sendo assim, nenhum aluno deve ser dispensado da disciplina, e sim incluído no planejamento.

A educação física escolar, segundo Darido (2008), é compreendida como um mecanismo de transformação e construção, seja ela coletiva ou individual, transpondo barreiras da desigualdade social, da falta de liberdade e exercício de justiça, da precariedade

na formação de atitudes éticas, de solidariedade e de cooperação, assim como das inconformidades físicas e psíquicas.

Constitui-se o objetivo da inclusão escolar,

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Mantoan (1997) considera “a inclusão total de forma irrestrita, que não venha condenar uma parte dos alunos ao fracasso” (p.15). Sendo assim, é importante atentarmos que a inclusão é uma forma de ensino para todos, tendo como objetivo de ensino especializado para atender as especialidades de cada indivíduo.

Para Lehnhard (2012), a educação física pode ser caracterizada como uma área onde, a elaboração de adaptações para a participação de todos serem possíveis e, independentemente das

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG 09 a 12 de novembro de 2021

limitações em que apresentam os alunos com deficiências, sendo assim ela é capaz de proporcionar a interação entre os alunos e, deste modo, a inclusão acontece.

É importante ressaltar que o professor de Educação Física sendo membro atuante na escola se torna uma possibilidade para a efetivação da inclusão de alunos com deficiências em suas aulas. Porém, nela existe a necessidade de formação docente para atuação eficiente com esse público. A resolução nº 06/2018, que compõem as Leis Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, afirma que na formação docente para a intervenção profissional com as pessoas com deficiência e necessidades especiais devem ser contempladas também em cursos de graduação, com conteúdo voltados as atividades para este público, promovendo assim a qualificação de professores para melhor atendimento e a efetivação da inclusão.

Rodrigues (2017) esclarece que a educação física escolar deve assegurar o direito do aluno e não os conduzir a uma opção descartada. Sendo assim, nenhum aluno deve ser dispensado da disciplina, e sim incluído no planejamento. Portanto, por este ponto de vista, a educação física torna-se uma área curricular desafiadora para a educação inclusiva de alunos com deficiência, devido a versatilidade inerente aos seus conteúdos, conduzindo os mesmo com maior facilidade de diferenciação curricular.

Sendo assim, percebemos que se faz necessário a coparticipação de todos incluídos (professores, coordenadores, pais e alunos) no sistema de aprender e ensinar, em específico, do professor. A educação física apresenta conteúdo com um grau de rigidez menor em comparação as demais disciplinas existentes no currículo. Dispondo de maior liberdade para apresentar os conteúdos em que se pretende que os alunos aprendam ou vivenciem em suas aulas.

DISCUSSÕES

Com este projeto de pesquisa, esperamos compreender e desvelar o processo de formação dos alunos numa perspectiva humana, multidimensional e planetária pelas lentes da inclusão, por meio das metodologias e atuações dos professores de Educação Física da instituição de ensino escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, situado na cidade de São Luís de Montes Belos, do estado de Goiás

A pesquisa possivelmente promoverá um processo de reflexão, discussão e levantamento de hipóteses de como a formação humana, pela ótica da inclusão pode ser realizada no âmbito educativo-formativo, tendo as aulas de educação física como elemento essencial de mediação do processo de formação. Assim sendo, promoverá a divulgação do trabalho educativo-formativo criativo das aulas de educação física, incluindo alunos com deficiência em seu planejamento proporcionando a emergência de constructos que favorecerão posteriores estudos sobre a temática que envolva a Educação Física e a Inclusão.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

No decorrer da elaboração deste projeto de pesquisa buscamos a apropriação de referências de assuntos sobre a temática Inclusão e Educação Física, para construirmos algumas considerações sobre o debate da inclusão. Ao fazermos o relato de algumas características da educação física

REALIZAÇÃO

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

escolar, constatamos que a discussão teórica sobre a temática inclusão tem emergido no campo teórico recentemente.

A questão da inclusão vem ganhando forças e se faz cada vez mais presente em nossa sociedade, estas questões de inclusão são capazes de produzir modificações na área da educação física escolar, trazendo constantes reflexões e desafios no que já estava instituído.

Consideramos que as produções científicas apontam alguns problemas, no que se refere educação inclusiva, que ainda não alcançaram as expectativas referindo-se a qualidade do trabalho desenvolvido. A escola ainda não está totalmente adequada para receber alunos com deficiências. O professor ainda não sente preparado devido não ter a formação adequada e continuada para a área de inclusão. Acreditamos que a educação física é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor de alunos com deficiência, proporcionando também um ambiente para o desenvolvimento de cooperação, coletividade, socialização e respeito entre eles, independentemente de qualquer limitação física.

Conclui-se, através da revisão de bibliográfica realizada para a elaboração deste projeto de pesquisa, que as práticas de atividades físicas são de grande relevância para a inclusão de alunos com deficiência. Ressaltamos ainda sobre a importância da formação dos professores de educação física para uma reflexão sobre o desenvolvimento de adaptações em suas aulas, afim de observarem o processo de inclusão e integração dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de n.º13.146**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 07 ago.2020.

DARIDO, Suraya Cristina. **EF na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy. BARREIRO, Débora. **Tornara Educação Inclusiva**. Brasília, UNESCO, 2009.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEHNHARD, Greice Rosso. **Aluno com deficiência física nas aulas de educação física: Discussões sobre a inclusão escolar**. (2012), disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/>. Acesso

REALIZAÇÃO



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU Inhumas/UEG
09 a 12 de novembro de 2021**

em: 20 abr. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**. O que? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpos deficientes, eficientes e diferentes**: uma visão a partir da Educação Física. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva**: reflexões conceituais e metodológicas. 2017. Publicado no Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, p. 73-81. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br>. Acesso em: 09 set. 2020.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU Inhumas
Disciplina Seminários de Pesquisa 2