



Campus  
Metropolitano  
UnU - Inhumas



Universidade  
Estadual de Goiás

# Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU

(v. 3, 2023)

DE 08 A 10 DE NOVEMBRO 2023

ISSN 2965-6419

# ANAIIS

INHUMAS/UEG

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

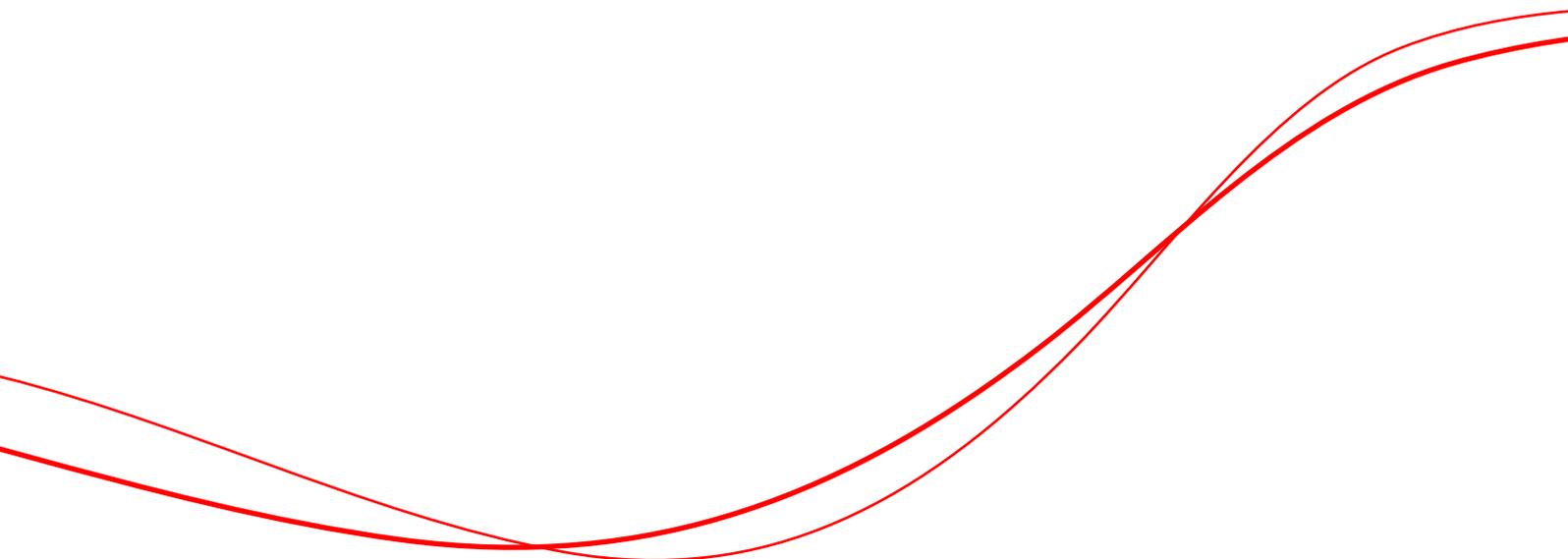
**Renata Ramos da Silva Carvalho**

Coordenadora do PPGE – UEG/Inhumas

**Simone de Magalhães Vieira Barcelos**

**Sylvana de Oliveria Bernardi Noletto**

Professoras do Componente Curricular e Coordenadoras  
do III Seminário de Pesquisa do PPGE

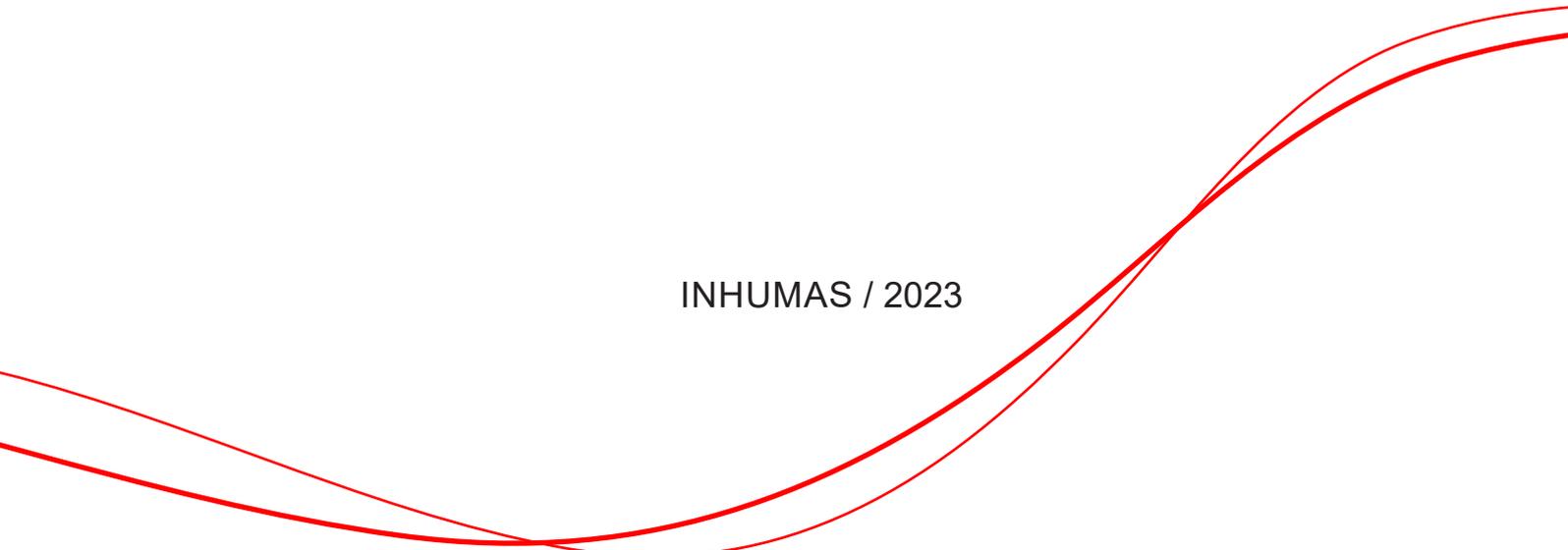


# **Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – UnU**

(v. 3, 2023)

**DE 08 A 10 DE NOVEMBRO 2023**

INHUMAS / 2023



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S471a Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Goiás/PPGE/UEG-Inhumas-GO (3.: 2023: Inhumas, GO).

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEG-Inhumas, de 8 a 10 de novembro de 2023, Inhumas-GO [recurso eletrônico] / organizado por Renata Ramos da Silva Carvalho, Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto. – Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, Editora UEG, 2023.

138.: il. 21x29,7 cm.

ISSN 2965-6419

1. Pesquisa em Educação. 2. Processos Formativos. 3. Trabalho intelectual. 4. Formação Humana. I. Carvalho, Renata Ramos da Silva, Coord. II. Barcelos, Simone de Magalhães Vieira. III. Noleto, Sylvana de Oliveira Bernardi. IV. Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, UEG/Inhumas. V. Título.

CDD 025.4

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária

Larissa Stefane Rodrigues de Lima - CRB/1-3424

O III Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas recebeu fomento financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Goiás (FAPEG), por meio do Edital 03/2023.

# **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

## **Reitor**

Antônio Cruvinel Borges Neto

## **Pró-Reitoria de Graduação**

Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa

## **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Claudio Stacheira

## **Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis**

Sandra Máscimo da Costa e Silva

## **INSTITUTOS ACADÊMICOS**

### **Ciências Agrárias e Sustentabilidade (IACAS)**

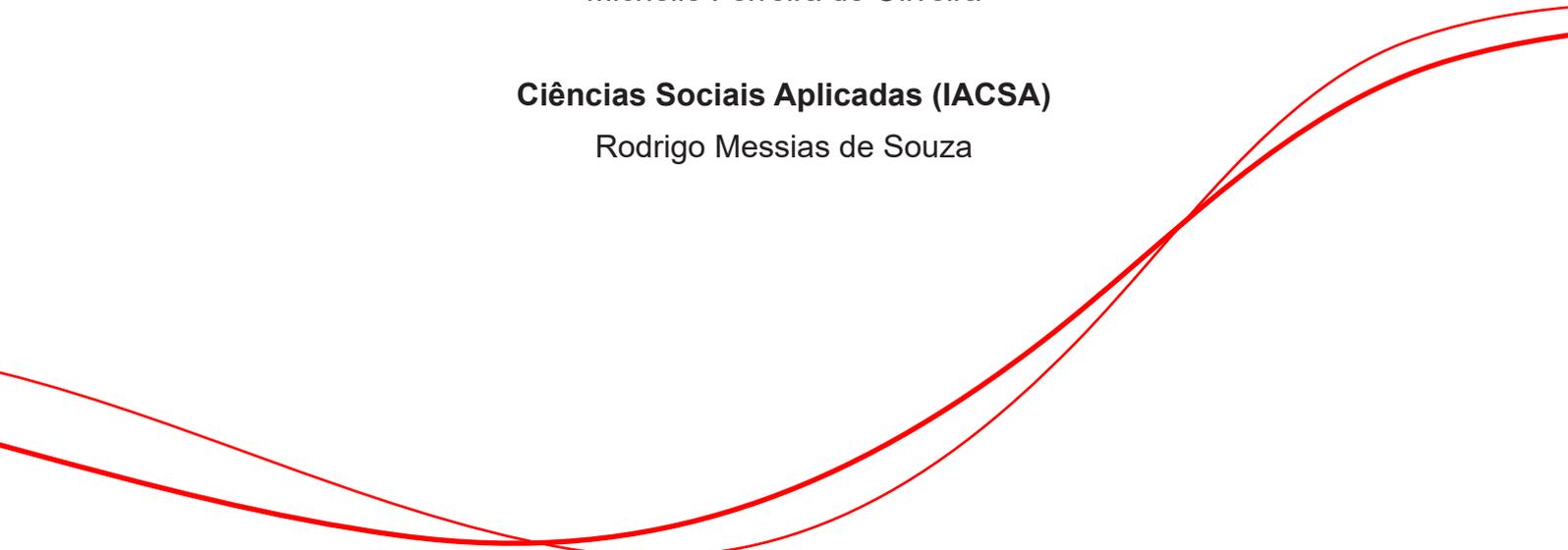
Sueli Martins de Freitas Alves

### **Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB)**

Michelle Ferreira de Oliveira

### **Ciências Sociais Aplicadas (IACSA)**

Rodrigo Messias de Souza



## **INSTITUTOS ACADÊMICOS**

### **Ciências Tecnológicas (IACT)**

Joilson dos Reis Brito

### **Educação e Licenciaturas (IAEL)**

Marcos Vinícius Ribeiro

## **CÂMPUS METROPOLITANO**

### **Direção do Campus**

João Cândido Barbosa

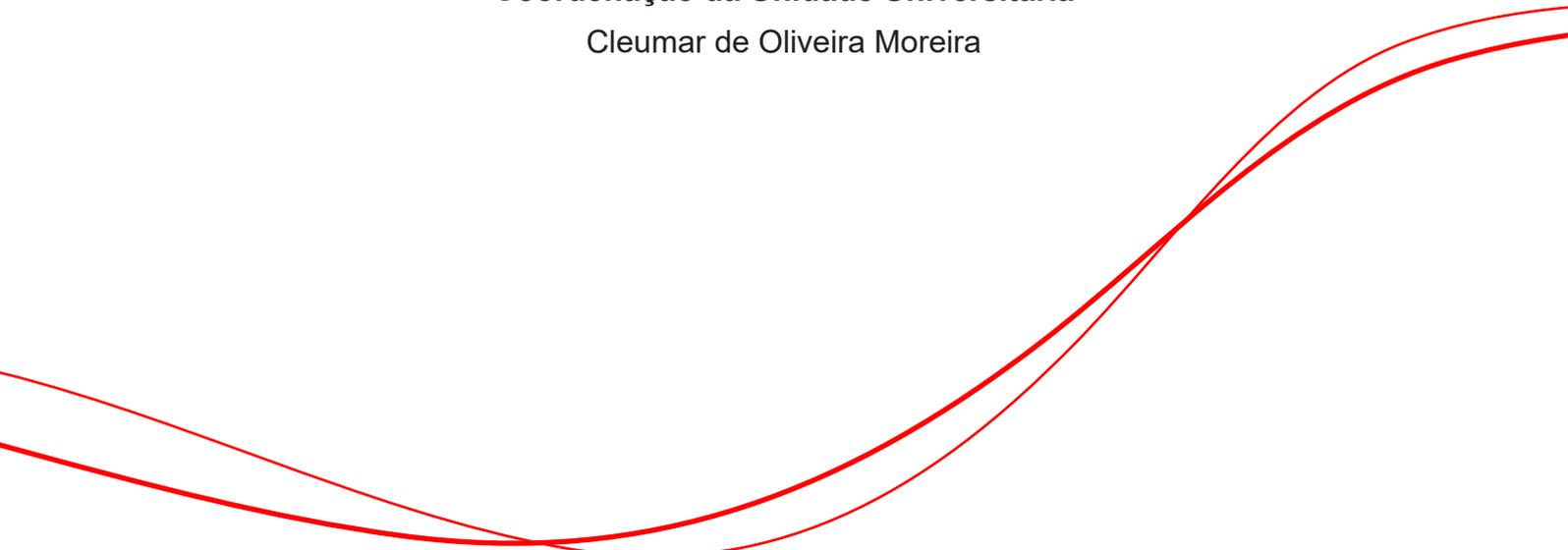
### **Assessoria de Pesquisa**

Rosane Maria de Castilho

## **UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

### **Coordenação da Unidade Universitária**

Cleumar de Oliveira Moreira



# **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## **Coordenação**

Renata Ramos da Silva Carvalho

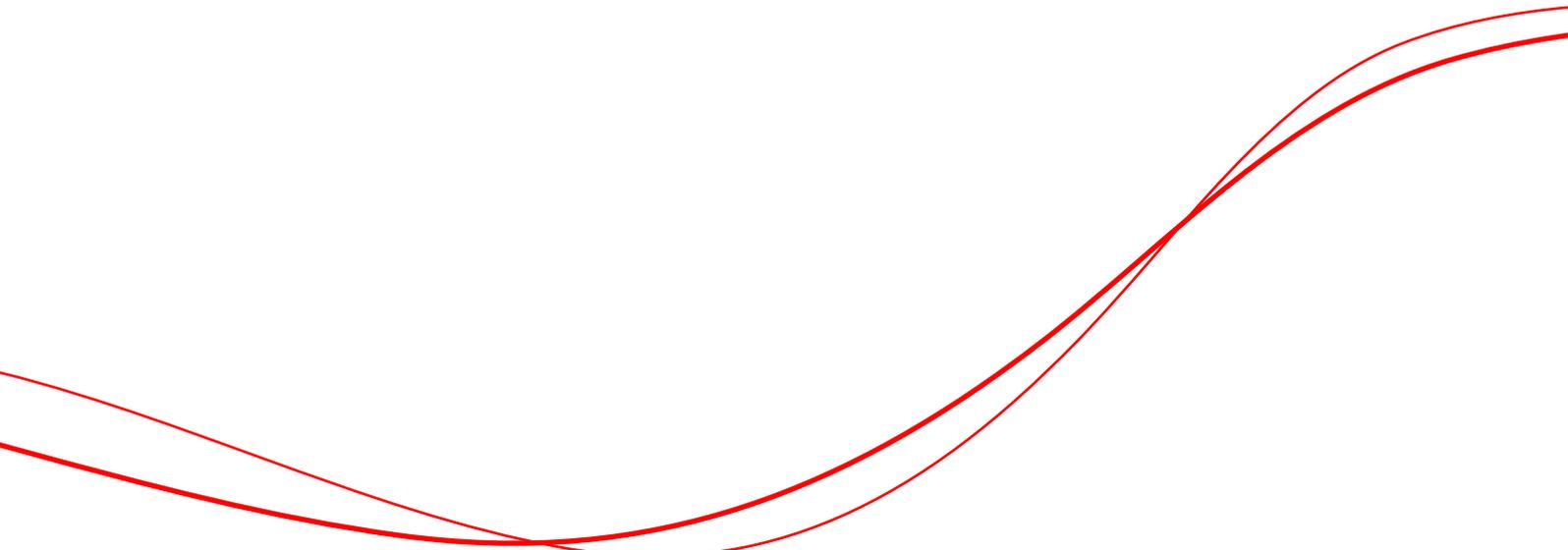
## **Vice-Coordenação**

Simone de Magalhães V. Barcelos

## **COORDENADORAS DO III SEMINÁRIO**

Simone de Magalhães V. Barcelos

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto



## SUMÁRIO

1	A universidade no contexto de escalada do neoliberalismo: questões sobre o trabalho educativo . . . . .	15
	Dilzéia Cristina Ferreira Simone de Magalhães Vieira Barcelos (UEG)	
2	As políticas curriculares para a educação infantil nas escolas campesinas de São Luís de Montes Belos-Goiás. . . . .	22
	Luiz Fernando Pires Nicolau Carla Conti de Freitas (UEG)	
3	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: historicidade e contradições . . . . .	28
	Nara Gomes Cruvinel Keides Batista Vicente (UEG)	
4	Carreira docente na rede municipal de educação de Goiânia-Goiás: considerações sobre o cumprimento da hora-atividade na perspectiva dos docentes . . . . .	35
	Antônio Carlos dos Santos Renata Ramos da Silva Carvalho (UEG)	

### REALIZAÇÃO

5	A efetivação do Programa Bolsa Família em escolas públicas municipais de 1º ao 5º anos em Hidrolândia (GO): a função social da escola e sua relação com a vulnerabilidade social . . . . .	43
	Elisângela Maria Silva Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto (UEG)	
6	Habitus docentes de ingressantes na Universidade Federal de Goiás: o que é possível apreender? . . . . .	53
	Anderson Gomes de Araújo Santos Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto (UEG)	
7	A Educação Matemática numa perspectiva humanizadora: limites e possibilidades. . . . .	61
	Cristian Andrey Pinto Lima Cláudio Pires Viana (UEG)	
8	O ensino de Inglês no projeto Goiás Tec e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos: uma análise a partir das concepções histórico-cultural . .	68
	Euzébia Oliveira Noleto Made Miranda Júnior (UEG)	
9	Reflexões sobre a experiência estética na educação . . . . .	74
	Guilherme Batista Vieira Manso Liliane Barros de Almeida (UEG)	
10	Alfabetização e letramento: concepções e proposições em dois livros didáticos de língua portuguesa de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental . . . . .	79
	Lidiane da Silva Lopes Wsley Luis Carvalhaes (UEG)	

REALIZAÇÃO

11	Linguagem e existência: o ethos sartriano em questão . . . . .	85
	Lorrane de Jesus Aquino Ferreira Liliane Barros de Almeida (UEG)	
12	Entrelaçamentos dialógicos: uma abordagem discursiva . . . . .	90
	Patrícia Alves da Costa Ramos Wesley Luis Carvalhes (UEG)	
13	A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia . . . . .	95
	Karine Barbosa da Silva Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)	
14	Proposta de Escola Bilíngue na Educação de surdos em Goiás: avanços e desafios. . . . .	105
	Zilda Misseno Pires Santos Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)	
15	As audiências da consulta pública sobre a Reforma do Ensino Médio: dis- cursos e agentes em disputas. . . . .	107
	Ana Carolina da Silva Oliveira Valdirene Alves de Oliveira (UEG)	
16	Os itinerários formativos no ensino médio goiano: perspectivas em des/cons- trução . . . . .	112
	Luciley Moreira Mendes Valdirene Alves de Oliveira (UEG)	

REALIZAÇÃO

- 17 O processo de formação de profissionais da área de enfermagem para atuação docente no ensino superior . . . . . 118  
Nilvianny de Souza Coelho  
Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG)
- 18 Formação continuada dos professores dos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia: uma análise das ações formativas da Gerência de Formação dos Profissionais-GERFOR de 2016-2023 . . . . . 125  
Maria Dairam da Silva  
Renato Barros de Almeida (UEG)
- 19 O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia: análise das orientações e dos desdobramentos regulatórios do documento curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado). . . . . 132  
Amanda Pereira Tiago  
Rodrigo Roncato Marques Anes

REALIZAÇÃO

## PREFÁCIO

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG-Inhumas) realiza anualmente o Seminário de Pesquisa como fechamento do trabalho realizado nos Componentes Curriculares Seminário I e II. Os Resumos publicados na terceira edição dos Anais, decorrem de leitura, discussão e reelaboração dos projetos de pesquisa dos discentes da terceira turma de Mestrado em Educação aprovados no processo seletivo em 2022. Os projetos em questão foram apresentados nos dias 8 a 10 de novembro de 2023 no III Seminário de Pesquisa.

O Seminário de Pesquisas II, em seu desenvolvimento, busca propiciar a sistematização dos projetos de pesquisa dos mestrandos; a definição ou redefinição de concepções e perspectivas em vistas da problematização do objeto de pesquisa em Educação; a escolha do tema e elaboração do problema e objetivos de pesquisa; análise dos fundamentos teóricos e epistemológicos que se articulam com a proposta de investigação considerando a elaboração e o desenvolvimento do projeto de pesquisa; a revisão de literatura e escolha do tipo de pesquisa, das técnicas e orientações para coleta, análise e interpretação de dados, quando for o caso. Busca ainda, promover a organização e a produção da pesquisa na área da educação de modo a evidenciar a indissociabilidade entre diferentes objetos de estudo, criando condições para que os mestrandos ponham em questão seus projetos de pesquisa e os apresente à comunidade em geral e à comunidade acadêmica em particular.

Outro aspecto fundamental do Seminário de Pesquisa do PPGE/UEG-Inhumas é oportunizar aos discentes a experiência formativa de dialogarem com a Banca Examinadora - convidada pelos professores orientadores sob o acompanhamento

### REALIZAÇÃO

- dos professores responsáveis pelo componente curricular Seminário de Pesquisa II. As apresentações ocorrem nas dependências da Unidade da UEG/Inhumas em salas com suas respectivas bancas. As apresentações acontecem de modo concomitante em três dias consecutivos. As apresentações, bem como as arguições dos professores participantes das bancas, constituem uma experiência formativa relevante para a formação dos discentes e docentes.

A experiência acadêmica realiza nos componentes curriculares Seminário I e II materializa um fecundo trabalho intelectual que supõe o envolvimento e o comprometimento de professores orientadores, mestrandos e membros das bancas. A realização do Seminário de Pesquisa provoca 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 da terceira e da segunda turmas no planejamento, realização e avaliação do seminário de pesquisa merece ser registrada, especialmente os mestrandos que estiveram mais diretamente envolvidos na organização do evento, sendo eles: Nara Gomes Cruvinel, Patrícia Alves da Costa Ramos, Zilda Misseno Pires Santos, Lorrane de Jesus Aquino Ferreira, Guilherme Batista Vieira Manso, Euzébia Oliveira Noletto, Dilzélia Cristina Ferreira, Cristian Andrey Pinto Lima, Amanda Pereira Tiago, Cristian, Monaliza Alves Lopes, Ana Paula Borges, Laís Klennys Cardoso S. Almeida, Rúbia Garcia de Paula, bem como os discentes (colaboradores) Andreia Peixoto e Kevin Wilis Lopes. O trabalho deles contribui significativamente para o êxito alcançado no III Seminário de Pesquisa do PPGE/UEG-Inhumas.

Destacamos, ainda, a participação efetiva dos docentes do Programa ao longo do planejamento do Seminário de Pesquisa, mais precisamente no acompanhamento da elaboração dos projetos de pesquisa e, posteriormente, na participação como membros de banca examinadora. Nosso obrigada aos colegas da secretaria do PPGE pelo apoio, pois, atividade acadêmica dessa natureza supõe o trabalho coletivo, o envolvimento e comprometimento de todos.

REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

Desse modo, a terceira edição dos Anais do Seminário de Pesquisa do PPGE/UEG-Inhumas constitui uma síntese do trabalho acadêmico realizado ao longo do ano de 2023 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas. Registramos nosso agradecimento e reconhecimento aos docentes, discentes, técnicos administrativos do PPGE, professores convidados, aos docentes e discentes da graduação da UnU-Inhumas, assim como aos familiares e amigos de discentes que prestigiaram o evento. Nosso agradecimento especial ao diretor da UnU de Inhumas, professor Cleumar de Oliveira Moreira, pelo comprometimento, apoio e acompanhamento do trabalho realizado no Programa em geral e no III Seminário de Pesquisa em particular.

**Equipe organizadora**

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

## **A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DE ESCALADA DO NEOLIBERALISMO: QUESTÕES SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO**

Mestrando: Dilzeia Cristina Ferreira

Orientadora: Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

### **APRESENTAÇÃO**

O projeto de pesquisa *A universidade no contexto de escalada do neoliberalismo: questões sobre o trabalho educativo* põe em questão os desafios que a universidade enfrenta no contexto em que o projeto neoliberal de formação tende a imperar na contemporaneidade. Desse modo, busca-se refletir sobre a perda do sentido da dimensão política do trabalho educativo nesse cenário onde a racionalidade técnica alcança as múltiplas faces da educação e da formação. Reconhecendo que, não há neutralidade na educação, na formação e no trabalho educativo, entende-se fundamental discutir a presente temática.

Busca-se pensar a universidade e o trabalho educativo tomando como referência a concepção de formação dos gregos antigos, a partir da Paideia entendida com Jaeger (2013) como formação integral em vista da vida em comum na polis. Esse retorno aos gregos não sinaliza uma busca por respostas ou soluções simplistas, antes, diz respeito a uma compreensão de que, a partir deles, temos melhores condições de pensar as questões do nosso tempo. Assim, pensar com os gregos nos propicia a experiência intelectual de retomar ao passado – sobretudo ao conceito de paideia – para compreender e transformar o presente. No presente estudo não há a intenção de formular respostas ou soluções prontas e acabadas sobre o objeto investigado e nem a pretensão de que o tema se esgota em torno da reflexão que se busca realizar. Reconhece-se que a

#### REALIZAÇÃO

pesquisa é, portanto, uma primeira experiência acadêmica, mais sistematiza, em vista da apreensão do objeto em questão.

## JUSTIFICATIVA

A universidade e o trabalho educativo não estão imunes a realidade social em que estão inseridos, assim também as concepções de formação, educação são perpassadas por disputas e interesses ideológicos sobre as quais o professor precisa pensar. Nas palavras de Coêlho (1986) a prática docente não diz respeito apenas a relação que se estabelece entre professor e aluno, no desenvolvimento de potencialidades e da sociedade, ela não é uma prática desinteressada e neutra e não está desligada das relações de poder da dominação de classes, da desigualdade.

O discurso que põe sobre a educação a responsabilidade de transformação da sociedade é preciso ser melhor analisado e pensado, para melhor compreensão. Torna-se, portanto imperativo pensar a educação a partir da realidade social e política em que vivemos e sem a ingenuidade de acreditar que ela é responsável sozinha pela transformação social, embora tenha potencial para isso e isso trataremos em outro momento da nossa reflexão. Só se transforma aquilo que se conhece, só lutamos se tivermos claros os nossos objetivos e anseios e, o professor como agente de transformação, precisa ter claro o que está em jogo quando prepara-se para o magistério e para a formação das futuras gerações.

Assim, busca-se refletir sobre a dimensão política do trabalho educativo, aqui entendida como *práxis* que se realiza num processo situado historicamente. Parece fundamental desvelar o que constitui e faz existir o trabalho educativo, para tanto é preciso romper o silêncio sobre a dimensão política da educação, e reconhecê-la como constitutiva do trabalho educativo. Como lembra Coêlho (1986) esse reconhecimento é algo fundante quando se aspira promover uma educação crítica, emancipadora e transformadora da realidade social.

### REALIZAÇÃO

## PROBLEMA

A universidade e o trabalho educativo sofrem, atualmente, imposições oriundas das relações políticas e econômicas em curso na sociedade. O modo de produção capitalista e seu aparato político-ideológico – expresso atualmente no projeto neoliberal de sociedade –, tem influenciado sobremaneira as diferentes instâncias da vida social, entre elas, as relações de trabalho, a produção do conhecimento e os processos de formação. Tais mudanças exercem influências na forma como se organiza e pensa a educação e, conseqüentemente, a atividade educativa.

É neste contexto que problematiza-se: em que medida é possível pensar a universidade e o trabalho educativo para além dos limites e enquadramentos do aqui e do agora?

## OBJETIVOS

- a) Objetivo geral: Pôr em questão o trabalho educativo a partir da reflexão sobre a universidade no contexto da escalada do projeto neoliberal.
- b) Objetivos específicos: Discutir o conceito de universidade; Refletir as concepções de formação presentes na atualidade; Examinar o conceito de neoliberalismo; Entender o conceito de docência; Compreender a dimensão política da educação e do trabalho educativo.

## METODOLOGIA

O presente trabalho se constituirá a partir da reflexão filosófica, numa abordagem qualitativa com vistas a aprofundar a compreensão do que seja universidade e trabalho educativo com vistas a pensar para além do que está posto pelo projeto neoliberal de educação e formação. Como mostra Minayo (2016, p. 20) esse tipo de pesquisa “se ocupa com o universo dos valores, das crenças, das atitudes [...] entendidos como parte

### REALIZAÇÃO

da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada”, isso implica reconhecer que essa busca não se dá de modo simples e nem alcança um ponto fixo ou determinado. Ao assumir a reflexão filosófica, importa não negligenciar a questão do rigor no que diz respeito ao movimento de aproximação do objeto investigado. Reconhece-se que a presente pesquisa é o início dessa busca pela apreensão do objeto em questão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O surgimento da universidade confunde-se com a constituição da cultura, da civilização e do saber. Segundo Coêlho (2016, p. 91) ela surge “Como instituição que frui do reconhecimento social [...] emerge no mundo da educação e da escola como ação social específica, diferenciada como obra da cultura”. Portanto, ela é constituída por uma relação íntima, essencial, com a sociedade, com a humanidade, sendo essa sua razão de ser, seu sentido. Esse relacionamento se dá no que é próprio da universidade, no pensamento e na reflexão crítica sobre as questões relacionadas com a prática social, e, portanto, com a formação.

Para Chauí (2001, p. 35) a universidade como instituição social “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” ela não é uma realidade a parte, ela influencia e é influenciada pela sociedade. Desse modo ela também absorve e anuncia as ideias e práticas neoliberais que dominam nossa sociedade. Pensar a universidade significa pensar a sociedade, uma vez que ela reproduz, consciente ou inconscientemente, as ideias dominantes impostas pelas relações de poder que regem as relações sociais. As mudanças no cenário político, social e educacional emanadas das ideias neoliberais que regulam essas relações reverberam uma profunda crise do conhecimento, da formação e do próprio homem enquanto sujeito político.

Autores como Ildeu Coêlho (2008, 2009, 2012, 2013, 2016) Marilena Chaui (2003, 2001, 20021), Severino (2001) e Brandão (1982, 1986) mostram que está em curso a

### REALIZAÇÃO

defesa exacerbada da concepção mecanicista e instrumental de educação. Dessa forma, a escola e a universidade, instituições responsáveis pelos processos formais de ensino, são provocadas a reproduzirem esse modelo de educação por meio dos cursos que ofertam. Nesse sentido evidencia-se forte influência desses ideais nos processos formativos na atualidade e, segundo Coêlho:

Essas ideias e práticas dominantes desqualificam a teoria e negam a universidade como instituição, ao reduzi-la a organização. Em detrimento do acadêmico e do público, esse novo modelo passa a permear a existência da universidade, entregue à lógica das empresas, dos objetivos, do funcionamento, da eficiência, da produtividade, e à prática do controle, da avaliação, da gestão [...] (Coêlho, 2016, p. 93).

As ideias neoliberais imprimem uma redução no sentido da educação e confere a ela um caráter de mercado, cujo objetivo principal é atender os interesses de grupos hegemônicos que, de forma velada, controlam e determinam os rumos da educação sob a lógica da quantidade, resultados e produtividade.

Situada nesse contexto de uma educação instrumentalizada, pragmática e rasa que reproduz as doutrinas desse sistema, está o trabalho educativo que se limita ao treinamento e preparação dos filhos da classe trabalhadora para o mercado. Segundo essa lógica, a atuação do professor restringe-se a reproduzir conhecimentos em consonância com os interesses dos grupos dominantes.

Para os autores como Fernandes (2016) e Coelho (2012) é necessário uma virada radical no pensamento para clarear a intenção intrínseca da educação para entender sua finalidade dentro de um sistema que privilegia a competição e a individualidade. Essa virada passa pela prática do professor, uma vez que, independente de sua intenção, ele advoga com sua atuação para transformar ou conservar a realidade, pois sua atividade é predominantemente política.

REALIZAÇÃO

Essa dimensão política é inerente às ideias e práticas educativas, e não algo que lhes viria de fora como acréscimo, podendo ser-lhes retirado a qualquer momento, como se o educador tivesse o poder de conferir, ou não, um caráter político a seu ofício. O que ele pode é dar ao caráter político de suas ideias e práticas um sentido crítico e transformador, talvez revolucionário, em vez de alienante e conservador. Em qualquer contexto e situação, entretanto, elas conservam esse caráter político que lhes é próprio, constitutivo de sua existência, independentemente da vontade e da consciência do educador. (Coelho, 2011, p. 321).

Destarte, a prática educativa se desenvolve num cenário de aniquilação dessa dimensão e se apresenta reduzido a questões pontuais e, embora tais mudanças transformem também o modo com que nos relacionamos com o saber que fica restrito a uma racionalidade técnica, objetiva e útil (Fernandes, 2017), existe nela um potencial transformador capaz de mudar os rumos da sociedade contra a hegemonia de grupos privilegiados. Assim, Severino (2001, p. 72) assevera que se “de um lado a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estrutura da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social.”

## **DISCUSSÃO ESTÁGIO ATUAL DA PESQUISA E DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

A pesquisa encontra-se em fase inicial. O projeto inicial – apresentado na seleção do mestrado – foi modificado e dessa nova formulação decorreu a necessidade de novos referenciais teóricos os quais foram apresentados no corpo do texto. Feita uma primeira seleção/definição do aporte teórico, a pesquisa encontra-se na fase de dedicação ao exercício de leitura, da aproximação conceitual em torno do tema investigado. Assim, o texto apresentado nessa oportunidade consiste em material que se abre às contribuições e intervenções apresentadas pela banca.

### REALIZAÇÃO

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena de Souza, FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro – Edições Graal, 1986, 7. ed.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. FURTADO, Márcia Rita Magalhães, (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. FURTADO, Márcia Rita Magalhães, (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. *Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.
- COÊLHO, Ildeu Moreira (org.) . *Escritos sobre o sentido da escola* – Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena de Souza, FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, 7. ed., p. 30-49.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MINAYO, Cecília de Souza (org.) DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

## REALIZAÇÃO

## **AS POLÍTICAS CURRÍCULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS CAMPESINAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS: EDUCAÇÃO DO CAMPO OU NO CAMPO?**

Mestrando: Luiz Fernando Pires Nicolau

Orientadora: Carla Conti de Freitas

Linha de Pesquisa: Estado, Trabalho e Políticas Educacionais

A presente pesquisa, em fase de desenvolvimento, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UEG – UnU-Inhumas) constituindo como objeto de análise: As Políticas Curriculares destinadas a Educação Infantil, nas escolas campestinas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás, no intuito de analisar em que sentido essas políticas curriculares, estabelecem a articulação com as experiências e os saberes das crianças campestinas, reconhecendo os modos próprios de vida no campo.

De maneira geral, pretende-se investigar as políticas curriculares vigentes para a Educação Infantil campestina no município de São Luís de Montes Belos. Especificamente busca-se analisar os documentos oficiais, diretrizes educacionais e programas pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino e das unidades escolares campestinas que ofertam Educação Infantil, de modo a averiguar, as orientações curriculares estabelecidas pelo sistema educacional do município de São Luís de Montes Belos, em relação a essa etapa de ensino, e o modo que as experiências e saberes das crianças campestinas, são consideradas nesse processo.

Trata-se de uma amostragem composta por 03 (três) unidades de ensino campestinas, localizadas no município de São Luís de Montes Belos, nos povoados de Brasilândia, Rosalândia e Silvolândia. Essas unidades ofertam o atendimento educacional por meio de turmas multisseriadas de pré-escola, sendo uma turma em cada

### REALIZAÇÃO

escola, atendendo crianças de 04 e 05 anos de idade. A oferta da Educação Infantil para as crianças de 0 a 03 anos de idade, residentes no campo, não é disponibilizada pelo município, até o momento.

A pesquisa propõe a realização de um estudo qualitativo, com referências em Minayo (2001) e Gil (2002) com o objetivo de discutir, a partir dos referenciais teóricos elencados pela pesquisa, os conceitos e características da Educação Infantil e da Educação Campesina, a serem considerados na elaboração de uma proposta curricular para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos.

Para fins de análise, serão consideradas as políticas curriculares da Educação Infantil e da Educação Campesina da Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos, estabelecidas em Leis, Resoluções e Diretrizes Municipais. O estudo estabelece ainda, a análise dos documentos das escolas campesinas que ofertam Educação Infantil, com destaque para o Projeto Político Pedagógico, as Propostas Curriculares e os Projetos Anuais, dessas unidades, propondo a análise desses documentos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Educação do Campo, com o objetivo de compreender, como as especificidades sociais e culturais das crianças do campo são consideradas nesse processo.

A pesquisa propõe a realização de um estudo de campo, por meio de entrevistas com secretário (a) de educação municipal, gestores e professores das escolas pesquisadas, com o intuito de averiguar como se dá a participação desses sujeitos na elaboração das políticas curriculares destinadas a Educação Infantil campesina do município de São Luís de Montes Belos, investigando ainda, em quais concepções sobre Educação Infantil do Campo, esses agentes se baseiam no processo de elaboração das políticas curriculares destinadas a Educação Infantil nas Escolas campesinas do município.

Os referenciais teóricos principais da pesquisa, estão elencados em Arroyo (2011, 2013), Caldart (2004, 2009), Fernandes (2004), Molina (2012), Silva e Pasuch (2010, 2012), para fundamentar a discussão acerca da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo. Além das obras de Freire (1992, 2019) e Brandão (2009) referencial

#### REALIZAÇÃO

para os estudos da Educação do Campo numa perspectiva crítica, libertadora e popular. E também, Osório (2019) Gentilli, Sader (1999), Dardot e Laval (2016), Bianchetti (2005) para compreender o papel do Estado e das Políticas Neoliberais, nos modelos de educação vigentes, que refletem no processo de constituição das Políticas Curriculares Educacionais destinadas a população camponesa.

A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento sendo que o levantamento bibliográfico já foi iniciado, por meio de pesquisas em bancos de dados de periódicos, como a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo Brasil e Google Acadêmico, utilizando como descritores para a otimização da pesquisa: Currículo, Educação do Campo e Educação Infantil do Campo. Além disso, iniciou-se a estruturação do projeto, visando à submissão ao comitê de ética da Universidade Estadual de Goiás.

Importante ressaltar que o debate sobre políticas educacionais do campo, é recente no Brasil, começando a ganhar notoriedade em termos de políticas educacionais, após a década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que assegura um artigo específico (art.28) para tratar da organização pedagógica da Educação do Campo. A partir daí, tem-se uma crescente nas reivindicações por diretrizes próprias para a Educação do Campo, por parte dos movimentos sociais, sindicatos e entidades em defesa da Educação do Campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ambos contribuíram significativamente para a aprovação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução nº. 01 de 03 de abril de 2002) estabelecendo pela primeira vez na história do país, uma política educacional própria, para a educação camponesa.

Em termos de Educação Infantil, vale ressaltar a aprovação das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº. 02 de 28 de abril de 2008). Uma política que trouxe avanços significativos para essa etapa de ensino, ao proibir por meio de seu artigo 3º a nucleação das escolas rurais e o agrupamento das crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental,

#### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

ressaltando a obrigatoriedade do poder público em ofertar Educação Infantil para as crianças do campo, sempre em suas comunidades, evitando o transporte dessas, para a zona urbana.

Em se tratando de Políticas Curriculares para a Educação Infantil do Campo, temos como referência, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Uma política que versa sobre a Educação Infantil de uma forma geral, mas que em seu artigo 8º, parágrafo 3º estabelece as especificidades a serem observadas nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo:

§ 3º – As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (Brasil, 2009)

Vale destacar que os princípios (éticos, políticos e estéticos) e o eixo norteadores (interações e brincadeiras) determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil devem ser considerados nas políticas curriculares para a Educação

REALIZAÇÃO

Infantil do Campo, com o cuidado de se pensar nas especificidades sociais e culturais dessas crianças. Assim como destaca Silva, Pasuch (2010, p. 3-4):

[...] Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos, sem contudo abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças.

Nesse sentido, pensar em Educação Infantil do Campo, vai muito além de garantir o direito ao acesso das crianças camponesas à creche ou pré-escola. A elaboração de Propostas Curriculares específicas para a população Infantil do Campo deve partir do reconhecimento dessas crianças como sujeitos sociais e culturais, que constroem sua identidade em contato com seus pares. Como destaca Fernandes (2004, p. 141), “Quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não – lugar”, por isso é importante que a Educação Infantil do campo, seja um caminho viável, para que essas crianças possam viver e pensar o mundo, tendo como referência, o lugar em que estão construindo a sua história.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. *In*: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (org.). **Educação do Campo em movimento**. Curitiba: UFPR, 2011. v. 1.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº.9.394, de 20 de março de 1996**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. **Resolução nº.01 de 03 de Abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNEB/CEB, 2002.

### REALIZAÇÃO

BRASIL. **Resolução nº.02 de 28 de Abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 10-31

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 135-145.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. RJ/SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da PASUCH Jaqueline, SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da PASUCH Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: **Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Anais, 2010.

REALIZAÇÃO

## **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HISTORICIDADE E CONTRADIÇÕES**

Mestrando: Nara Gomes Cruvinel

Orientadora: Keides Batista Vicente

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

O texto tem o objetivo de apresentar a pesquisa em andamento com o tema “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: historicidade e contradições”. Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/ Inhumas. O problema baseia-se em, como articula a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e como se materializa nas políticas educacionais no país?. A pesquisa tem natureza qualitativa, com abordagem teórica, atualmente está sendo realizado o levantamento bibliográfico, com estudo de obras dos autores: Aida Monteiro Silva (2013, 2022), Eduardo Bittar (2021), Erasto Fortes Mendonça (2013, 2021), Luciano M. Maia (2007), Margarida Genevois (2000), Miguel Arroyo (2019), Paulo Freire (49º d. 2021), Vera Candau (2007, 2013), Solon Viola (2007), Susana Sacavino (2007, 2009, 2022), Marília Freitas de C. Tozoni-Reis (2020), Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura (2018), além de estudo dos documentos PNDH I, II, III, os PNEDH 2003 e 2006, e outros documentos oficiais. Segundo texto apresentado no 4º Congresso e Pós-Graduação do IFSP,

O estudo de uma política educacional requer, para apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismo de classe. (IFSP, 2019)

### REALIZAÇÃO

Assim, para a compreensão e apreensão da essência do objeto, pretende-se investigar pressupostos teóricos diversos e contraditórios do objeto investigado, levando em conta o pensamento marxista, com interpretação da realidade social, considerando as diversas forças atuantes no processo de elaboração do PNEDH e na sua materialização como política pública.

O estudo tem como objetivo geral compreender a articulação e a elaboração do PNEDH e como se materializa nas políticas educacionais no país, os objetivos específicos são: compreender os instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos e as convenções brasileiras de direitos humanos; compreender o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos; delinear as ações desenvolvidas no Brasil para implementação da educação em direitos humanos.

## **HISTORICIDADE**

O estudo se justifica uma vez que, o Brasil é uma das sociedades mais desiguais do mundo, o país foi construído em um processo de exploração humana, pessoas negras tiveram suas vidas ceifadas e sua cultura silenciada, povos originários "foram duplamente penalizados: além de invadidos, esbulhados e submetidos ao jugo colonial e depois nacional, ainda foram roubados de sua integridade moral e intelectual" (Ramos, 2011, p. 66). Coletivos marcados pela negação dos direitos, de acordo com Arroyo,

As famílias, as mães pobres, negras, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, das florestas, camponeses, das periferias têm consciências de pertencer a coletivos sociais ameaçados de não viver, exterminados desde o grito Terra à Vista porque decretados deficientes em humanidade para legitimar expropriá-los de suas terras, territórios, culturas, valores, identidades. (Arroyo, 2019, p. 193)

### REALIZAÇÃO

Vivenciamos duas ditaduras, a ditadura autoritária de Getúlio Vargas (1937-1945) com censuras, perseguição e prisão de opositores, e a ditadura militar (1964-1985) com sistema de brutalidade efetuada pelas forças armadas, homens e mulheres, aprisionados, torturados, exilados, desaparecidos e mortos. Historicamente e socialmente o país é marcado por diferentes fatores de intolerância e discriminação por raça, gênero, condição socioeconômica, orientação sexual, identidade de gênero, religião, deficiência, entre outros. Além disso, há milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar ou vivenciando a fome.

A pauta em direitos humanos entrou em evidência mundial após os horrores da Segunda Guerra Mundial, neste terrível contexto, representantes de 50 países de diferentes origens jurídicas e culturais, se reuniram nos EUA na tentativa de criar uma organização internacional para desenvolver relações entre as nações, fortalecer a paz, a cooperação, e a segurança no mundo. Surge assim, a Organização das Nações Unidas (ONU), à qual o Brasil é membro. Em 1948 em uma Assembleia Geral da ONU, foi aprovado a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o documento é um marco ético na história dos direitos humanos. Em trinta artigos a declaração enumera os direitos humanos, civis, econômicos, sociais e culturais. A DUDH “desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários”. (Brasil, 2007, p. 19). A partir desse marco, várias convenções e tratados internacionais de direitos foram realizados no âmbito das Nações Unidas. Na América Latina, a educação em direitos humanos entrou em pauta na década de 1980, em um contexto de redemocratização no Brasil, momento em que a sociedade civil, grupos sociais e comunidades lutavam contra os arbítrios da ditadura e a favor de um projeto democrático participativo, conquistando assim, a proclamação da Constituição Federal de 1988, que considerou a educação como direito subjetivo, e instituiu o Estado Democrático de Direitos. Aponta Mendonça (2021, p. 30) que, “A garantia de direitos é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direitos”.

REALIZAÇÃO

Com interesses diversos e contraditórios, o país aliou a uma tendência mundial de tratados internacionais e convenções de direitos humanos. A ONU realizou diferentes conferências sobre os direitos humanos, entre elas, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena (1993), que teve um importante papel na recomendação da elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos, momento de grande avanço na legislação sobre direitos humanos, porém, com nítidas contradições, simultaneamente implantou-se no país as políticas econômicas e sociais neoliberais, gerando exclusão e desigualdade, afetando os direitos econômicos e sociais.

### **PNEDH COMO POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**

Após um longo caminho trilhado, em uma construção histórica da sociedade civil organizada, algumas iniciativas institucionais ganharam espaço na missão de elaborar e executar políticas públicas no campo dos direitos humanos, dentre elas a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH); Ministério da Justiça; Ministério da Educação e UNESCO. Foram elaborados três Programas Nacionais de Direitos Humanos, PNDH 1996, PNDH II 2002, e o PNDH III 2009, que contemplou no eixo orientador V a Educação e Cultura em Direitos Humanos, e como objetivo estratégico I, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Com a responsabilidade pela elaboração do PNEDH, em maio de 2003 a SEDH constituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. A criação do CNEDH representou “avanço na adoção da Educação em Direitos Humanos como política pública” (Mendonça, 2021, p. 26).

A primeira versão do PNEDH foi apresentada em 2003, ao longo dos anos de 2004 e 2005 o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito nacional e internacional, com o objetivo de aperfeiçoar e ampliar o documento. A partir destes debates se concretizou o atual PNEDH como política pública.

#### REALIZAÇÃO

(...) a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (Brasil, 2006, p. 12)

O PNEDH é importante mecanismo de formação de sujeitos de direitos e para a promoção da dignidade humana, não só na educação, o documento contempla cinco eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais do Sistemas de Justiça e Segurança Pública e a Educação na Mídia. O PNEDH, apresenta a educação em direitos humanos como,

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (Brasil, PNEDH, 2006, p. 25)

A educação em direitos humanos é uma mediação fundamental para a construção de um projeto democrático (Sacavino, 2009 p. 244). Consiste em uma educação para cultura de direitos humanos, com a formação de sujeitos de direitos, com responsabilidade na consolidação da democracia e no fortalecimento de comunidades e grupos

REALIZAÇÃO

tradicionalmente excluídos dos seus direitos, uma formação de cidadãos (ãs) comprometidos com a defesa da igualdade como direito básico de todas as pessoas, e com o reconhecimento das diferenças e dos diferentes. Reconhece-se o PNEDH como uma política educacional, em 2012 o Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno aprovaram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP 08/2012), o documento propõe “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência”. (Brasil, 2012 p. 3).

De acordo com Sacavino (2009) o PNEDH se constituiu envolto a tensões e contradições. Embora sua concretização tenha sido um passo importante, ainda falta muito para ser considerada uma política de Estado, existe uma imensa distância entre a legislação e a efetivação, dentre os as contradições apontadas pela autora, destaca a falta de apoio financeiro e o modelo econômico neoliberal como centro regulador da sociedade civil e das políticas sociais. O neoliberalismo afeta a universalização dos direitos.

Neste exato momento, no Brasil e no mundo direitos humanos estão sendo violados, as democracias sendo abaladas, a ONU fragilizada, a pesquisa em desenvolvimento é um possível instrumento de contribuição social e científico na área da educação em direitos humanos, faz-se necessário ações que promovam o enfrentamento às injustiças, preconceitos, intolerâncias, a toda forma de violação dos direitos humanos. Necessitamos promover a Educação em Direito Humanos como uma conduta de vida, um organismo vivo, latente nos ambientes sociais e educacionais, objetivando uma educação com consciência democrática, crítica, transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **Torturas e Torturados**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: [https://www.academia.edu/28913795/ALVEZ\\_Marcio\\_Moreira\\_Tortura\\_e\\_Torturados\\_1966\\_](https://www.academia.edu/28913795/ALVEZ_Marcio_Moreira_Tortura_e_Torturados_1966_). Acesso em: 10 out. 2023.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP Nº 8/2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2ª tiragem atualizada. Brasília: SDH/PR, 2007.

CONICT, 10º Congresso de Inovação, Ciência E Tecnologia. Aplicação do Materialismo Histórico Dialético na Pesquisa em Educação. **4º Congresso Pós-Graduação do IFSP - 2019**. Disponível em: <https://ocs.ifsp.edu.br/conpog/4conpog/paper/viewFile/6288/1651>. Acesso em: 06 out. 2023.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A educação em direitos humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 19–33, 2021.

RAMOS, A. R.. Os direitos humanos dos povos indígenas no Brasil. In: Biorn Maybury-Lewis e Sonia Ranincheski. (org.). **Desafios aos Direitos Humanos no Brasil Contemporâneo**. 01 ed. Brasília: CAPES/Verbena, 2011, v. 01, p. 01-87. Disponível em: <https://www.social.org.br/desafios.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em/para os direitos humanos na América Latina: tensões, sonhos, perspectivas. In **Democracia e Educação em Direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro, 2009, p. 244-267.

REALIZAÇÃO

## **CARREIRA DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, GOIÁS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CUMPRIMENTO DA HORA-ATIVIDADE NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES**

Mestrando: Antônio Carlos dos Santos

Orientadora: Renata Ramos da Silva Carvalho

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

A presente pesquisa será desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unidade Universitária de Inhumas, Goiás. Buscará compreender a carreira docente da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás: considerações sobre o cumprimento da hora-atividade na perspectiva dos docentes.

Mediante os estudos da Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais – na compreensão das legislações e demais marcos legais no município de Goiânia a partir da implantação da Lei Federal 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, analisaremos a organização da carreira profissional docente em função do cumprimento das horas-atividade na jornada de trabalho e suas implicações segundo os professores.

Examinaremos a implementação das horas-atividade na jornada de trabalho da carreira docente da Rede Municipal de Educação de Goiânia e suas implicações para a materialização das horas-atividade, do Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia, Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000. Sabemos que nas últimas décadas, a carreira docente tem enfrentado diversas demandas, incluindo horas-atividade, muitas vezes devido à falta de conhecimento por parte dos professores (Formiga, 2021). Assim, este debate precisa protagonizar as falas deles.

### REALIZAÇÃO

No município de Goiânia, o Estatuto dos Servidores do Magistério Público, Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000, regulamenta a hora-atividade como aquela em que os docentes realizam dentro da sua jornada de trabalho atividades de planejamento, estudo e formação e não se dedicam a atender os estudantes, o que foi definida em 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação (Goiânia, 2000). Partindo dessa regulamentação, a hora-atividade aqui delineada e definida como escopo desta pesquisa é aquela cumprida na jornada de trabalho do professor na escola.

Nessa perspectiva, este estudo problematiza a seguinte questão: *como tem se materializado a hora-atividade no exercício da carreira docente no Município de Goiânia?*

Assim, este estudo, de natureza qualitativa, possui como objetivo geral compreender como ocorre o cumprimento das horas-atividade na jornada de trabalho na escola, na perspectiva dos docentes, conforme prevista no Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia, através da Lei Complementar nº 091/2000. Quanto aos objetivos específicos, buscaremos: realizar levantamento histórico do plano de carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, com foco na análise da valorização docente; avaliar se a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional está sendo cumprida no que diz respeito à hora-atividade integrada à jornada de trabalho docente; analisar a hora-atividade como um dos elementos fundamentais descritos no Artigo 67, Inciso V, da LDB 9.394/96 para a garantia das condições de trabalho dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás; e entrevistar professores a fim de identificarmos como ocorre a materialização das horas-atividade nos seus respectivos espaços de trabalho.

Então, buscando compreender melhor a carreira docente quanto ao cumprimento adequado das horas-atividade dentro da jornada de trabalho docente, analisaremos os requisitos estabelecidos na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/2008). Essa análise será baseada em diversos dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996),

REALIZAÇÃO

o Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia pela Lei Complementar nº 091/2000, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, e o Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME), regido pela Lei nº 9.606/2015.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, o Plano Municipal de Educação (PME) – Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, e especialmente a Lei do Piso Nacional do Magistério, Lei nº 11.738/2008, são fundamentais para considerarmos o estabelecimento de diretrizes que regulam o pagamento dos professores e a distribuição de suas atividades entre o tempo em sala de aula e o tempo fora dela. Essas diretrizes refletem a importância de se valorizar a profissão docente, uma vez que os professores desempenham um papel essencial no avanço das políticas educacionais e na consequente elevação da qualidade do ensino ministrado quando há o tempo fora da sala de aula garantido no horário de trabalho. Freire (1996, p. 67) dá legitimidade a esse pensamento quando afirma que: “A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores”. Como a educação percorre caminhos cheios de contradições, a luta dos professores e suas reivindicações vêm ao encontro do atendimento das demandas de exaustão do trabalho docente e suas consequentes atribuições.

Mediante a finalidade de conhecimento que se almeja com esta pesquisa, a sua metodologia adotará uma abordagem de análise crítica das condições laborais dos professores da Rede Municipal de Goiânia, Goiás, com foco no cumprimento das horas-atividade. O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), enfatiza a necessidade do horário de atividades de suporte à atividade docente:

[...] as horas de atividades devem incluir trabalho individual e coletivo dos professores. Toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento e preparação de material, e atividade posterior de acompanhamento e avaliação das tarefas dos alunos. Além dessas atividades desenvolvidas individualmente, o exercício do magistério deve incluir atividades coletivas que possibilitem a integração dos

#### REALIZAÇÃO

professores entre si e com a comunidade escolar, por meio de reuniões administrativas e pedagógicas, sessões de estudo e atendimento e reuniões com pais. (Brasil, 2000, p. 90).

Sendo assim, nossa pesquisa materializar-se-á numa abordagem qualitativa, pois visa aprofundar a natureza dos significados nas relações sociais (Minayo, 2001). Buscaremos a compreensão estrutural social que molda o trabalho docente dos educadores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, evidenciando as condições materiais da produção como fator determinante da consciência social dos trabalhadores no cumprimento das horas-atividade integradas à sua jornada de trabalho docente. Para tanto, analisaremos da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), o Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia (Lei Complementar nº 091/2000), o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME), regido pela Lei nº 9.606/2015. Faremos ainda a revisão de documentos da Rede de Ensino de Goiânia e entrevistas com professores dessa rede de ensino. Ainda sobre o percurso metodológico, a pesquisa recorrerá ao levantamento bibliográfico com base em leis, artigos e pesquisas do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outros. Do ponto de vista teórico, buscaremos fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa em Formiga, 2021; Freire, 1996; Furtado, Aguiar, 2019; Gutierrez, 2010; Imbernón, 2009; Masson, 2012; Nascimento E Gutierrez, 2022; Power, 2006.

A profissão docente vem se constituindo sob as diversas influências de organismos internacionais impregnadas por uma conjuntura neoliberal que vai se instalando com novas formas de concepção, de forma que o trabalho docente vem se configurando para replicar e atender a lógica do mercado (Bresser-Pereira; Grau, 1999). Desse modo, (Gimeno Sacristán, 1995), enfatiza a necessidade de se reafirmar a profissionalidade docente nestes tempos difíceis no campo educacional, porém, precisamos compreender

#### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

o funcionamento dos mecanismos no contexto macro e micro com suas ideologias para que se possa recriar a profissão para além dos problemas técnicos e institucionais.

A composição da jornada de trabalho dos professores com tempo exclusivo reservado para estudo, planejamento, entre outras atividades, tende a contribuir para a valorização da carreira docente, que, por sua vez, permite qualificar seu trabalho e, por consequência, melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, pois:

[...] o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. (Brasil, 2012, p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, prevê o direito da jornada extraclasse dentro da jornada normal de trabalho, em seu artigo 67, inciso V:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V– período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (Brasil, 1996).

Contudo, mesmo descrita na LDB, a previsão para as atividades extraclasse foi questionada sob a alegação de inconstitucionalidade – cinco estados recorreram à Suprema Corte Federal para vetar essa parte da lei, mas o STF referendou sua constitucionalidade, considerando-se uma vitória para a educação mediante a ADI nº 4.167 (STF, 2011). Porém, é muito comum encontrarmos sistemas de ensino de municípios e estados que tenham violado esse direito desde sua promulgação em 2008.

REALIZAÇÃO

Nesse sentido, Formiga (2021) alerta que, promover o trabalho em equipe, incentivar o envolvimento dos professores com os centros educativos e as suas interações com os alunos e suas famílias, melhorar profissionalmente ou adquirir responsabilidades, torna-se quase impossível sem uma redefinição do cargo docente que contemple e remunere o tempo investido fora da sala de aula, para os estudos, o planejamento e a avaliação.

Nas redes de ensino, é essencial a implementação de uma política de horário-atividade, em conformidade com a Lei 11.738/2008, para que se garantam políticas educacionais que promovam o planejamento, estudo e avaliação. Deve-se, pois, valorizar a carreira docente para a promoção de mudanças na prática pedagógica, incluindo o respeito e a garantia das horas-atividade no ambiente escolar. Conforme Imbernón (2009), as verdadeiras mudanças na prática educacional ocorrem quando os professores encontram soluções para os desafios enfrentados na sala de aula.

Enfim, estamos reformulando nosso projeto com o intuito de aprimorar a estrutura teórica, aprimorar a revisão de literatura e identificar lacunas de conhecimento e questões cruciais relacionadas às horas-atividade na visão dos professores. A busca pelo levantamento bibliográfico na BDTD já iniciada utilizou os descritores “carreira docente”, “horas-atividade”, “jornada de trabalho docente”, “Lei 11.738/2008”, tendo como referência o período temporal do ano 2008 ao ano 2023. Após a análise das produções acadêmicas, a quantidade de trabalhos selecionada, considerando os descritores, foi a seguinte: 14 trabalhos encontrados e 3 selecionados.

Nosso estudo se concentra na forma como a hora-atividade tem sido implementada na carreira docente dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, considerando a Lei 11.738/2008 e a Lei Complementar 091/2000, que regulamenta a jornada de trabalho dos profissionais da educação no Brasil e do magistério público goianiense. Então, mediante a realização de entrevistas e análises documentais, buscaremos compreender o impacto dessa política pública no contexto educacional, especialmente em relação ao seu aproveitamento pedagógico. As perspectivas diretas

REALIZAÇÃO

dos professores serão uma fonte valiosa de percepções para avaliarmos as políticas relacionadas à hora-atividade na educação do município de Goiânia.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, DF: SEED, 1998.
- BRASIL. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 234.
- BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 18/2012 – Revisão do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (org.). *O Público Não-Estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- FORMIGA, A, p. *A hora-atividade na Rede Municipal de São Luís: realidades e perspectivas*. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, A. M. M.; AGUIAR, M. A. L. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v.6, n.10, p. 27-34, 2019.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.
- GUTIERRES, D. V. G. *A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MASSON, Terezinha J. et al.. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, 40., 2012, Belém, PA. *Anais [...]*. Belém, PA: UFPA, 2012.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

NASCIMENTO, R. A.; LIMA, B. L. M.; GUTIERRES, D. V. G. A hora-atividade dos professores da educação básica na Região de Integração Guajará/PA. *In: ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA*, 10., 2022, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2022.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 11-30, 2006.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167*. Brasília, DF: STF, 2011. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>. Acesso em: 24 out. 2023.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

# **A EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE 1º AO 5º ANO EM HIDROLÂNDIA (GO): A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A VULNERABILIDADE SOCIAL**

Mestrando: Elisangela Maria Silva

Orientadora: Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA**

Na sociedade atual, a educação se estabelece como manifestação das relações de classe. Esta sociedade é baseada nas relações desenvolvidas, principalmente, nos centros urbanos. Cury (2002) enfatiza que nesse contexto histórico e social “[...] a educação articula-se com a totalidade, como também com as relações de classe [...]”. Desta forma, as relações de classe abrangem também a reprodução das relações sociais.

A educação como um organismo de propagação de um conhecimento mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. Isto é evidenciado na relação do ‘saber dominante e o fazer do domínio’. Segundo Cury (2000) “a educação torna-se instrumento de uma política de acumulação, que serve do caráter educativo propriamente dito para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação”. Portanto, Cury (2000) argumenta que essa contradição ocorre pelo fato de a escola, tida como mercadoria, possuir seu valor a partir das determinações da classe capitalista, adequar as necessidades inerentes da classe trabalhadora em torno das necessidades próprias do capital. E assim, evidencia a contradição do sistema de ensino. O autor avalia que a educação é ferramenta indispensável na melhoria da força de trabalho, e contribui para o real aumento do capital, mas essa busca por melhorias pode se realizar de forma contrária e efetivar a transformação da sociedade atual. Ressalta que “a educação, especialmente a escola, passa pelas transformações sociais que a ultrapassam

### REALIZAÇÃO

e envolvem, pois, a finalidade dessa evolução é a apropriação, pelo trabalhador, dos instrumentos de seu trabalho e assim, dele mesmo” (Cury, 2000).

É inegável que, em meio a essa contradição, surge um outro fator, que se pode considerar grave, que é a exclusão da classe trabalhadora, a qual também é gerada pelo sistema capitalista. As sociedades capitalistas são tidas como democráticas, em seus discursos afirmam a igualdade de todos perante a lei. Contudo, a igualdade das oportunidades, ressaltando aqui as educacionais, que a lei assegura a todos independentemente, da classe social, não é dada a todos. Nesta perspectiva, “os próprios excluídos do sistema, são levados a assumir a culpa pelo seu fracasso, passando a se considerar incapazes de estudar e aprender, seja por burrice, seja por falta de força de vontade” (Rosenberg, 1984).

Uma das principais mazelas da sociedade brasileira é a desigualdade social, que se manifesta de forma perversa no sistema educacional. A diferença dos recursos destinados ao ensino de estudantes pobres e ricos e a nítida divisão do rendimento escolar dos alunos das redes pública e privada evidenciam esse contexto em diferenças e distinções educacionais.

Sendo assim, vale ressaltar que escola que se deseja deve conter, em seu projeto educativo, a ideia de equidade na diversidade. A educação numa democracia é um dos mecanismos para que o indivíduo exerça suas funções na sociedade. Logo é de suma importância que as diretrizes norteadoras da Política de educação contemplem todos os alunos, sem exceção.

O termo "questão social" teve sua origem na Europa no século XIX e foi utilizado para descrever uma série de desafios e problemas sociais que surgiram com a industrialização e urbanização rápidas que caracterizaram esse período (Abreu, 2011). A expressão "questão social" foi usada para descrever a situação de pobreza, desigualdade, exploração, más condições de trabalho e habitação que afetavam significativamente as classes trabalhadoras.

REALIZAÇÃO

Essa temática emergiu como uma preocupação central no contexto das transformações sociais e econômicas que acompanharam a Revolução Industrial. O rápido crescimento das cidades e a mudança da sociedade agrária para a industrializada trouxeram consigo novos problemas sociais, incluindo a urbanização descontrolada, a exploração do trabalho, a marginalização social e a falta de condições adequadas de vida e trabalho para a maioria da população.

As ideias em torno da "questão social" levaram à formulação de diferentes teorias e propostas de reformas políticas e sociais. Intelectuais, reformadores e ativistas começaram a chamar a atenção para a necessidade de intervenção do Estado e da sociedade para mitigar essas questões, visando melhorar as condições de vida e trabalho dos trabalhadores e promover uma maior equidade social.

No Brasil, assim como em outros países, a "questão social" também foi uma preocupação relevante durante o período de industrialização e urbanização no final do século XIX e início do século XX. Ela influenciou movimentos sociais e políticas públicas voltadas para a proteção social e a promoção do bem-estar das camadas mais vulneráveis da sociedade.

À vulnerabilidade social Monteiro (2011) destaca que,

A emergência da temática da vulnerabilidade social se dá nos anos 90, a partir do esgotamento da matriz analítica da pobreza, que se reduzia a questões econômicas. Essa tendência vem sendo difundida, sobretudo por organismos internacionais, entre estes destacam-se Organização das Nações Unidas-ONU, Banco Mundial e CEPAL. Portanto essas ideias vêm sendo difundidas como pressupostos orientadores para a consolidação de políticas sociais (Monteiro, 2011).

Neste sentido a vulnerabilidade social pode ser entendida como fator importante para a busca de ações e políticas públicas que intervenham em prol da população mais vulnerável da sociedade.

#### REALIZAÇÃO

## OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

A escola pública, como instituição de educação formal, se constituiu ao longo de seu tempo histórico no Brasil contemporâneo, como *lócus* fundamental para atendimento escolar às camadas populares e aos mais vulneráveis da população. A inclusão social promovida por políticas públicas sociais e educacionais encontra nas redes públicas de educação o espaço, lugar e tempo estruturados para implementação significativa de ações e estratégias que contribuem com o combate à pobreza, a proteção às infâncias, adolescências e juventudes. A escola pública, de modo geral, tem como premissa promover a formação humana de todas as pessoas, independentemente de credo, raça, cor, posição social, gênero, necessidades e, portanto, o princípio democrático deve estar presente em sua organização estrutural e pedagógica.

Como instituição social que recebe a maior parte da população em idade escolar (mais de 80% das matrículas da educação infantil e fundamental), é vinculada a programas de cunho social, como por exemplo o Programa Bolsa Família (PBF), do governo federal.

A partir deste contexto, é importante compreender a possível relação entre o Programa Bolsa Família e o processo de escolarização de seus beneficiários (acesso à escola, permanência e sucesso escolar – progressão de série) a partir dos condicionantes aplicados para o cadastro de famílias e manutenção das bolsas no PBF.

Criado pela Medida Provisória n°. 132, em outubro de 2003 (posterior Lei n°. 10.836, de 09 de janeiro de 2004) e pelo decreto n°. 5.209, de 17 de setembro de 2004, o Programa Bolsa Família (PBF) é um programa do Governo Federal brasileiro de transferência de renda direta com condicionalidades, destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza (*percapita* de R\$ 00, 00 a R\$218, 00). Faz parte de um dos três eixos e tem por objetivos: complemento de renda, acesso a direitos e articulação com outras ações (Brasil, 2003).

De acordo com Ministério da Cidadania (Brasil, 2013), tem três tipos de benefícios. O benefício Complementar (de R\$ 600, 00) para todas as famílias. O benefício

### REALIZAÇÃO

Renda Cidadania (de R\$142, 00) é pago para cada integrante da família beneficiária do Programa. O benefício Primeira Infância, de R\$ 150, 00, é pago a todas às famílias do PBF que tenham crianças de 0 (zero) e 07 (sete) incompletos. Benefício Variável Família, é pago cujo na composição familiar presente: gestante, nutrizes, crianças entre 07 (sete) e 12 (doze) anos incompletos e adolescentes com idade entre 12 (doze) e 18 anos incompletos.

A Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (SENARC)<sup>1</sup> e o Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico)<sup>2</sup> do Ministério são as instâncias responsáveis pela implementação e gestão do Programa Bolsa Família e pela inclusão das famílias no programa. A Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (SENARC), junto aos estados, municípios e sociedade, promove o acesso dos beneficiários aos serviços de saúde e de educação, procurando ainda articular sua participação em programas complementares voltados à geração de trabalho e renda. As prefeituras são responsáveis pelo cadastramento das famílias e pela atualização da base de dados do CadÚnico, além de acompanhar o cumprimento das condicionalidades do benefício em sua grande maioria feita nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS).

De acordo com Ministério da Cidadania o Programa pauta-se na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza:

I – Promoção do alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família;

- 
- 1 Criada em janeiro de 2004, juntamente com o MDS, a SENARC tem por objetivo a implementação da Política Nacional de Renda de Cidadania no país. Articula ações específicas dos programas de transferência de renda Federal, estaduais e municipais, estabelecendo a soma de esforços entre os entes federados e as demais ações sociais em curso (Brasil, 2009a).
  - 2 Instituído em 2001, mas disciplinado pelo Decreto nº 6.135, de 36 de junho de 2007, e regulamentado pela Portaria nº 376, de 16 de outubro de 2008, o CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país. Pode ser usado pelos governos municipais, estaduais e federal para obter o diagnóstico socioeconômico das famílias cadastradas (Brasil, 2009a).

REALIZAÇÃO

II – Reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de Saúde e Educação, por meio do cumprimento das condicionalidades, o que contribui para as famílias consigam romper o ciclo da pobreza entre gerações;

III – coordenação de programas complementares, que têm por objetivo o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários do Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

No que se refere à Educação, em particular, a contrapartida ao benefício da renda concedida às famílias pelo Programa Bolsa Família compreende a matrícula das crianças e adolescentes de 4 e 15 anos na escola, a frequência mínima de 85% e dos adolescentes de 16 e 17 anos com 75% de frequência nas aulas a cada mês e a obrigatoriedade de informar ao gestor municipal do Programa Bolsa Família qualquer mudança de escola. Regulamentada inicialmente pela Portaria Interministerial 3.789, de novembro de 2004, a definição dessas propõe a difícil missão de tentar romper com os ciclos de pobreza que marcam as gerações dessas famílias.

No seu preâmbulo, o texto legal preconiza a concretização do direito à Educação como elemento fundamental da inclusão social das famílias, compreendendo a educação escolar como condição da construção de conhecimento, da formação humana e da proteção social às crianças e adolescentes. O acompanhamento da saúde de crianças, gestantes e nutrizes refere-se ao acompanhamento do calendário vacinal e do crescimento e desenvolvimento para crianças menores de 7 anos, pré-natal das gestantes e acompanhamento das nutrizes na faixa etária de 14 a 44 anos em idade de reprodução.

A partir desse contexto, como questões para a pesquisa, mais pontualmente, pergunta-se:

- Estratégias de enfrentamento à pobreza a partir da exigência de frequência escolar mínima presente no desenho do programa de transferência de renda Bolsa Família pode contribuir para melhoria da formação escolar dos beneficiários?

REALIZAÇÃO

- Há ações efetivas das escolas a serem pesquisadas em propostas pedagógicas que se relacionam direta ou indiretamente à qualidade da escolarização das crianças mais vulneráveis?
- O que os dados escolares (notas, registros pedagógicos, resultados) das crianças beneficiárias do Bolsa Família apontam?

### **LÓCUS E DELIMITAÇÃO TEMPORAL DA PESQUISA**

O Município de Hidrolândia fica localizado na região metropolitana de Goiânia, conta com, aproximadamente, 27.741 mil habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). O município de Hidrolândia possui uma variedade de atividades nos setores da economia com a implantação de grandes distribuidoras e produção agropecuária diversificada. É uma cidade de médio porte, próxima à capital e possui uma rede pública escolar constituída, com um número significativo de escolas públicas municipais e estaduais. O PBF é efetivado no município e se tem o controle e acompanhamento das condicionalidades do Programa pela Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação.

O recorte será das escolas públicas municipais urbanas que atendem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental por se vislumbrar uma amostragem significativa para a pesquisa em questão. Vale ressaltar que na rede municipal de ensino tem um total de 6 (seis) unidades escolares de escolas de 1º ao 5º.

A pesquisa será realizada no recorte temporal de 2019 a 2023. Esse período foi definido por marcar a posse de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022) na presidência do Brasil e transição para um novo governo presidencial com a posse de Luís Inácio Lula da Silva (2023 – 2026). Houveram, no período em questão, modificações importantes nas políticas sociais no Brasil e no ano de 2023 há a retomada do Programa Bolsa Família, como política social do governo federal.

#### REALIZAÇÃO

Desde o início do governo de Jair Bolsonaro em 2019, os mecanismos de minoração das desigualdades sociais construídos nas décadas de 1990 e 2000 foram paralisados ou tornados inoperantes. Esse é um ponto de vista que reflete a percepção de muitas pessoas e analistas políticos. As políticas e ações de um governo podem ter um impacto significativo nas desigualdades sociais, e esse impacto pode variar de acordo com a orientação política do governo. Sendo assim, muitas medidas adotadas durante o governo Bolsonaro foram criticadas por seu potencial impacto na acentuação das desigualdades sociais, em especial, a diminuição de programas sociais, como o Bolsa Família, que historicamente foi importante para a redução da pobreza e da desigualdade no Brasil. O governo Bolsonaro (2019 – 2022), implementou mudanças nos critérios de elegibilidade e nos valores dos benefícios, o que teve um impacto negativo sobre as famílias mais vulneráveis. A ação de encerrar o Programa Bolsa Família (PBF) em favor da criação do denominado Auxílio Brasil, como política substitutiva ao PBF em 2021, causou interrupção da política do PBF.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

- Analisar, a partir de dados documentais e da política, a efetividade do Programa Bolsa Família (PBF), com ênfase em sua relação com a função social da escola pública e a vulnerabilidade social e no que se refere à sua incidência no percurso de escolarização dos beneficiários.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar o PBF como política social, sua historicidade e sua relação com a educação escolar;

#### REALIZAÇÃO

- Analisar as condicionalidades da educação escolar no Programa Bolsa Família e sua efetividade em escolas públicas municipais urbanas que atendem do 1º. ao 5º ano do ensino fundamental da cidade de Hidrolândia (GO);
- Compreender a abrangência, em termos quantitativos, do PBF no município de Hidrolândia;
- Buscar dados sobre matrículas, dados pedagógicos e da escolarização dos beneficiários nas escolas municipais de Hidrolândia.

## MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa, com proposição de análise de dados quantitativos. Será uma pesquisa bibliográfica, documental e da legislação.

Tomará como método a pesquisa compreensiva, com base em Bourdieu, para o entendimento conceitual sobre campo, Estado e políticas públicas e sociais. Outros autores convergentes para a pesquisa compreensiva contribuirão com a análise e compreensão do tema e dos dados.

Está sendo realizado junto a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações pesquisa correlacionadas com tema. No total foram mais de 400 teses e dissertações e deste total, 45 tem relação direta com o tema de pesquisa. Nesta etapa, estão sendo realizadas as leituras e sistematizações dessas pesquisas que contribuem com o tema em desenvolvimento.

Os **procedimentos metodológicos** definidos até o momento são:

- a) Revisão bibliográfica: estudo sobre Estado, capitalismo, neoliberalismo, desigualdade social, políticas públicas, dentre outras categorias fundamentais;
- b) Estudo documental sobre o objeto de estudo: documentos que regulam o PBF; legislação pertinente; documentos orientadores às redes escolares; dentre outros.

### REALIZAÇÃO

- c) Levantamento quantitativo dos beneficiários do PBF nas escolas públicas de Hidrolândia, em especial, das escolas públicas municipais;
- d) Busca pelos documentos das escolas públicas municipais que tratam dos percursos pedagógicos e de escolarização dos beneficiados;
- e) Estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei Federal nº. 9.394**, de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social – **Coletânea da Legislação Básica do Cadastro Único e do Programa Bolsa Família** – 2017. 3ª edição.
- BRASIL. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN** (Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006).
- BRASIL. **Ministério da Cidadania. Programas**. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/inclusao-productiva-rural/direito-a-alimentacao-1/>. Acesso em: 16 setembro. 2023.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Catálogo de Indicadores de monitoramento dos programas do MDS**. Organização: CUNHA, J. V. Q. Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI), 2007. 224 p.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social** (PNAS/2004). Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. In. **Revista Educação e Sociedade**. V.23, nº. 80, Campinas-SP, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt>. Acesso em: 16 setembro. 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e contradição: elementos metodológicos para teoria crítica de fenômeno educativo**. São Paulo-SP. 2000.
- ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. 3. ed. São Paulo -SP: ed. Loyola, 1980.
- MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social**. Sociedade em Debate, Pelotas. 2011. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2023.

## REALIZAÇÃO

## **HABITUS DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: O QUE É POSSÍVEL APREENDER?**

Mestrando: Anderson Gomes de Araújo Santos

Orientadora: Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA**

Para Pierre Bourdieu (2001) o conceito de *habitus* é parte essencial de uma teoria sociológica, uma vez que ele está intimamente ligado às noções de estruturas e práticas sociais, proporcionando uma compreensão profunda das dinâmicas que moldam as interações humanas na sociedade. O *habitus* remete às disposições duradouras que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas através da socialização e das experiências, essas disposições incluem valores, crenças, atitudes e formas de perceber o mundo (Bourdieu, 2001). Assim, Bourdieu define *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

O *habitus* é resultado de ações realizadas pelo agente e, que são, instantaneamente, produto constante de reestruturações, que tem como fonte as disposições incorporadas em um momento anterior. Assim, elas são, em parte, permanentes, mas

#### REALIZAÇÃO

também mutáveis, nesse contexto. A regulação do *habitus* prevê o controle de um código comum entre os *habitus* dos agentes que o compõem. (Bourdieu, 2001).

Para Bourdieu (2009) o *habitus* não é rígido ou determinista, ele permite uma certa manobra ou liberdade controlada, na medida em que os indivíduos podem adaptar suas ações e escolhas dentro das limitações impostas pelas estruturas sociais e pelas disposições internalizadas. Essa capacidade de adaptação é mais evidente quando as pessoas enfrentam contextos sociais diferentes, nesse contexto, o *habitus* fornece uma estrutura básica para a ação e o pensamento, operando dentro do limite das estruturas sociais e das disposições internalizadas fornecendo flexibilidade, mas não a liberdade total, na forma dos indivíduos interagem ao seu redor. Bourdieu (1994) acrescenta que *habitus* são:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (Bourdieu, 1994, p. 15, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o *habitus* é formado pela interação entre as estruturas sociais objetivas e as ações individuais. Por um lado, as estruturas sociais, como a educação, podem influenciar a formação do *habitus*, enquanto, por outro lado, o *habitus* orienta as práticas e escolhas individuais. As estruturas sociais, que são os padrões organizados de relações sociais, circunscrevem as oportunidades e limitações que os indivíduos enfrentam cotidianamente.

#### REALIZAÇÃO

O primeiro princípio que serve como fio condutor no contexto da formação e trabalho de professores é conhecido como "*habitus* docente". Esse conceito, intrinsecamente ligado à profissão docente, não apenas resulta em ações organizadas e estruturadas, mas também desempenha um papel crucial como elemento formativo. Ele capacita o indivíduo socializado a atuar como um professor de forma que vai além da simples reprodução das práticas pedagógicas. Essa organização encontra sua definição na concepção do *habitus* como "estruturas predispostas a funcionar como estruturantes". Em outras palavras, o *habitus* docente é o princípio orientador e organizador das práticas e representações que podem ser padronizadas de forma objetiva, sem a necessidade de se ater a regras específicas apenas para um propósito determinado (Bourdieu, 2003).

A formação de professores é concebida como um processo complexo de socialização dos indivíduos em uma cultura profissional específica, que se desenvolve progressivamente. Nesse contexto, as disposições relacionadas ao *habitus* docente desempenham um papel fundamental, reconhecendo as limitações que estão presentes. O objetivo não é criar identidades estritamente vinculadas ao campo do magistério, mas sim induzir alterações nas inclinações que os indivíduos inicialmente desenvolveram ao longo de suas experiências sociais.

Essas mudanças visam direcionar essas inclinações de forma mais específica para a prática do ensino. A socialização profissional no campo educacional está intrinsecamente conectada a processos sociais mais amplos e preexistentes, dos quais emergem inclinações que se manifestam quando os indivíduos se envolvem profissionalmente com a cultura da docência.

## PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa em andamento é fruto do incessante caminhar na pós-graduação, um projeto desfeito, refeito e aprimorado constantemente, que se encontra em sua fase de conclusão, fruto de muito estudo, empenho e orientação. Ele revela o caminhar na pós-graduação, o amadurecimento acadêmico e a vontade de conhecer mais sobre a docência

### REALIZAÇÃO

no ensino superior. Assim, esse projeto revela muito do seu autor, da sua orientadora e demarca um espaço de pesquisa singular que se constitui e é constituído continuamente.

A pesquisa proposta, que investiga o *habitus* docente na adaptação e atuação dos professores ingressantes na Universidade Federal de Goiás (UFG), é academicamente justificada por ressaltar, a partir da delimitação do tema, a complexidade da constituição do *habitus* docente, que tem sido objeto de crescente interesse na área de formação de professores. A compreensão de como os professores internalizam e expressam seus *habitus* ao longo de suas formações, seja no âmbito da formação inicial e do trabalho, é essencial para a construção do conhecimento acadêmico nessa área. Esse trabalho permeia a temática do *habitus* em Bourdieu e, portanto, ele se refere às disposições duráveis adquiridas por meio da socialização e sociabilidade, no contexto da docência.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta relevância social por revelar sobre o *habitus* docente de professores de uma comunidade acadêmica (UFG) e suas especificidades, ao buscar compreender, no primeiro momento, como os professores ingressam no ensino superior em cursos da UFG e desenvolvem sua docência. Na perspectiva acadêmica, a pesquisa pode contribuir ao explorar o conceito de *habitus* docente relacionado à educação superior.

Em levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram encontrados 57 dissertações e 32 teses que tratam do *habitus* docente; 24 dissertações e 14 teses que tratam do *habitus* docente na educação superior; 7 teses e 12 dissertações que versam sobre professores ingressantes na educação superior e *habitus*.<sup>1</sup>

Na perspectiva pessoal a pesquisa permite aprofundar os estudos sobre formação e atuação docente pelas lentes de Bourdieu, essa experiência proporcionará um desenvolvimento acadêmico e profissional e sobretudo humano.

---

1 Estão sendo realizadas sistematizações dos trabalhos mais afinados com os interesses e objetivos desta pesquisa.

REALIZAÇÃO

No âmbito educacional em constante transformação, torna-se instigante a compreensão sobre como o *habitus* docente é construído, quais elementos constituem as práticas de professores ao longo de seus percursos profissionais, em especial, para esta pesquisa, as dimensões culturais, sociais, educacionais, do campo do trabalho, que incidem sobre o professor ingressante na educação superior: sua origem, seus gostos, práticas cotidianas da vida, leituras, formação, espaços de trabalho etc.

Nesse contexto, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: de que maneiras o *habitus* constitutivo de professores ingressantes se conjugam às expectativas institucionais, bem como se expressam em práticas docentes na Universidade Federal de Goiás – UFG?

## **OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA**

O **objetivo geral** da pesquisa se relaciona intrinsecamente ao problema de pesquisa e o repete no sentido de compreender, a partir do contexto institucional da UFG e sua relação com o contexto ampliado da educação superior, de que maneiras o *habitus* constitutivo de professores ingressantes se conjugam às expectativas institucionais, bem como se expressam em práticas docentes na Universidade Federal de Goiás – UFG.

Para tanto foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Historicizar a educação superior no Brasil
- b) Compreender o que é docência, *habitus*, *habitus* docente e como se constituem;
- c) Identificar o *ethos* docente de professores ingressantes em cursos da UFG, como expressão de seus *habitus*.
- d) Destacar, em documentos, elementos da prática institucional da UFG, no que orienta, regula a atuação de docentes ingressantes.

### REALIZAÇÃO

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, pensamos que a pesquisa qualitativa foi a mais adequada para refletir sobre em qual perspectiva o *habitus* docente influencia o *ethos*, a *hexis*<sup>2</sup> e atuação docente na Universidade Federal de Goiás.

Para a pesquisa, com base em Bourdieu, serão realizados, com base nos estudos de Silva (1996, p. 232-233; adaptado) ao tratar da pesquisa com Bourdieu, os seguintes **procedimentos metodológicos**:

- Analisar, a partir do princípio da contextualização e do método compreensivo, de elementos do campo político, econômico e políticas empreendidas na educação superior nos últimos dez anos.
- Fazer revisão da literatura sobre: o campo da educação superior; políticas de expansão de vagas para ingresso de professores na educação superior;
- Empreender estudo sistematizado sobre docência, trabalho e profissão de professor.
- Realizar a historicização do processo de constituição da UFG;
- Analisar documentos da UFG: Estatuto, PDI e outros pertinentes.
- Fazer levantamento e estudo de editais para realização de concursos para professores efetivos na UFG nos últimos 5 anos, independentemente dos cursos, campus e Unidades Acadêmicas.
- Analisar a proposta e implementação do curso promovido pela gestão da UFG destinado aos professores ingressantes.
- Realizar entrevistas e/ou questionários com professores ingressantes nos últimos 5 anos de 5 cursos da UFG no Câmpus Samambaia e/ou Câmpus Co-

---

2 Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. (Bourdieu, 2001, p. 62 e 63).

lemar Natal e Silva com questões que tratem das dimensões culturais, sociais, educacionais, do campo específico do trabalho docente atual, motivações para ocupação da vaga como docente etc; em outros aspectos, questões sobre sua origem, família, gostos, lazer (tempo livre), práticas cotidianas da vida, leituras, formação, espaços anteriores de trabalho etc.

A priori, elegemos o estudo de campo enquanto instrumento de coleta de dados que de acordo com Severino (2007), esse tipo de investigação se caracteriza por tratar o objeto em seu ambiente natural. O trabalho iniciará com a sistematização de um plano de leitura que permitirá a compreensão das categorias de análises que fundamentam o estudo proposto. As técnicas de coleta de dados utilizadas são questionários e entrevistas semiestruturadas.

A análise de dados empíricos ocorrerá de modo a organizar o que foi coletado (questionários e entrevistas), será realizada a transcrição das entrevistas semiestruturadas e tabulação das respostas dos questionários em gráficos. Em seguida advirá a codificação dos dados, processo que elencará os elementos mais significativos encontrados nas transcrições das entrevistas e questionários e se procederá à análise do discurso. Para Gil (2010) esse momento é importante para que os dados sejam categorizados, comparados de modo a ganharem mais sentido quando articulados.

Atualmente, a pesquisa está em processo de estruturação com projeto definido e elaboração da revisão de literatura sobre a temática contemplando o primeiro objetivo específico do projeto de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.); **Sociologia**. Trad. Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8. ed.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

- BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 3, p. 86-107.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: \_\_\_\_\_. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 17-58.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Marilda. As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática. 1999. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

## **A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Mestrando: Cristian Andrey Pinto Lima

Orientador: Cláudio Pires Viana

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

A pesquisa em andamento é desdobramento das leituras e diálogos realizados a partir dos estudos desenvolvidos na disciplina Educação, Diversidade e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG-UnU-Inhumas). Além disso, está vinculada ao Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG), e aos Projetos de Extensão – “Entre mangueiras e flamboyants: Leituras Freirianas e “Concepções teóricas de Paulo Freire Para a Educação” ambos ligados à UEG-UnU-Inhumas.

A temática da Educação Humanizadora tem provocado as escolas e universidades a reavaliarem suas abordagens e suas infraestruturas, tanto para o acolhimento da diversidade de educandos nesses ambientes, como para formar professoras (es) e demais profissionais que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e uma escola que reconheça aquilo que constitui o seu sentido, como argumenta Coêlho (2012). Nesse contexto, ratificamos que pensar a diversidade significa pensar a educação como um tempo-espço de oportunidades, de formação, de debates, de estilo e ritmos de aprendizagens diferentes com fundamentos e princípios respeitados e efetivados (Reis, 2013).

Compreendemos por Educação Humanizadora aquela essencialmente comprometida com a vocação ontológica do ser humano na busca de ser mais, voltada à formação e ao desenvolvimento humano em todas as dimensões, baseada no diálogo, na intersubjetividade, na reflexão e problematização das práticas sociais, em contraste

### REALIZAÇÃO

com a educação bancária e o ensino fundado em práticas que reproduzem o modelo da sociedade neoliberal, competitiva, meritocrática, individualista e capacitista, caracterizado por métodos mecanizados, e carentes de espaço para a crítica. Paulo Freire (1987) propõe a Educação Libertadora como uma alternativa para que os sujeitos possam a vir tornar-se pessoas ativas na construção do conhecimento, buscando a superação das relações opressoras, por meio do estímulo do pensamento crítico e da autonomia. Assim parafraseando Gadotti (1995, 1996), a Educação Humanizadora deixa marcas positivas na vida dos sujeitos, pois atribui sentido e significado a sua existência, e corrobora com Brandão (2002) ao argumentar que “[...] cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (Brandão, 2002, p. 22).

Nesse contexto, percebemos que a Educação Matemática pode contribuir de modo significativo. No entanto, é importante notar que, segundo Skovsmose (2008, p. 103), ela “[...] pode significar *empowerment*, mas também submissão.” O termo “*empowerment*” significa conceder poder, estimular as potencialidades, autonomia e emancipação, que não se limitam apenas à habilidade de realizar cálculos com operações matemáticas, mas estão relacionados à compreensão e aplicação dos conhecimentos matemáticos no cotidiano. Skovsmose (2007, 2008) destaca que a submissão pode ocorrer quando a Educação Matemática é baseada exclusivamente em exercícios desprovidos de sentidos e significados, sem problematizar as questões relacionadas à justiça social e à emancipação. No entanto, ele encontra na Educação Matemática Crítica, fundamentada no diálogo, uma fissura para superar a educação bancária, instrumental e pragmática, perspectiva também defendida por Freire (1987) e Coêlho (2012).

Portanto, entendemos que a Educação Matemática, quando pensada e articulada a partir de uma perspectiva de Educação Humanizadora, se torna uma possibilidade para a formação e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, a matemática deixa de ser vista apenas como uma disciplina teórica, rígida, técnica e inacessível, centrada na resolução de problemas e fórmulas, voltada “[...] à mecanização e à formalização [...]”

#### REALIZAÇÃO

(Clímaco 2014, p. 23), e passa a ser compreendida como uma via que pode contribuir de modo significativo para a formação de conceitos – não apenas aqueles do campo da matemática – e práticas como humanização<sup>1</sup>, inclusão<sup>2</sup>, alteridade<sup>3</sup>, transgressão<sup>4</sup> e decolonialidade<sup>5</sup>. Essas *práxis* têm o potencial de dar sentido ao ato de aprender, desenvolvendo nas educandas (os) a criatividade, o pensamento e a criticidade.

A pesquisa é qualitativa, e bibliográfica com vistas a perceber que a bibliografia se constitui uma fonte fecunda para a pesquisa em questão, tendo por referência a hermenêutica fenomenológica, embasada na abordagem de Bicudo (1999), por compreender que esse método não impõe verdades teóricas ou ideologias postas “[...] mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada

- 
- 1 Fizemos referência aos estudos de Freire (1969) para quem a humanização do homem é o “[...] objetivo básico de sua busca permanente [...] constitui a sua verdadeira vocação” (Freire, 1969, p. 127).
  - 2 Tomamos por base as pesquisas de Mantoan (2003) que concebe a Inclusão como sendo “[...] produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (Mantoan, 2003, p. 20). E ainda nessa perspectiva, Reis (2006), destaca que ela “[...] é a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo [...]” (Reis, 2006, p. 41). E acrescenta “[...] Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana” (Reis, 2013, p. 68).
  - 3 Nos ancoramos nos estudos de Reis (2021) que compreende a alteridade não apenas como uma “[...] grandeza humana [...]”, mas como sendo “[...] um ato de experienciar e reconhecer no processo de inclusão a plenitude para avançarmos, de forma consciente e reflexiva, para outras possibilidades de enxergar que no outro eu me realizo, me identifico e me completo em um contínuo fazer e refazer, tecer e ser tecido em todas as dimensões que nos complementam e nos identificam como pertencentes a um mundo que, certamente, pode e deve constituir-se “na e para” a diversidade humana e não humana” (Reis, 2021, p. 24-25).
  - 4 A transgressão à qual nos referimos neste estudo está presente na vida e na obra da mulher negra, professora e educadora estadunidense bell hooks, autora do livro “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade” (Hooks, 2013).
  - 5 empregamos como referência as concepções de Walsh (2009) que percebe a decolonialidade como “[...] um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

#### REALIZAÇÃO

um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas” (Bicudo, 1999, p. 13).

Com esses pressupostos, almejamos compreender os limites e as possibilidades da formação de professoras (es) de matemática para o desenvolvimento do ensino de matemática numa perspectiva humanizadora, por meio da investigação dos conceitos e fundamentos filosóficos e epistemológicos que constituem o sentido de uma concepção de Educação Humanizadora; demonstrar os princípios éticos, políticos e pedagógicos apresentados em documentos oficiais e bibliográficos referentes à formação de professores de matemática que referenciam ou negam a perspectiva humanizadora de educação; interpretar os elementos constituintes das propostas de formação de professoras (es) de matemática, buscando elucidar os limites e possibilidades postos nos documentos oficiais e na bibliografia pesquisada e, por fim, descrever os limites e as possibilidades de constituição de uma Educação Matemática humanizadora.

Para atingir os objetivos propostos, realizaremos uma leitura atenta e sensível dos documentos oficiais: Resolução CNE/CP N° 2/2019; Resolução dos cursos de Licenciatura em Matemática, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), Matriz Curricular Unificada (MCU) dos cursos de Licenciatura em Matemática da UEG e ementas das disciplinas que dialogam com a temática, e em documentos oficiais de entidades e movimentos da área de educação (Sociedade Brasileira de Educação Matemática -SBEM , Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação– ANPED).

Nesse sentido, fundamentamo-nos em: Freire (1969, 1987), Gadotti (1995, 1996), Bicudo (1999, 2006), Brandão (2002), Mantoan (2003), Reis (2006, 2013, 2021), Skovsmose (2007, 2008), Viana (2008), Walsh (2009), Coêlho (2012), Hooks (2013), Clímaco (2014), Almeida e Barcelos (2021), dentre outros, que possibilitarão a compreensão da formação docente pautada nas obras de Paulo Freire que são necessárias para uma reflexão sobre a educação e a escola; para além disso, uma formação em que as (os) professoras (es) assumam uma prática político-pedagógica séria e capaz de responder às

REALIZAÇÃO

demandas da escola que se busca construir com vistas a avançar de modo propositivo no enfrentamento dos desafios constitutivos da Educação Humanizadora.

Está sendo realizada, atualmente a coleta de bibliografia a partir de fontes como *sites* e anais de eventos acadêmicos de grupos de trabalho (GTs) relevantes (GT 13/SBEM -Diferença, Inclusão e Educação Matemática; GT19/ANPED-Educação Matemática). Também estamos obtendo documentos oficiais, como a MCU e a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, de fontes públicas. Além disso, solicitaremos informações adicionais, como PPCs e ementas de disciplinas, diretamente das instituições via *e-mail*. Após coletar esses documentos, faremos um exercício hermenêutico rigoroso no sentido de entender como abordam a temática proposta. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e meios acadêmicos, incluindo revistas indexadas.

Portanto, ao pensarmos a formação humana, que deve ser tratada com seriedade, sem a transmissão de saberes prontos e acabados, concordamos com Coêlho (2012) no sentido de que ela não se preocupe tão somente em “[...] valorizar e contabilizar produtos, conquistas e sucessos” (Coêlho, 2012, p. 61) e com Almeida e Barcelos (2021) na perspectiva de que essa formação possa demandar trabalho minucioso, rigoroso, baseado em teoria, que se dedique a questionar os poderes hegemônicos, desafiando os discursos e práticas estabelecidas, transcendendo o que já existe, das dinâmicas de ensino e aprendizado tradicionais, do pragmatismo, da banalização e da superficialidade. Dessa maneira, podemos vislumbrar a formação humana com o propósito de possibilitar a transformação social por meio de *práxis* de reflexão, ação, e ruptura com o instituído (Viana, 2008).

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Educação Humanizadora. Limites. Possibilidades.

REALIZAÇÃO

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Liliâne Barros de; BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. O ensino superior e a sociedade da mercadoria. **Fragmentos de Cultura**, v. 31, n. 3, p. 452-461, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/9014>. Acesso em: 23 set. 2023.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Fenomenologia: Uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Ed. Olhos D'Água, 1999, p. 11-51.
- BRANDÃO, Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002. 455p.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1, Brasília, p. 142, 20 dez.
- CLÍMACO, Humberto de Assis. **Intuição e conceito: a transformação do pensamento matemático de Kant a Bolzano**. 171f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola?. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p. 59-86.
- FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 127 p.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995. 160 p.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**. Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla-São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (org.). **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem viver**. 1. ed Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021, p. 23-25.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica – Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez. 2007. 304 p.
- SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. 1. ed. São Paulo: Papirus. 2008. 144p.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

VIANA, Cláudio Pires. **o educador: angústia e liberdade– Uma leitura ontológica, fenomenológica e existencialista do sentido de ser educador em tempo de mal-estar docente.** 2008. 183p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação , Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-42.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

# O ENSINO DE INGLÊS NO PROJETO GOIÁS TEC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS”<sup>1</sup>

Euzébia Oliveira Noleto

Orientador: Made Júnior Miranda

Linha de pesquisa: Cultura, escola e formação

**Resumo:** O presente trabalho foi elaborado como requisito para conclusão do componente curricular “Seminário II”, do Mestrado em Educação da UEG – UnU-Inhumas, ministrado pelas professoras Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto. O texto refere-se ao projeto de pesquisa intitulado “O ensino de Inglês no projeto Goiás Tec e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos: uma análise a partir das concepções histórico-culturais”, apresentando sua temática, justificativa, problema, objetivos, metodologia, fundamentação teórica e estágio atual da pesquisa, dentre outras considerações.

**Palavras-chave:** Programa Goiás Tec. Educação à distância. Educação Híbrida. Teoria Histórico-cultural.

## APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

O presente trabalho objetiva expor sucintamente o projeto de pesquisa intitulado “O ensino de Inglês no projeto Goiás Tec e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos: uma análise a partir das concepções histórico-culturais”, apresentando sua temática, justificativa, problema, objetivos, metodologia, fundamentação teórica e estágio atual da pesquisa, dentre outras considerações.

---

1 Artigo elaborado como requisito para conclusão do componente curricular “Seminário II”, do Mestrado em Educação da UEG – UnU-Inhumas, ministrado pelas professoras Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto, no segundo semestre de 2023.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

A temática em torno da qual será realizada a pesquisa é a análise, por uma perspectiva histórico-cultural, do ensino da Língua Inglesa no programa Goiás Tec.

Justifica-se a relevância desse estudo devido ao fato de a educação à distância e as modalidades a ela correlatas, tais como o ensino híbrido, estarem cada vez mais presentes no cotidiano educacional brasileiro, em especial no período pós-pandêmico. Segundo o Censo da Educação Superior de 2022, no Brasil foi superada, quanto ao ensino não presencial, “a marca histórica de 3 milhões de ingressantes em 2022” (Assessoria de Comunicação Social do INEP, 2023), tendo havido matrículas disponíveis na modalidade EaD em 3.219 municípios, o que representou um aumento de 87% com relação a 2014 (*Idem, ibidem*).

Tais dados são o reflexo do contexto sócio-histórico contemporâneo, em que a tecnologia encontra-se profundamente enraizada no cotidiano de parte significativa da população. Esse fato faz com que a época atual seja marcada por inúmeros questionamentos a respeito do papel da escola e dos professores, sendo que “(m)uitos pais já admitem quemelhor escola é a que ensina por meio de computadores, porque prepararia melhor para a sociedade informacional” (Libâneo, 2013, p. 12), e parcela da sociedade passou a crer que “(a)s questões de aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologização de ensino” (*Idem, ibidem*).

O Brasil, como nação de extremados contrastes e desigualdades, ao mesmo tempo em que apresenta uma população que possui 249 milhões de *smartphones*, totalizando 464 milhões de dispositivos ao somarem-se aos celulares computadores, *notebooks* e *tablets* (Fundação Getúlio Vargas, 2023b), também é o país em que “(o) contingente de pessoas com renda domiciliar *per capita* até 497 reais mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros em 2021, cerca de 29,6% da população total” (Fundação Getúlio Vargas, 2023a).

O estado de Goiás, inserido na realidade socioeconômica brasileira, também sofre como “resultado da elevada desigualdade de renda e desenvolvimento, assim como de diferentes modos de vida, de estabelecimento, de relações sociais e de expressões

REALIZAÇÃO

culturais” (Lima e Macêdo, 2023), o que, por consequência, provoca que “as estruturas de oportunidades sejam diferentes em cada região de Goiás, um estado bastante heterogêneo” (*Idem, ibidem*).

Em tal cenário, é apresentado à população goiana, pela Secretaria de Estado da Educação, em 2019<sup>2</sup>, o projeto *Goiás Tec: ensino médio ao alcance de todos*, com o objetivo de atender às unidades escolares da rede estadual de ensino de Goiás que ofereçam o ensino médio e estejam localizadas em zona rural, distritos e regiões de difícil acesso ou que possuem déficit de professores de áreas específicas, nas quais o ensino será mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, via plataforma de telecomunicação (Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2023).

Dessa forma, o programa Goiás Tec, a ser descrito de forma mais aprofundada na pesquisa a ser realizada, busca expandir o Ensino Médio “para os jovens das populações rurais e das comunidades de difícil acesso, quilombolas e indígenas” (Comunicação Setorial da UEG, 2023). O programa busca possibilitar a continuidade dos estudos dos alunos residentes em áreas de acesso dificultoso e trazer uma alternativa ao déficit de professores habilitados para ministrar determinados componentes curriculares (Secretaria de Estado da Educação, 2023).

As aulas envolvem dois professores: o professor formador, graduado na área do componente curricular e com, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*, e o professor mediador, responsável por acompanhar as videoaulas, auxiliar os estudantes ao enviar as dúvidas para o professor formador, aplicar e corrigir avaliações (conforme gabarito preestabelecido), dentre outras atribuições (Secretaria de Estado da Educação, 2023). A metodologia de ensino pode ser considerada híbrida, já que as aulas são ministradas pelo professor formador em estúdio e transmitidas para as salas de aula em que os alunos devem comparecer presencialmente, sendo assistidos pelo professor mediador, e onde realizam suas avaliações.

---

2 Secretaria de Estado da Educação, 2023.

Em 2023, há mais de 8 mil estudantes participando do programa (Comunicação Setorial da UEG, 2023), o que reforça a grande relevância de elegê-lo como objeto de estudo. Ademais, a metodologia empregada suscita diversos pontos de reflexão, como, por exemplo, no tocante à qualidade da interação professor-aluno, à possibilidade de efetiva apreensão do conteúdo por parte dos estudantes e sobre como o professor formador, sendo apenas um para cada componente curricular, poderá atender à demanda de dúvidas durante a transmissão ao vivo, dentre outros questionamentos.

Para analisar o contexto de ensino-aprendizagem do programa Goiás Tec, optou-se pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural<sup>3</sup>, devido às suas expressivas contribuições a respeito da compreensão, no campo da Psicologia, sobre como ocorre a aprendizagem. Além disso, para melhor viabilização da pesquisa, o objeto de estudo foi delimitado às aulas de Inglês da primeira série do Ensino Médio que foram ministradas no ano de 2023.

Assim, o problema de pesquisa a ser trabalhado consiste no seguinte: “qual a visão histórico-cultural sobre a atividade pedagógica referente à Língua Inglesa no projeto Goiás Tec?”.

A partir disso, tem-se que o objetivo geral da pesquisa será analisar, por uma perspectiva histórico-cultural, como ocorre o processo educativo referente à Língua Inglesano projeto Goiás Tec. Para isso, será necessário contemplar os seguintes objetivos específicos: caracterizar o projeto Goiás Tec da forma mais completa possível, explicitando em que consiste, seu funcionamento, finalidades, processo educativo (relação professor-aluno-conteúdo) e resultados; destacar alguns conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e realizar uma análise crítica do contexto investigado, de acordo com os pressupostos histórico-culturais.

---

3 A Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Teresa Cristina Rego, foi elaborada por Vigotski em seu “estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc” (2012, p. 31, grifo da autora).

Quanto à metodologia, resta importante ressaltar que “ainda que possamos falar em um método ‘geral’ (o método materialista histórico dialético) para todas as pesquisas que tomam como seu fenômeno a atividade humana e o homem em sua condição ontológica de sersocial, é preciso determinar o método investigativo particular para cada objeto científico como qual lidamos” (Araújo, 2017, p. 48). Com isso em mente e considerando-se as relevantes “contribuições de Vigotski e de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a pesquisa educacional que se proclama histórico-cultural” (*Idem, ibidem*), o caminho metodológico da pesquisa a ser realizada seguirá os pressupostos investigativos condizentes com a Teoria Histórico-Cultural, que, por sua vez, apresenta, como fundamento filosófico-metodológico, o materialismo histórico-dialético.

As estratégias metodológicas consistirão em pesquisa documental e bibliográfica, quanto à coleta de dados, e análise de conteúdo, quanto à análise de dados.

O referencial teórico da pesquisa incluirá obras de Lev Vigotski, Teresa Cristina Rego, Alexis Leontiev, José Carlos Libâneo e Manoel Oriosvaldo de Moura, dentre outros.

O levantamento bibliográfico encontra-se atualmente em andamento, bem como a pesquisa documental. Todo o material a ser analisado no que se refere às aulas será o que já se encontra disponível para acesso do público, em plataformas como o *YouTube*; ainda assim, será tratado de forma anonimizada, sendo que não haverá exposição de nome, voz ou imagem de nenhum profissional.

Até o momento, portanto, foi realizada a escolha e delimitação do objeto de pesquisa, bem como a determinação do objetivo geral e dos objetivos específicos e da metodologia norteadora do processo investigativo, concomitantemente com o início do levantamento bibliográfico e documental.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. MOURA, Manoel Ariosvaldo de (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2017.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. **Matéria que cria o programa Goiás Tec no Ensino Médio é aprovada em primeira votação.** Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/110754/materia-que-cria-o-programa-goias-tec-no-ensino-medio-e-aprovada-em-primeira-votacao>. Acesso em: 15 out. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INEP. **EaD registra 3 milhões de ingressantes em 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>. Acesso em: 14 out. 2023.

COMUNICAÇÃO SETORIAL DA UEG. **Crialab/UEG abre PSS para bolsistas de pesquisa e extensão.** Disponível em: [https://www.ueg.br/noticia/62870\\_crialab\\_ueg\\_abre\\_pss\\_para\\_bolsistas\\_de\\_pesquisa\\_e\\_extensao](https://www.ueg.br/noticia/62870_crialab_ueg_abre_pss_para_bolsistas_de_pesquisa_e_extensao). Acesso em: 14 out. 2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Retrospectiva 2022: Mapa da nova pobreza revela que 29,6% dos brasileiros têm renda familiar inferior a R\$ 497 mensais.** Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/retrospectiva-2022-mapa-nova-pobreza-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r>. Acesso em: 15 out. 2023 [a].

\_\_\_\_\_. **Uso de TI no Brasil: País tem mais de dois dispositivos digitais por habitante, revela pesquisa.** Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/uso-ti-brasil-pais-tem-mais-dois-dispositivos-digitais-habitante-revela-pesquisa>. Acesso em: 15 out. 2023 [b].

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus Professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Alex Felipe Rodrigues; MACÊDO, Murilo Rosa. **A vulnerabilidade social nos municípios goianos.** Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2018/a-vulnerabilidade-social-dos-municipios-goianos.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Goiás Tec: ensino médio ao alcance de todos.** Documento recebido por meio eletrônico em: 31 ago. 2023.

#### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

## REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO

Mestrando: Guilherme Batista Vieira Manso

Orientadora: Liliane Barros de Almeida

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Nesta pesquisa, buscamos defender a relação existente entre experiência estética – definida como uma vivência que reconduz, por meio da crítica, a consciência a uma ontologia – e a educação de modo amplo. Compreendendo a estética como uma forma de filosofar, visamos demonstrar as relações entre estética e educação a partir de alguns autores como Dufrenne (2004), Sartre (1993) e Chauí (2002). Concordamos com Furtado (2009) ao afirmar que o problema da educação é reflexo da tensão entre olhar sensível e inteligível e essa tensão resulta em abertura ao mundo, impulsionando a curiosidade, tornando-se, então, possibilidade de experimentar uma consciência autoformadora.

A consciência é o humano, não apenas de modo particular, mas sim de forma coletiva. É a subjetividade em um constante movimento de se fazer por meio da linguagem que é “nossa carapaça e nossas antenas, protege-nos contra os outros e informa-nos a respeito deles, é um prolongamento de nossos sentidos. Estamos na linguagem como em nosso corpo” (Sartre 1993, p. 19). A consciência é, portanto, continuo movimentar-se rumo a um estatuto de não imobilidade, é autodesvelamento, possibilidade ser e de existir no e com o mundo. Consciência é desvelamento do real e da realidade em continuo *por fazer*, como em Sartre (2011) a consciência é onde as coisas caem.

De acordo com Almeida (2020), a estética é um dos três grandes eixos dos quais se ocupam as investigações da filosofia, de modo que o eixo estético se preocupa com as questões relativas ao *belo*. O belo como substância surge como algo fundamental e,

### REALIZAÇÃO

ao falarmos de educação, poderíamos dizer de uma educação que seja, portanto, *bela*, comprometida com a formação integral dos sujeitos, de modo amplo inserido em um contexto histórico-cultural e geográfico. Falamos de Uma educação virtuosa que não se presta à manutenção de uma sociedade injusta e desigual, que não despreze a integralidade do ser humano e suas múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, emocional e social, portanto, uma educação que seja capaz de integrar, inclusive, as reflexões estéticas ao campo educacional. Sobretudo que essas discussões não se ajustem como mero ecletismo. O que pretendemos neste texto é revisitar uma série de questionamentos já realizados pela filosofia em relação à educação, estética, a formação e a experiência.

Ao considerar a estética uma experiência original, compreendemos que “ela reconduz o pensamento e, talvez a consciência à origem. Nisto consiste sua principal contribuição à filosofia” e à educação de modo amplo (Dufrenne, 2004, p. b24). Para Dufrenne (1910 – 1995), “estética não é história e a pré-história que ela explora não é a das sociedades sem história, mas, na história, a das iniciativas que em todas as épocas edificam a cultura e descortinam uma história” (2004, p. 24). Podemos afirmar que a teoria estética de Dufrenne não é anti-histórica, mas se pauta no desvelamento de uma história lançando o olhar sobre a cultura. Ou seja, “ao viver” a cultura e a história edifica-se, grosso modo, a experiência estética. Furtado, ao discutir sobre a estrutura da percepção revela-nos que os “elementos que compõem a percepção estética” (2009, p. 140), são: “a presença, a representação e a reflexão, elementos fundamentais para se pensar a educação contemporânea”.

A autora afirma que a familiaridade com cores, linhas, formas, densidade e volume, contribui para o alargamento do olhar crítico e destaca a linguagem artística com um elemento cultural, que recupera a expressão perdida nos equívocos do ensino racionalista. Furtado (2009), ao citar Larrosa (2004) e Chauí (2002) – mostra as múltiplas origens da palavra experiência. Com raízes no latim e no grego – em Chauí (2002), observa-se que a palavra experiência é composta pelo prefixo latino *ex*, para fora e *peras*, sendo limite ou demarcação – aventura para fora –, enquanto a palavra iniciação é composta

REALIZAÇÃO

pelo verbo *in* do latim, indicando o movimento para dentro, ou interior e do verbo *eo* “*ir para dentro*”, assegurando que experiência é, “*iniciação aos mistérios do mundo*”.

Em Larrosa (2004), por outro lado, pode-se observar que a mesma palavra tem origens também no latim *experiri* que significa provar. No radical *periri*, se encontra também *periculos*, perigo. Em sua raiz indo-europeia, se relaciona com a ideia de travessia, ou passagem. Buscando seu radical grego, *per*, indica também travessia, o prefixo é encontrado inclusive na palavra *peiratês*, pirata. Outros radicais podem ser encontrados, remetendo à ideia de perigo, ou pôr em perigo. Desta forma,

experiência é a instabilidade que engloba muitas dimensões além daquela da repetição como forma de refinar uma atitude, de não cometer o mesmo erro, mas de lançar-se no vazio, abrir-se, arriscar-se e reconhecer-se cada vez mais inexperiente apesar de todas as experiências vividas no intuito de decifrar os enigmas do mundo. (Furtado, 2009, p. 142)

Observamos que “essa atitude de abrir-se para o mundo” (Furtado, 2009, p. 143) retoma a ideia de mudança, criação e transformação da realidade humana, “criar é conhecer e projetar o que somos e o que vivemos. Conhecemos e nos relacionamos melhor com o mundo e com as pessoas à medida em que nos projetamos” (Almeida 2019, p. 129). Nesse sentido, criação é ato de liberdade, pois “a realidade humana é permanente criação de sentidos com a finalidade de que a vida seja produzida e supere as condições existentes *rumo à*.” (Idem, 2019, p. 126). Há de se lembrar que essa abertura, esse movimento “*rumo a*”, não é dado de qualquer jeito, pois pressupõe o compromisso ético de existir que imbrica assumir a liberdade como condição inerente à existência humana. É, portanto, a compreensão de que o fazer humano reflete sempre o todo, a humanidade.

Cada escolha reflete a totalidade, o termo homem se refere à espécie, de modo amplo. Assim poderá dizer que o ato realizado por um único ser humano, sempre é

REALIZAÇÃO

carregado pela responsabilidade de quem se move a uma determinada direção, reconhecendo que sua escolha não diz respeito unicamente ao indivíduo. Nesse sentido o que está em ato é socializado e potencializado, daí a importância de compreender que cada ação é refletida no todo. Afirmar-se que o fazer humano, carrega, ou retoma a humanidade, não coloca um fardo sobre as escolhas, mas exige reconhecer que o homem, como *zoonpolitikon/zoonlogikon*, é um ser sociável e possuidor de pensamento. O homem age com intencionalidade e, portanto, isso faz dele – como espécie – responsável por viver suas escolhas.

Ainda de acordo com Dufrenne (2004) a experiência estética nos possibilita abertura à presença do objeto, podendo nos levar a penetrar em seu sentido e o autor reforça que o *belo* inspira e mobiliza, porque o belo é substância e é próprio do objeto estético. De modo que essas colocações levam o autor a afirmar que “a experiência estética, portanto testemunha uma aptidão do homem para a ciência. [...] Indubitavelmente a poesia não é ciência, mas a prepara, não só ao provocar o pensamento positivo por meio de obstáculos epistemológicos, mas o exercício intelectual em objetos ainda imaginários” (Dufrenne, 2004, p. 26-27). A partir dessas ideias, compreendemos que a estética abre possibilidades à educação, pois ao atestar uma aptidão do ser humano à ciência e provocar o pensamento positivo, a experiência estética abre portas para a construção do saber sistematizado e à expansão da construção do conhecimento, ou seja, uma dimensão que não se limita apenas ao campo estético, mas que nos dá subsídios para pensarmos a superação de uma realidade recorrente que persiste, assim o olhar da estética para com a educação se configura como um outro modo de ser e viver.

Dentre os animais, o homem é o único que se educa – pode tornar-se humano. Assim, o “enfrentamento da educação o desafio de hoje é a superação do homem. Isto quer dizer que o homem supere o homem que tem sido até agora”, (Fernandes, 2016, p. 48) sendo pertinente que se discuta o sentido da educação inserida em um contexto histórico, uma edificação que desemboca no contexto atual. E “isto implica uma virada na essencialização do homem, a fundação [...]” (*Ibidem*), o que o autor denomina de “uma

REALIZAÇÃO

virada” ou “uma outra Paidéia”. Para ele “ a palavra *paidéia* tem uma grande riqueza de significados: educação, formação, cultura, civilização ” (*Ibidem*), sendo um conceito de complexidade impar e fundamental ao se discutir a educação. O autor afirma que “Paidéia indica, pois, o processo de humanização do homem, ou seja, de apropriação pelo homem histórico, de sua própria humanidade. ” (*Ibidem*).

Tal postura subsiste somente em face à um olhar crítico como já assinalado por Dufrenne (2004), ou seja, a questão da educação envolve essencialmente a expansão do olhar rumo a uma crítica ontológica do que é educar. Se educação não pode ser entendida como mercadoria, poderíamos falar com segurança de uma educação que busque integrar as reflexões estéticas ao se escopo de suas preocupações, uma vez que as reflexões estéticas têm caído em uma certa obsolescência, ficando também de lado, ou sendo demasiado estetizantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Liliâne Barros de. Considerações sobre o sentido de Autárkeia (Αυτάρκεια) na constituição do éthos (ἔθος) Aristotélico. In: GALO, Silvio [et al.] (org.). **O pensar filosófico a cultura e a formação humana Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho**. 1 ed. Campinas, São Paulo, 2020.
- ALMEIDA, Liliâne Barros de. **Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar**. 158f, Goiânia, 2019, p. 103-150.
- DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. 3. ed. 3. reimpr. São Paulo, 2004.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas: Mercado de letras, 2016, p. 47-86.
- FURTADO, Rita Márcia Magalhães. A experiência estética como experiência formadora. In: FURTADO, Rita Márcia Magalhães; COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. 1. ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009, p. 139-161.
- CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165
- SARTRE, Jean paul. **O ser e o nada ensaio de ontologia fenomenológica**. 20. ed. vozes, 2011 p. 13-115.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 2 ed. São Paulo, 1993.

## REALIZAÇÃO

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mestranda: Lidiane da Silva Lopes

Orientador: Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

A pesquisa em andamento, mesmo que em estágio embrionário, visto que inicialmente não era este o objeto de estudo ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG-UnU-Inhumas), é desdobramento das leituras e diálogos realizados a partir dos estudos desenvolvidos nas disciplinas do PPGE que fomentam o desejo do pesquisador e nortes do professor orientador Dr. Wesley Luis Carvalhaes. A elaboração deste texto tem por finalidade atender a proposta de avaliação da disciplina de Seminário II ministrada pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Dr.<sup>a</sup> Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto, assim como ser apresentado à banca do III Seminário de Pesquisa do PPGE para contribuições visando aperfeiçoamento da pesquisa inicialmente pretendida.

Alfabetização e letramento são temáticas bastante difundidas nas últimas décadas e cada pesquisa, seguramente, apresenta sua relevância. Pesquisar esses processos a partir das concepções contidas nos livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental e como essas concepções estão, ou não, concretizadas nas atividades propostas, *a priori*, é a problemática.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabelece dez diretrizes para melhorar a educação até o ano de 2024, um dos objetivos deste plano é a erradicação do analfabetismo. O PNE também estabelece como uma das metas

### REALIZAÇÃO

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial normativo que define padrões mínimos de aprendizagem nas intuições de Ensino Básico em todo o país, esta também é responsável por nortear a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Sendo a alfabetização a fase primordial podendo ser classificada como a base para prosseguir toda a vida acadêmica, entende-se, a partir da base legal supracitada, que a alfabetização é o processo de apropriação de técnicas do ler e do escrever. Esse processo é fundamental para atuação do indivíduo em sociedade, contudo não compreende o progressivo desenvolvimento e o uso individual e social da leitura e da escrita aos estudantes que passam por esta etapa da escolarização. Soares e Batista (2005), apontam que “chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Assim, expandir significativamente esses conhecimentos e fazer o uso destes na vida e para a vida, individual e social passou a ser denominado letramento.

Vera Masagão Ribeiro (2004) aborda que letramento não é um tema fácil, por sua complexidade, mais é uma questão bastante rica e atual da cultura contemporânea. A obra *Letramento no Brasil* traz discussões que contribuem para a desmistificação da simplificação da aquisição da leitura e da escrita e para a discussão das políticas educacionais relacionadas à alfabetização e ao letramento, desvendando as diversidades, as dimensões sociais, políticas e ideológicas. A obra aponta que muitos autores usaram o termo letramento referindo-se somente às práticas de leitura e escrita.

Tendo em vista o processo individual e coletivo de escolarização, Ferreiro (1992) aponta que a construção da apropriação da leitura e da escrita tem uma lógica individual, porém aberta à interação social na escola ou não. Segundo a autora, a criança passa por etapas com avanços ou recuos até conseguir dominar os códigos linguísticos. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento são dois conceitos relacionados, mas distintos, que descrevem diferentes aspectos do domínio da linguagem escrita. Ambos

#### REALIZAÇÃO

os conceitos são cruciais no desenvolvimento da capacidade de linguagem escrita, para que os indivíduos se tornem leitores e escritores proficientes e capazes de participar plenamente da sociedade letrada. Assim, letramento designa os conhecimentos para além da alfabetização, no sentido de decodificação, relacionando-se ao uso social da língua, a qual é adquirida na escola, mas também fora dela.

O ser humano vive situações nas quais necessitará do uso da leitura e da escrita, no entanto, precisará dominar também a interpretação do/no contexto social, para que atue como sujeito letrado a partir do momento em que consiga participar de um universo de eventos e práticas de leitura e escrita, operacionalizando o conhecimento e o entendimento de mundo. Ribeiro (2004) reflete que, numa perspectiva reflexiva, letramento

não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores e a sociedade de maneira geral a refletir sobre a relação entre cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (Ribeiro, 2004, p. 72).

Compreende-se que o processo de alfabetização e letramento são complexos e o uso de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem precisam ser os mais variados para subsidiar a práxis do educador. Considerando que o livro didático é um recurso ofertado aos estudantes das escolas públicas gratuitamente e que estes configuram-se como as ferramentas mais acessíveis/utilizadas pelos educadores, faz-se fundamental, analisar as proposições e concepções de alfabetização e de letramento contidas em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) de 1º e 2º anos do ensino fundamental para averiguar se favorecem ou não o desenvolvimento desse processo. Para a pesquisa em questão, serão analisados dois livros que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2023.

#### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

Os livros didáticos comumente apresentam conteúdos estruturados em sequência gradativa de lições e atividades que introduzem conceitos; exemplos de modelos com palavras e frases que apresentam a linguagem escrita usada; diversidade de gêneros textuais propiciando o contato aos diferentes estilos de escritas e propósitos de leituras; atividades práticas que permitem aos alunos praticar suas habilidades de leitura e escrita; apoio visual que incluem ilustrações, imagens e gráficos que auxiliam na compreensão do texto dentre outras características que podem ou não favorecer o processo de alfabetização e letramento. Para além da parte estrutural do LDP, é fundamental observar se: existe uma contextualização cultural como textos e temas que são relevantes para a cultura e a experiência dos alunos, tornando a leitura e a escrita mais significativas; propicia o desenvolvimento de vocabulário; promove a reflexão crítica como questionar o texto, fazer inferências e discutir ideias.

Compreende-se que os livros didáticos são apenas uma ferramenta no processo de alfabetização e letramento. A atuação do professor, a abordagem pedagógica, o contexto educacional e a interação social são essenciais no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Portanto, um trabalho educativo que combine livros didáticos com outras estratégias pedagógicas pode possibilitar uma alfabetização e letramento mais significativos. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções teóricas de alfabetização e letramento contidas nos livros didáticos selecionados e analisar as atividades propostas, observando se as proposições didáticas concretizam as concepções teóricas identificadas. A esse objetivo geral, ligam-se os objetivos específicos: a) Abordar os conceitos de alfabetização e letramento a partir de autores como Emília Ferreiro; Magda Soares; Silvia Bigonjal Braggio, Vera Masagão Ribeiro e outros que contribuam para o desenvolvimento da investigação; b) Identificar as concepções teóricas de alfabetização e de letramento no manual do professor dos livros selecionados; c) Analisar as questões propostas para o trabalho com o aluno, identificando se concretizam ou não as concepções teóricas apresentadas no manual do professor.

REALIZAÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa realizar-se-á pautado numa abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa bibliográfica, buscando em fontes primárias e secundárias os fundamentos conceituais que baseiam a investigação. A importância de uma abordagem qualitativa, como afirma Goldenberg (2004, p. 50), “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. A perspectiva qualitativa, ao invés de focar na quantificação dos dados coletados, foca na importância às informações que podem ser construídas a partir de um olhar cuidadoso e crítico sobre um determinado objeto. Assim, a quantidade é suplantada pela intensidade, pelo olhar aprofundado sobre o objeto, para revelá-lo como paradigma da realidade cultural que o constitui e da qual é, ao mesmo tempo, reflexão e refração. Um determinado objeto de estudo é ao mesmo tempo produto da realidade da qual é construído e (re)constitui essa mesma realidade.

No campo da abordagem qualitativa, existem vários métodos que permitem ao pesquisador a aproximação da realidade social com base no tratamento de seu objeto de investigação, entre essas metodologias está a pesquisa bibliográfica que tem como base textos de caráter científico, compreendidos como fontes primárias de construtos teóricos ou como fontes secundárias, âmbito de divulgação desses mesmos construtos. A pesquisa bibliográfica, ao proporcionar ao pesquisador o contato com obras acerca do tema investigado, oferece condições para a elaboração de investigações de naturezas diversas, entre as quais a revisão de literatura ou a sistematização conceitual, como proposto nesta pesquisa. Também será realizada análise de documentos.

A primeira etapa da pesquisa está em andamento, sendo realizada uma busca sistemática que tem como objetivo encontrar e selecionar estudos relevantes em bancos de dados sobre alfabetização, letramento e livro didático. A pesquisa está sendo realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em outros periódicos sobre a temática. Também estão sendo selecionados

REALIZAÇÃO

os dois livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD utilizados pela rede municipal de educação de Inhumas, o quais serão analisados na pesquisa.

Na perspectiva de atingir os objetivos propostos da pesquisa, far-se-á, na segunda etapa, a leitura e análise minuciosa das dissertações e teses selecionadas buscando arcabouço teórico para maior compreensão da temática e aprofundamento da pesquisa. Posteriormente será realizada a análise dos livros didáticos.

Por se tratar de uma pesquisa em estágio inicial, seguramente serão feitas alterações e adequações durante o percurso para assegurar os objetivos estabelecidos até então ou até mesmo mudanças nos objetivos. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em cursos, eventos científicos e meios acadêmicos, incluindo revistas indexadas. Espera-se que o desdobramento da pesquisa traga contribuições relevantes para o âmbito acadêmico e profissional no processo de alfabetização e letramento tendo como subsídio o livro didático de língua portuguesa aprovado pelo PNLD.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.** Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb>. Acesso em: 2023.

BRASIL. Lei Federal 13.005, **Plano Nacional de Educação – PNE** Brasília/DF, 25. Jun. 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** Trad. Sara Cunha. São Paulo: Cortez, 1992.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MASAGÃO, Vera (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo. Global, 2004.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

## REALIZAÇÃO

## LINGUAGEM E EXISTÊNCIA: O *ETHOS* SARTRIANO EM QUESTÃO

Mestrando: Lorrane de Jesus Aquino Ferreira

Orientadora: Liliane Barros de Almeida

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

A Educação é fenômeno constitutivo da vida humana, permeando a totalidade da existência, ou ainda, pensando com Severino (2001, p. 84), “a finalidade da educação é a busca de mais vida”<sup>1</sup>. Partindo desse pressuposto, assumimos a ética como finalidade da educação, o que, por sua vez, coloca em questão o que é ser humano no mundo, pois, ao indagar a ética, referimo-nos ao *ethos*, à grande morada humana. Pensar o *ethos* é pensar o sentido de existir, de *ser-no-mundo*. Existir é buscar ser, fazendo-se continuamente *nos* e *pelos* atos. É agir no mundo, modificando-o e dispondo de meios com vistas a um fim (Sartre, 2011). Nessa perspectiva, as questões concernentes à existência humana são fundantes na realização dessa pesquisa, uma vez que pensar a educação é pensar a constituição da vida que se faz no movimento da existência, que só é possível coletivamente.

Segundo Lima-Vaz (2006, p. 69, grifos originais), “a Ética parte de um pressuposto *antropológico* no qual fica estabelecida a noção de um *operar* humano como operar de um ser inteligente e livre”. A ética perpassa, então, o *logos* e a liberdade, isto é, pensar a ética pressupõe pensar o homem como *logos*, linguagem, e como existência livre. Se a existência estivesse determinada *a priori*, haveria sentido em cogitar o agir ético? Há, na origem da ética, uma questão socrática que indaga sobre *como devemos viver*

---

1 Severino contextualiza essa afirmação na concepção de John Dewey. Entretanto, buscamos compreendê-la para além do contexto em que foi empregada.

### REALIZAÇÃO

de acordo com nossa condição<sup>2</sup> de seres racionais e livres? (Lima-Vaz, 2006). Assim, perguntamos o que constitui a educação que tem a ética como finalidade e a linguagem como meio, inquietação que tem orientado o movimento da pesquisa.

Buscamos, a partir da leitura de alguns dos textos de Jean-Paul Sartre<sup>3</sup>, a fundamentação teórica primária para pensar o fenômeno educativo no âmbito da ética e da linguagem. Trata-se de um instigante desafio, pois Sartre, como existência livre que foi e continua sendo, não se deixaria apreender em qualquer rótulo. Nenhum de seus textos foram direcionados objetivamente à educação. Entretanto, as reflexões sartrianas, preocupadas com o *existir* e com o *ser-no-mundo*, provoca-nos a pensar esse fenômeno em ampla perspectiva, no que concerne à vida, às relações dos humanos com os humanos, e destes com o mundo.

Sartre (2011) considera que o absoluto da existência é a consciência<sup>4</sup>, pois “como a consciência não é *possível* antes de ser, posto que seu ser é fonte e condição de toda possibilidade, é sua existência que implica sua essência. [...] Para que haja essência do prazer, é necessário haver antes o *fato* da consciência (d)esse prazer” (*Ibid.*, p. 27, grifos originais). A existência, então, precede a essência, ou seja, existir é condição primordial para pensar o que sou. É à medida que existo, lançando-me como existência, que posso pensar e compreender o que sou, ou melhor, o meu fazer como *ser-no-mundo*. Assim, a concepção de liberdade a que nos referimos é *existencial*, pois “a fórmula ‘ser

---

2 Originalmente, a questão socrática é apresentada pelo autor nos seguintes termos: “como *devemos* viver de acordo com nossa natureza de seres racionais e livres?” (Lima-Vaz, 2006, p. 68, grifo original). No entanto, dada a complexidade da palavra “natureza”, optamos por substituí-la pelo termo “condição”, que melhor corresponde à concepção sartriana de existência. Em virtude de sua ambivalência, “natureza” pode ser tomada no sentido de postular uma essência humana, contrariando, radicalmente, o pressuposto de que a existência precede a essência.

3 Os referidos textos são: *O existencialismo é um humanismo* (1987), título da conferência proferida por Sartre em Paris, no ano de 1945; *Em defesa dos intelectuais* (1994), livro composto por três conferências proferidas em Tóquio e Quioto, entre setembro e outubro de 1965; e alguns capítulos que compõem a obra *O ser e o nada* (2011), cujo estudo está em andamento.

4 “A consciência é plenitude de existência” (Sartre, 2011, p. 27).

#### REALIZAÇÃO

livre' não significa 'obter o que se quis', mas sim 'determinar-se por si mesmo a querer (no sentido lato de escolher)'" (*Ibid.*, p. 595), isto é, autonomia de escolha.

A autonomia de escolha é possível à realidade humana porque sua existência é livre, ou seja, a liberdade é o nada de ser do homem. O homem não é o bastante, não é um ser pleno, eis a necessidade de fazer-se continuamente, e assim, está condenado à liberdade (Sartre, 1987; 2011). Escolher é também uma possibilidade pois o homem é racional, isto é, pode agir *razoavelmente*, "agir sem outro fim senão bem agir, conhecer sem outro fim senão a verdade" (Wolff, 2012, p. 31), ou seja, ser para com a verdade do ser, que na experiência grega realiza-se *pelo* e *com* o *lógos*, com a linguagem (Fernandes, 2020). É pela participação vital na linguagem que o homem pode acessar o todo da realidade, abrindo-lhe a possibilidade da educação, pois "a linguagem não é um fenômeno acrescentado ao ser-Para-outro: é originariamente o ser-Para-outro; ou seja, é o fato de uma subjetividade experimentar-se como objeto para o Outro" (Sartre, 2011, p. 464).

A linguagem é experiência viva que se faz nas relações humanas e no relacionamento destas com o mundo no desvelamento da realidade, na busca pela verdade, que é a tarefa de superar o aparente e, em suma, é também a tarefa da educação como exercício coletivo de libertar-se para a liberdade da verdade (Fernandes, 2020). É fundamental "formar tendo a linguagem como uma premissa para agir no mundo" (Almeida, 2019, p. 123), ou seja, assumindo a linguagem em sua inerência à realidade humana, à condição de *ser-no-mundo*. Essa assumência é força que se contrapõe à racionalidade técnica que impera na sociedade da ciência moderna – a nossa sociedade –, cuja concepção de educação tem privilegiado a instrumentalização e a tecnificação, transformando "o conhecimento em informação, linguagem em algoritmo, ciência em técnica" (*Ibid.*, p. 113), isto é, substanciada pelo operacional em detrimento do intelectual, afastando o homem de sua humanidade.

A formação comprometida com a linguagem é formação ética, pois comprometida com a realidade, visa superá-la. É compromisso que se firma com a humanidade na

REALIZAÇÃO

busca de sua autoconstituição, visto que assim como o humano é uma possibilidade, o inumano também o é. Não há garantia *a priori* que assegure a plena realização da humanidade, pois *ser* humano é *fazer-se* humano constantemente. Assim, como uma tentativa de romper com a lógica da racionalidade técnica, concebemos a educação em uma perspectiva mais ampla e abrangente, como projeto existencial, o entrecruzamento de existências que se relacionam e, juntas, se lançam ao mundo para significá-lo e transformá-lo, visando a perpetuação da vida.

De modo geral, tem-se como objetivo investigar a ética e a linguagem como dimensões constitutivas da existência humana e, a partir de então, indagar o que é a existência humana; compreender ética e linguagem em suas distinções e, ao mesmo tempo, como dimensões indissociáveis que constituem o humano; e, por fim, buscar a constituição de um possível *ethos* sartriano para pensar a educação que tem a ética como *télos*, como finalidade. Sobre esse último desdobramento, ressaltam-se os textos de Sartre como fundamentação teórica para ajudar a pensar a educação na contramão daquilo que está posto, e não de um postulado prescritivo e, tampouco, determinístico.

Trata-se, então, de uma pesquisa bibliográfica, cuja discussão dar-se-á com base em textos filosóficos. Além de Sartre (1987, 2011), a pesquisa parte de referenciais teóricos como Almeida (2019), Coêlho (1986, 2012) e Severino (2001), que fundamentam a concepção de educação; Jaeger (2013), base para a compreensão da *paideia* e a formação do homem grego; Lima-Vaz (2006), referencial da ética filosófica; e Wolff (2012, 2018), com a discussão de alguns dos dilemas enfrentados pela humanidade. Como nenhum texto sartriano fora direcionado especificamente à educação e, dada a complexidade desse pensamento, o atual estágio de levantamento bibliográfico tem buscado autores e obras que auxiliem na compreensão de Sartre e em sua convergência com a educação, a exemplo de Silva (2005).

Compreender a vida humana como existência livre que se faz *na* e *pela* linguagem implica o reconhecimento do Outro, pois “para obter qualquer verdade sobre mim, é necessário que eu considere o outro. O outro é indispensável à minha existência

REALIZAÇÃO

tanto quanto, aliás, ao conhecimento que tenho de mim mesmo” (SARTRE, 1987, pp. 15-16). Assim, a educação ética é o *viver com*, a convivência com o saber no não-saber, a busca constante do reconhecimento de si no outro, ato de liberdade que busca a constituição da humanidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Liliâne Barros de. **Jean-Paul Sartre**: a imaginação como modo de existir e de educar. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. A QUESTÃO POLÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador**: vida e morte. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola?. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p. 59-86.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. Paideia filosófica, formação intelectual e verdade: em questão a educação contemporânea realizada na ótica da ciência e da técnica. In: GALLO, Silvio *et al.*. **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana**. Campinas: Mercado das Letras, 2020, p. 93-144.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel ; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Clássicos WMF).
- LIMA-VAZ, Henrique C. de. **Escritos de Filosofia IV**: introdução à ética filosófica 1. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**; A Imaginação; Questão de Método / Jean-Paul Sartre; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Rita Correia Guedes; Luiz Roberto Salinas Fonte; Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987.
- SARTRE, Jean-Paul. **O SER E O NADA**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SILVA, Luciano Donizetti da. Existencialismo e educação: a filosofia sartriana da liberdade como fundamento pedagógico?. **Aprender**: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, n. 4, p. 175-200, 2005.
- WOLFF, Francis. **Nossa Humanidade**: de Aristóteles às Neurociências. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- WOLFF, Francis. **Três utopias contemporâneas**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: UNESP, 2018.

## REALIZAÇÃO

## **ENTRELAÇAMENTOS DIALÓGICOS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO ENEM**

Mestrando: Patrícia Alves da Costa Ramos

Orientador: Dr. Wesley Luis Carvalhaes

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

A relação entre o sujeito e o mundo é mediada pela linguagem. É por meio dela que as pessoas compartilham histórias, crenças, tradições e emoções, conectando-se umas com as outras e construindo um entendimento compartilhado do mundo ao seu redor. Pela linguagem, o homem, além de construir seus discursos, cria condições para a sua historicização. Ela está enraizada na cultura e desempenha um papel essencial na construção da identidade e da subjetividade dos indivíduos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (Bakhtin, 2020, p. 261).

Compreender a linguagem como uma ferramenta de conexão com o mundo e, ao mesmo tempo, como um reflexo da historicidade é fundamental para analisar criticamente as práticas linguísticas e discursivas, pois as relações sociais estão intrinsecamente ligadas ao uso cotidiano da linguagem.

Para Bakhtin (2011), a linguagem é um campo de batalha ideológico onde diferentes ideias, valores e perspectivas colidem e se entrelaçam. Esse entrelaçamento está diretamente relacionado ao dialogismo, conceito-chave da abordagem bakhtiniana.

### REALIZAÇÃO

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal etc. (Bakhtin, 2011, p. 348, grifo do autor).

O dialogismo, também chamado “relações dialógicas”, são relações entre índices sociais de valores que constituem o enunciado, compreendido como unidade da interação social. O sujeito social, ao se deparar com outros enunciados, interage com os discursos num ato responsivo, concordando ou discordando, complementando e se construindo na interação. Portanto, a língua tem a propriedade de ser dialógica e os enunciados são proferidos por vozes, pois o discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, participando, assim, de uma interação viva.

A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos (Fiorin, 2011, p. 21).

Em uma abordagem linguística e dialógica, a ênfase recai na compreensão de como as palavras e os discursos são influenciados pelo contexto, pelas perspectivas dos interlocutores e pelas vozes sociais e culturais que permeiam uma conversa, um texto ou quaisquer outras atividades enunciativas. Em vez de ver a linguagem como uma expressão individual, a perspectiva dialógica a considera como um espaço de encontro, negociação e construção de significados compartilhados. No âmbito do ensino,

REALIZAÇÃO

a ênfase no dialogismo é crucial para preparar os alunos para enfrentarem os desafios de uma sociedade cada vez mais diversa e interconectada.

Entendendo que o discurso não é estático, mas dinâmico, e que a compreensão de qualquer enunciado, entendido como a língua em funcionamento, requer considerar suas conexões com outros enunciados e com o contexto em que é produzido, e que a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma das formas pelas quais essas relações dialógicas se mostram e se desenvolvem, apresento a presente pesquisa. Como problemática proponho investigar: Como as relações dialógicas presentes nas propostas de redação do Enem (a incorporação do outro situado nos textos motivadores e no gênero textual, atrelados ao contexto histórico, social e cultural) condicionam o processo de escrita?

Para tentar responder a tal pergunta, a proposta de investigação se fundamentará na abordagem linguística e dialógica, perspectiva conceitual que tem raízes nas teorias linguísticas desenvolvidas por Mikhail Bakhtin (2011, 2020) e por outros teóricos de seu círculo. A ênfase dessa perspectiva recai na compreensão de como as palavras e os discursos são constituídos pelo contexto, pelas perspectivas dos interlocutores e pelas vozes sociais e culturais que permeiam uma conversa, um texto ou quaisquer outras atividades enunciativas. Esses conceitos serão indispensáveis para o entendimento e identificação dos vários discursos que se entrelaçam nas propostas que serão analisadas. O trabalho será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia será a pesquisa bibliográfica, a partir dos teóricos que tratam a linguagem e o dialogismo, e documental pela análise de propostas de redação do Enem de determinadas edições do exame.

O objetivo geral da pesquisa é problematizar, por meio da análise das propostas de redação das edições de 2000, 2007, 2013, 2018 e 2021 do Enem como ocorrem as relações dialógicas entre as temáticas, os contextos histórico, social e cultural e os discursos que deles irrompem. Como objetivos específicos, proponho discutir linguagem, língua e dialogismo a partir de Bakhtin e de outros teóricos de seu círculo, problematizar

REALIZAÇÃO

o destaque dado à redação no Enem como objeto de seleção para o ingresso no ensino superior e refletir sobre as relações dialógicas que se desenvolvem em propostas de redações do Enem, observando aspectos a serem considerados no ensino de produção textual para esse gênero discursivo específico.

Considero relevante tecer investigações sobre a temática do discurso de outrem presente em propostas de redação do Enem, porque é através desse exame que a maioria dos alunos ingressam no ensino superior, e a redação é um dos quesitos a que mais se atribuem pontos. Como é apresentada uma proposta com textos motivadores, pretende-se analisar como a sua proposição condiciona o processo de escrita do candidato.

O ensino da língua portuguesa, ao reconhecer a linguagem como uma construção social influenciada pelas ideologias que permeiam as diferentes vozes, torna-se uma ferramenta para a compreensão crítica da linguagem, a formação de identidades, a expressão de visões de mundo e a participação na sociedade. Isso enriquece o repertório linguístico dos alunos e os capacita a compreender e analisar os discursos e as diversas vozes que moldam o mundo linguístico e cultural. Nesse sentido, espera-se que o desdobramento da pesquisa traga contribuições relevantes para o âmbito acadêmico e para área de ensino de língua portuguesa, especificamente ao trabalho pedagógico com o texto no ensino médio.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2020, p. 25-36.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BRANDIST, Craig. **Repensando o círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. Trad. Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional Ensino Médio – Enem. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **ENEM-Documento básico 2002.** Brasília: Inep/MEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem Escalas de Proficiência 1998/2008.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília: INEP, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRILLO, Sheila. Ensaio introdutório. *In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.*** Trad. Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.*. Campinas: Unicamp, 1997.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** 2. ed. Coord. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018.

ZOOPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. *In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.*** 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005, p. 108-118.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Mestrando: Karine Barbosa da Silva

Orientadora: Dra. Marlene Barbosa de Freiras Reis

Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

A presente pesquisa teve início com uma inquietação pessoal sobre a dificuldade apresentada pelos professores que atuam na rede municipal de educação do município de Goiânia no que se refere a inclusão no contexto escolar. É muito comum presenciar professores angustiados por não se sentirem qualificados para trabalhar com os estudantes com “necessidades especiais” (NEEs). Portanto o tema desta pesquisa perpassa pela formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

O CMAI Brasil Di Ramos Caiado e uma escola municipal de educação de Goiânia serão nosso *lócus* de pesquisa. A delimitação do tema se dá pela importância do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam na educação inclusiva no CMAI e no ensino básico de Goiânia. O município de Goiânia conta com duas unidades do CMAI que juntas com as 37 salas de Recurso Multifuncionais (SEM-AEE) dão suporte ao atendimento dos estudantes NEEs que estão matriculados nas 371 instituições de ensino distribuídas por toda cidade. O CMAI Brasil Di Ramos Caiado atende cerca de 290 crianças nos turnos matutino e vespertino, conta com uma equipe pedagógica composta por 16 profissionais. A escola municipal escolhida possui estudantes NEEs atendidos pelo CMAI o que possibilita um estudo mais aprofundado a respeito das concepções de educação inclusiva e formação continuada dos professores que atendem estudantes NEEs na rede básica de ensino.

### REALIZAÇÃO

A partir da reflexão sobre a referida temática, apresentamos a hipótese de que há muitos desafios na formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva, mas que os possíveis avanços contribuem para uma educação de qualidade para todos os estudantes que apresentam necessidades especiais. Elegemos como objetivo geral: Compreender as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na Rede Municipal de Educação de Goiânia. E como objetivos específicos: identificar o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil a partir da década de 1990, bem como os marcos legais e as políticas públicas para a efetivação da garantia dos direitos do estudante de inclusão; caracterizar a proposta norteadora da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que tange a formação de professores e o atendimento aos estudantes NEEs e verificar as concepções de educação inclusiva dos professores que atuam no CMAI e dos professores que atuam na educação básica.

O problema de pesquisa aqui abordado diz respeito à seguinte questão: Quais as contribuições e desafios encontrados na formação continuada de professores que atuam na rede Municipal de Educação de Goiânia? O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela relevância científica e social do tema, além de considerarmos fundamental a análise das políticas públicas para educação em um viés inclusivo. E, ainda, pelo contentamento profissional, social e pessoal em desenvolver uma pesquisa na Educação Básica (Educação Infantil, primeira e segunda fase do Ensino Fundamental) na rede municipal em Goiânia, com o propósito de que este estudo venha a cooperar com uma mudança efetiva no cenário educacional no que diz respeito à formação docente para a educação inclusiva.

Entendemos que a educação deveria acontecer de forma integral (quando todos os estudantes possuem possibilidades de aprender) e sabemos que muitos estudantes NEEs não são atendidos pelos CMAIs ou nas salas de Recursos Multifuncional, infelizmente, chegam à segunda fase do Ensino Fundamental sem dominar a leitura apresentando lacunas no processo de escolarização. De acordo com Mantoan

REALIZAÇÃO

(2003, p. 17) “A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus estudantes, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social”. Assim, as políticas públicas educacionais podem interferir diretamente no desenvolvimento dos estudantes NEEs, minimizando, assim, os resultados negativos e evasão escolar.

As ações educativas com os estudantes NEEs nas escolas de ensino regular precisam ser continuamente repensadas para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Os educadores deveriam ter mais oportunidade de diariamente pensar sobre seu fazer pedagógico. Segundo Paulo Freire (2009, p. 38): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para o autor a aprendizagem acontece a partir do contexto histórico e cultural em que os estudantes estão inseridos, cada um com suas particularidades e vivências. Desse modo, as práticas educacionais escolares voltadas aos estudantes NEEs precisam estar sensíveis, atentas e criativas para aproveitar a heterogeneidade presentes no processo e para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Reis (2013) defende que os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam em mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova percepção das pessoas em relação ao mundo, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças.

Corroborando esse entendimento, Mantoan (2003) discorre acerca da inclusão escolar, esclarecendo que é fundamental desenvolvê-la e aplicá-la. De acordo com a autora, as problemáticas que abarcam e dificultam o processo de inclusão escolar e, conseqüentemente social, estão intrinsecamente interligadas ao fato de a sociedade

### REALIZAÇÃO

atual ainda ser arcaica em vários aspectos. Sendo assim, o que vemos é uma sociedade que exerce rigidez em relação às mudanças de paradigmas, mesmo depois de avanços que estão desvelando a diversidade humana e a necessidade de lidarmos com ela na educação para a formação de uma sociedade.

Em defesa do direito de educação para todos, evidenciada a partir de diversos movimentos, tais como: Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (1990), na Tailândia e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que possibilitou a criação da Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha. Há também outras iniciativas de políticas para inclusão das pessoas com necessidades educacionais na educação regular que merece ser citada, dentre elas a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Deficientes, esta ocorrida na Guatemala.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015, no artigo 28, assegura que o sistema educacional deverá ser inclusivo em todos os níveis de ensino, aperfeiçoando seus processos de formação educacional. Nesta perspectiva, é necessário garantir que o estudante seja matriculado, tenha permanência, participação, aprendizagem, por meio de uma política educacional que realize um serviço que eliminem barreiras para uma inclusão efetiva.

## **METODOLOGIA**

A proposta deste projeto de investigação é de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios. A pesquisa qualitativa, permite conhecer as particularidades de cada indivíduo, suas vivências e seu ambiente. Segundo Gil (2002 p. 17) “a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para Gil (2002 p. 41) a pesquisa exploratória “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, além de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

### REALIZAÇÃO

Para aprofundamento teórico utilizaremos as pesquisas bibliográficas e documental. Segundo Gil (2002 p. 45) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Pretendemos, por meio da pesquisa bibliográfica buscar estudos realizados por autores que se dedicam a esclarecer o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, bem como as concepções teóricas que sustentam esse modelo de educação e a formação de professores para atuar na educação especial.

Sobre a pesquisa documental Gil (2002) afirma que os documentos utilizados são diversos e tem como vantagem uma fonte rica e estável de dados, além do custo da pesquisa ser menor por exigir apenas a habilidade e tempo do pesquisador. Para a realização da análise documental nesta pesquisa serão utilizados documentos que se relacionam com a educação inclusiva, sejam eles de caráter federal, estadual e municipal, tais como: LDB (1996); Lei 13.146 (2015); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes das ações inclusiva da Rede Municipal de Goiânia. (2023); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); resoluções do Conselho Municipal de Educação; Programa de atendimentos especializados; dentre outros que se fizerem necessários.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, consideramos a necessidade de utilizarmos como instrumento de investigação a entrevista semiestruturada. Sobre a entrevista Gil (2002 p, 114) esclarece que “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas fórmula questões e a outra responde.” Utilizaremos a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados com a equipe pedagógica das instituições, buscando informações relativas à formação continuada dos professores que atuam com a educação inclusiva no CMAI e com os professores da escola municipal escolhida que lecionam para os estudantes NEEs atendidos pelo CMAI. Entrevistaremos diretores, coordenadores e três professores de cada instituição para coleta de dados sobre as experiências e

REALIZAÇÃO

percepções dos profissionais que atuam com a educação inclusiva na rede Municipal de ensino de Goiânia.

Para a interpretação de dados nesta pesquisa será utilizado o método hermenêutico-dialético (Minayo, 2014) por permitir uma interpretação e compreensão mais aproximada da realidade. O método possibilita uma autocompreensão mostrando ser mais adequada por validar a interpretação do contexto. Para a interpretação de dados é necessário diferenciar a compreensão do contexto da comunicação e do contexto do pesquisador, buscar entender o texto sem julgar ou tomar posição sobre ele. O método hermenêutico-dialético permite que o pesquisador interprete o texto, a fala e o depoimento como resultado de um processo social e de um processo de conhecimento.

Deste modo, a pesquisa contribuirá para refletirmos sobre a real inclusão dos estudantes com NEEs na rede municipal de ensino e como uma formação continuada para atuação na educação inclusiva proporciona aos estudantes aprendizagens significativas, em parceria com a rede de responsáveis pelo processo de escolarização. Esperamos que no decorrer deste estudo possamos encontrar outras questões que elucidam novas pesquisas, novas inquietações, conhecimento de outros teóricos, surgindo a necessidade de engajamento na leitura para o aperfeiçoamento e melhoria da pesquisa, e de pesquisas futuras. O estágio atual da pesquisa consiste na revisão bibliográfica da literatura sobre a temática abordada e está aguardando a aprovação Comitê de ética.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 14 de agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo. Paz e terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, **2002**. Bibliografia. ISBN 85-224-3169-8.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

## REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento Pesquisa qualitativa em Saúde.** Editora: Hucitec, Edição: 14. ed., Local de Publicação: São Paulo, Ano de Publicação: 2014.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível.** 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

## **IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM GOIÁS: AVANÇOS E DESAFIOS**

Mestrando: Zilda Misseno Pires Santos

Orientadora: Marlene Barbosa de Freitas Reis

Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Esta proposta de pesquisa tem como origem uma inquietação que vem me acompanhando por mais de 20 anos em minha atuação profissional como professora e intérprete em língua de sinais. Essa inquietação advém, em especial, da observação das dificuldades do aluno surdo no que se refere a construir seu conhecimento e sua identidade linguística no modelo de escolas inclusivas, no qual apenas o intérprete é o mediador.

Assim como as demais pessoas com necessidades educativas especiais, a trajetória histórica da educação dos surdos tem perpassado diferentes fases conforme apresenta Sasaki (1997) tais como: Exclusão, segregação, integração e inclusão. Também no que se refere a educação dos surdos, tem sido objeto de diferentes abordagens educacionais, como: o oralismo, a comunicação total e atualmente o bilinguismo.

Durante toda essa trajetória, os surdos no Brasil mesmo dentro de uma proposta de educação inclusiva, têm enfrentado grandes desafios concernentes às barreiras linguísticas. Embora essa trajetória tenha sido marcada por muitas lutas, tem havido também grandes conquistas. Entre elas, destacam-se o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002, através da Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626/2005 e também mais recentemente a Lei nº 14.191/2021, que torna o ensino bilíngue uma modalidade Brasil, 2021). Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngue, ainda é um grande desafio para o sistema educacional.

### REALIZAÇÃO

Partindo desse contexto, é justamente no bilinguismo, no contexto de escolas bilíngues, que focaremos nossa pesquisa, tendo como intuito aprofundar o debate em torno da proposta de escolas bilíngues na educação dos surdos em Goiás, tendo como tema: Implementação de escola bilíngue em Goiás: Avanços e desafios. Vale ressaltar que essa é uma luta e reivindicação da comunidade surda em todo o país, tendo alguns estados evidenciado maiores avanços nessa proposta, o estado de Goiás inicia sua proposta de educação bilíngue para surdos apenas em 26 de setembro de 2022 com a inauguração do Centro Educacional Bilíngue de Surdos de Goiânia como a primeira escola nessa modalidade. Sendo essa o lócus de nossa pesquisa. Sendo importante ressaltar que a prefeitura de Goiânia já tem desde de 23 de outubro de 2015 a aprovação da lei nº9.681/2015 que aprova a Educação Bilíngue para surdos na rede municipal de Goiânia.

A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os avanços e desafios na implementação da primeira escola de educação bilíngue para surdos em Goiás. Propomos como objetivos específicos: (i) Identificar se o processo de ensino advindo de professores bilíngues possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos pelos alunos surdos do Centro Educacional Bilíngue de Surdos em Goiás; (ii) conhecer e comentar os respaldos legais e as políticas públicas voltadas à discussão do tema em investigação.

Para alcançarmos os objetivos gerais e específicos partiremos de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória conforme as sugestões metodológicas apresentadas por Gil (2002). Segundo este autor, “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. Seu planejamento é portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002 p. 41).

Dentro da proposta metodológica, o estudo aproxima-se da concepção de pesquisa fenomenológica ao tratar seus processos e abordagens. Para alcançarmos tais objetivos, utilizaremos os seguintes instrumentos de investigação: observação, entrevistas semiestruturada, análise documental de leis e políticas públicas que respaldam a proposta de educação bilíngue para surdos e consultas bibliográficas. O referencial

REALIZAÇÃO

teórico proposto inicialmente para esta investigação será constituído por autores como: Skliar (1997); Quadros (1997, 2000, 2004), Sá (1999), Fernandes (1990, 2006), dentre outros que têm no decorrer da história, oportunizado debates e o fortalecimento da luta da comunidade surda no Brasil, em prol de uma educação bilíngue.

Esta pesquisa acontecerá com 7 (sete) participantes que atuam na modalidade bilíngue no Centro Educacional Bilíngue para surdo de Goiânia, sendo duas pessoas do grupo gestor: Direção e coordenação do turno matutino, no grupo docente três pessoas, sendo um professor regente ouvinte, um professor surdo, um professor de AEE, também buscaremos a participação de um intérprete de Libras e o surdo que trouxe libras para o estado de Goiás e fundador da associação dos surdos de Goiânia, com o intuito de desvelar os desafios e os avanços enfrentados por diferentes profissionais na atuação dentro de uma modalidade bilíngue.

Para iniciar o debate, faz-se necessário conceituarmos o bilinguismo no âmbito da surdez, para a compreensão do diálogo proposto entre os teóricos.

O bilinguismo é conceituado por Quadros (2000) como o reconhecimento de duas línguas no cotidiano do sujeito surdo. Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim, reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.

É necessário também conceituarmos a noção de escolas bilíngues. Embora o paradigma de uma educação bilíngue a ser ofertado em escolas bilíngues não seja algo novo, ainda não se tem um modelo definido, sendo, portanto, algo em construção. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos FENEIS na 24ª Declaração da Convenção Internacional Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aponta algumas características de um modelo de escolas bilíngues.

#### REALIZAÇÃO

Escolas bilíngues [...] são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues (Brasil 2013 s/p).

No processo de aprendizagem de alunos surdos, tanto Quadros (1997) como Sá (1999) defendem a importância da língua de sinais como L1, ou seja, primeira língua, e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como L2, segunda língua, a ser utilizada no processo de aprendizagem do sujeito surdo tanto em ambientes formais como informais.

Na maioria dos casos, a especificidade do aluno surdo encontra-se na utilização de uma língua que não é compartilhada por todos no contexto escolar. Isso portanto, se configura como uma barreira linguística. Sendo essa uma das maiores dificuldades encontradas pelo aluno surdo no modelo de escolas inclusivas.

Para Quadros (2005), a especificidade linguística do aluno surdo requer mudanças na escola. “A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nas formas de interação, na formação dos professores da escola, de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (Quadros, 2005, p. 31).

Diante dos desafios encontrados pelos surdos em um modelo de educação inclusiva proposto atualmente e dos desafios enfrentados por este modelo de educação para atender às especificidades do aluno surdo, a comunidade surda há muito tempo tem intensificado a sua luta em prol de uma educação bilíngue em escolas bilíngues, buscando respaldos legais e políticas públicas que venham viabilizar essa proposta.

Assim, além de buscarmos o suporte de autores conceituados, buscaremos também conhecer os respaldos legais as políticas públicas e a realidade dessa proposta em Goiás voltadas à discussão do tema em investigação.

REALIZAÇÃO

A Pesquisa encontra-se atualmente em fase de levantamento e leituras bibliográficas aguardando o parecer do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dez. de 2005. Que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dez. de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de ago. de 2021. Que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 de ago. de 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/\\_ato2019-2022](http://www.planalto.gov.br/_ato2019-2022)

FENEIS (2013) – Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE.

FERNANDES, E. Problemas linguísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: Letramento. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36. 14

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Estudos linguísticos da língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, n 30, p. 12-17, jul/dez. 2008.

QUADROS, R.M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura, Canoas n3 p. 54, 2000. SÁ, N.R.L. A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999. SASSAKI, R. K. (2006). Inclusão: construindo uma sociedade para todos (7a ed.). Rio de

Janeiro, RJ: WVA. SKLIAR, C. Uma perspectiva histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKIAR, C. (org.). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Medição,

## REALIZAÇÃO

## **AS AUDIÊNCIAS DA CONSULTA PÚBLICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS E AGENTES EM DISPUTAS**

Mestrando: Ana Carolina da Silva Oliveira

Orientadora: Valdirene Alves de Oliveira

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

### **TEMA**

Este tema de pesquisa se concentra em examinar os discursos e conflitos que surgem durante as audiências de consulta pública relacionadas à reforma do Ensino Médio. Ele investiga como diferentes partes interessadas expressam suas opiniões, argumentos e preocupações, bem como como os conflitos influenciam o processo de tomada de decisão.

### **JUSTIFICATIVA**

A análise dos discursos e dos interesses dos agentes envolvidos nas audiências de consulta pública sobre a reforma do Ensino Médio desempenha um papel fundamental na compreensão abrangente do sistema educacional e na formulação de políticas educacionais eficazes.

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, moldando não apenas o presente, mas também o futuro de gerações de estudantes. Portanto, a investigação aprofundada desses elementos é de extrema importância por várias razões.

A reforma do Ensino Médio envolve uma variedade de partes interessadas, incluindo educadores, pais, estudantes, representantes do governo, grupos de interesse e especialistas em educação. Compreender os discursos e os interesses dessas partes

#### REALIZAÇÃO

interessadas ajuda a capturar a diversidade de perspectivas e necessidades, contribuindo para uma abordagem mais equitativa na formulação de políticas.

O estudo dos conflitos que surgem nas audiências de consulta pública fornece informações valiosas sobre os desafios e as controvérsias inerentes à reforma do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, a identificação de pontos de consenso pode apontar para direções importantes nessa reflexão.

Compreender esses aspectos contribui para um processo mais informado e construtivo. As políticas educacionais têm um impacto direto na qualidade e acessibilidade da educação e analisar como os discursos e os interesses influenciam a formulação dessas políticas ajuda a garantir que sejam baseadas em evidências e alinhadas com os objetivos de uma educação eficaz e inclusiva.

Em última análise, a análise dos discursos e dos interesses dos agentes envolvidos nas audiências de consulta pública sobre a reforma do Ensino Médio é essencial para promover um sistema educacional mais transparente, participativo e adaptado às necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo. Isso contribui para a melhoria contínua da educação.

## **PROBLEMA**

Quais são os principais discursos, interesses e conflitos nas audiências de consulta pública sobre a reforma do Ensino Médio, e quem são os principais agentes envolvidos nesses processos de consulta e tomada de decisões?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Analisar os discursos, interesses e conflitos presentes nas audiências de consulta pública sobre a reforma do Ensino Médio, identificando e caracterizando os principais

#### REALIZAÇÃO

agentes envolvidos, a fim de compreender como esses fatores influenciam o processo de formulação de políticas educacionais.

### **Objetivos específicos**

Identificar e analisar os principais discursos e argumentos apresentados nas audiências de consulta pública sobre a reforma do Ensino Médio, buscando compreender as principais temáticas e perspectivas apresentadas;

Mapear e caracterizar os diferentes agentes envolvidos nas audiências de consulta pública a fim de compreender suas motivações, interesses e posições;

Analisar os conflitos e consensos que emergem durante as audiências de consulta pública, identificando as principais áreas de discordância e as possíveis áreas de acordo entre os agentes envolvidos;

Investigar o impacto da participação pública e dos discursos nas políticas de reforma do Ensino Médio.

### **METODOLOGIA**

Esta pesquisa empregará uma metodologia qualitativa com a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu para investigar as audiências da Consulta Pública sobre a reforma do Ensino Médio com foco nos discursos e agentes em disputas, por meio da análise das audiências públicas realizadas durante o processo de formulação da reforma. As obras utilizadas na abordagem dessa metodologia serão indicadas posteriormente, pois se encontram ainda em análise.

A coleta de dados qualitativos será central para a análise. Ela incluirá as Transcrições das Audiências Públicas e Documentos Políticos e Relatórios. As transcrições das audiências públicas serão coletadas e submetidas à análise de conteúdo para identificar temas, retórica, terminologia e argumentos-chave discutidos pelos participantes.

#### REALIZAÇÃO

Documentos políticos, relatórios oficiais, e outras fontes de dados serão examinados para contextualizar o discurso político relacionado à reforma do ensino médio.

A análise de conteúdo qualitativa será guiada pela abordagem de Bourdieu e incluirá as seguintes etapas: Identificação de Campos e Atores: Será realizada uma análise para identificar os campos relevantes (educação, política, sociedade) e os atores envolvidos nas audiências públicas e no processo de formulação da reforma. Análise do Discurso: A análise do discurso explorará como as representações simbólicas e o léxico específico são utilizados nas audiências públicas e documentos políticos.

A análise será enriquecida por uma contextualização sociopolítica e histórica que envolverá a contextualização histórica em que será realizada uma análise do contexto histórico e político no qual a reforma do ensino médio surgiu, incluindo eventos políticos, mudanças econômicas e tendências ideológicas, o mapeamento do Discurso Político que será situado em seu contexto político mais amplo, considerando o papel dos atores políticos, partidos e agendas política. A abordagem será integrada com a análise de conteúdo qualitativa e a contextualização histórica e política.

Esta metodologia qualitativa, com a perspectiva de Bourdieu, permitirá uma análise aprofundada das dinâmicas de poder, dos discursos ideológicos e das influências políticas que moldaram a reforma do ensino médio no Brasil.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A reforma do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela Lei 13.415/2017, representa uma mudança significativa no cenário educacional do país. Uma etapa crucial nesse processo foi a realização de consultas públicas para coletar perspectivas e contribuições de diversas partes interessadas. O referencial teórico se utilizará de elementos envolvidos nesse contexto.

Na presente pesquisa, tanto as consultas públicas quanto a Lei que instituiu o Novo Ensino Médio serão bases teóricas necessárias para análise. Também servirá de

### REALIZAÇÃO

análise a Portaria que instituiu a Consulta Pública para o novo ensino médio no Brasil é a Portaria MEC (Ministério da Educação) nº 399, de 08 de março de 2023.

Para a condução da análise do discurso, será realizado um estudo aprofundado de obras específicas com o propósito de aprimorar a compreensão dos conceitos. Entre essas obras, destacamos o livro "Conhecendo a Análise de Discurso" de Sérgio Augusto Freire de Souza. Para esta análise, os principais conceitos a serem empregados serão oriundos das obras de Michel Foucault, que ainda serão selecionadas e analisadas.

## DISCUSSÃO

A pesquisa está atualmente em andamento, com ênfase no levantamento bibliográfico das teorias de Bourdieu, de estudos relacionados a audiências públicas e de material para análise discursiva, está na etapa de definições de leituras e buscas de novos elementos que colaborem na pesquisa.

Serão realizadas análises dos materiais disponíveis na página da Consulta Pública em tempo oportuno, com demais contribuições para o andamento da pesquisa em comento.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 08 de março de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 fev. 2017
- Ministério da Educação (MEC). **Consulta Pública sobre a Reforma do Ensino Médio**. 2021. Documento de Consulta Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio>. Acesso em 06 de novembro de 2023.
- SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Conhecendo a Análise de Discurso. Linguagem, Sociedade e Ideologia**. Manaus: Editora Valer, 2006.

### REALIZAÇÃO

## **ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO GOIANO: PERSPECTIVAS EM (DES)CONSTRUÇÃO**

Mestrando: Luciley Moreira Mendes

Orientadora: Valdirene Alves de Oliveira

Linha de pesquisa: Cultura, escola e formação

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA**

Em diversos momentos da educação brasileira, vários programas e projetos surgiram com a proposta de mudanças para o ensino ministrado nas escolas, a mais recente é a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96. Assim, várias mudanças são previstas nas redes de ensino, fato que gerou debates relacionados as mudanças propostas para o Ensino Médio, promovidas com a implementação da referida Lei.

Contrários às mudanças, pesquisadores, professores e alunos de todo o país se uniram pedindo a revogação da normativa, que propõe 3000 mil horas, para a última etapa da educação básica, sendo 1800 destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019), 1200 horas para os Itinerários Formativos organizados em três vertentes: qualificação profissional, profissionalização ou programa de aprendizagens. As disciplinas que eram individuais e específicas, a nova proposta “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos” (Brasil, 2018): Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além disso, propõe avaliação seriada ao longo do Ensino médio, flexibilização do trabalho docente, permitindo que profissionais com *notório saber* em determinada área de conhecimento, possam ministrar aulas nesse nível de ensino.

#### REALIZAÇÃO

O NEM estrutura os Itinerários Formativos (parte diversificada do currículo), que devem ser ofertados conforme o “contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Lei nº 13.415/2017, Artigo 04). Na prática a escola se organiza internamente ou realiza parcerias com outras instituições formativas, visando a oferta dos cursos, de forma que o discente possa escolher qual irá cursar. Essa prática já foi utilizada anteriormente no Brasil. No passado, as escolas “admitiam dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: propedêutico (acesso a níveis superiores) e uma formação de caráter técnico-profissional”.

Durante décadas, várias mudanças e desafios foram propostos para o Ensino Médio, mas sua identidade ainda não está definida, Ramos (2013) afirma que é necessário:

[...] percebemos a necessidade de o ensino médio, definir sua identidade como última etapa da educação básica, não pela abolição de qualquer perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir a unilateralidade do ensino médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais; mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras. Se isto não é possível imediata e universalmente, deve se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente. (Ramos, 2013 p. ).

Após seis anos de promulgação da Lei nº 13.415/2017, comunidades educacionais têm se reunido e apresentaram propostas ou de revogação ou mudanças no NEM, as

REALIZAÇÃO

quais estão sendo analisadas no âmbito do Governo Federal. No entanto, a característica profissional dentro da proposta de implementação de Itinerários Formativos no ensino médio, não é nova, conforme é denominado na Lei,

O dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário foi confirmado na Carta de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte, quer dizer, alunos oriundos das camadas populares. O alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas secundárias. Nestas, como mostra Nascimento (2007), havia um número expressivo de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle.

## **INTERESSE E RELEVÂNCIA DA PESQUISA**

Este estudo é relevante, considerando que pesquisar o Ensino Médio é procurar caminhos para propiciar as gerações futuras, melhoria na qualidade da educação, com abordagens mais críticas, condições docentes valorizadas e adequadas, assim como, currículos e práticas de ensino relevantes, para o futuro de nossos jovens.

Outro fator primordial nessa busca, é que não ocorra disparidades, quanto ao acesso à educação, pois é preciso haver igualdade de oportunidades, todos iguais perante a Lei, conforme preconiza o Artigo 5º da Constituição Federal (1988). Nesse sentido, a oferta de ensino propedêutica precisa ser ofertada aos alunos que tiverem interesse nesse segmento, é necessário foco no ensino superior, na formação crítica do estudante, para que ele possa realizar escolhas de trabalho dignas e condizentes com suas aspirações e não um direcionamento ao mercado de trabalho.

### REALIZAÇÃO

## **PROBLEMA DE PESQUISA**

Os Itinerários Formativos compõem o NEM e se conjugam, na política de reforma do ensino médio, como parte da carga horária da formação dos jovens nessa etapa de ensino. A partir dessa realidade, é fundamental compreender o alinhamento dessa reforma na perspectiva da reforma do Estado. A partir da década de 1990 – governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – , no Brasil, das premissas do Estado neoliberal, de políticas educacionais produzidas no contexto do Estado capitalista. Sendo assim, pergunta-se: a) A qual racionalidade está vinculada a proposta da Lei 13415/2017, que apresenta um conjunto de proposições para o Ensino Médio? b) A proposta dos Itinerários Formativos do NEM está ancorada em quais concepções de: sociedade, de educação, de formação, de escola, de professor (a), de ensino, em especial, de formação da juventude? c) Os Itinerários Formativos tiveram consistência desde sua gênese, para a formação do jovem para o campo do trabalho?

### **Objetivo geral**

- Compreender qual racionalidade impulsionou a implementação de Itinerários Formativos no Ensino Médio a partir de 1990.

### **Objetivos específicos**

- Realizar imersão no conceito de Itinerários Formativos, a partir das Políticas Educacionais para o Ensino Médio;
- Conceituar formação integral, dentro da proposta dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio;
- Analisar as características propedêutico e profissional dentro da proposta de implementação de Itinerários Formativos no Ensino Médio;
- Identificar os benefícios pedagógicos obtidos pelas escolas de Ensino Médio após a implementação da Lei 13415/2017 e de seus Itinerários Formativos;

#### REALIZAÇÃO

- Identificar as principais mudanças nas escolas de Ensino Médio decorrentes da Lei 13415/2017;

## METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter bibliográfico-documental. Dentre os autores e documentos que serão utilizados destacamos: Amaral, 2017; Ramos, 2003; Hernandes, 2020 e documental, que consultamos, para verificar as leis vigentes e relacionadas ao novo ensino médio: EC N° 95/2016; Lei n° 13415/2017; LDB n° 9394/96 e Resolução CNE n° 2/2012.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As primeiras leituras mostram que, nas políticas públicas e na legislação, há ênfase na instrumentalização, mas reconhece-se fundamental indagar se foi sempre assim. Em relação aos Itinerários Formativos, busca-se compreender o conteúdo e forma da Portaria que fixa tal proposta. O documento é organizado a partir de cinco eixos, os quais se pretende estudar e compreender. Sabe-se, porém, que até o momento, foi destinado recursos somente para o eixo um (1).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **“novo” ensino médio e o PNE Haverá recursos para essa política?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

RAMOS, Marise Nogueira. O "novo" ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico do SENAC. A Revista da Educação Profissional, vl. 29: maio/ agosto, 2003. Disponível em <https://bts.senac.br/bts/article/view/522>. Acessado em 06/09/2022

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em [https://seducgogov-my.sharepoint.com/personal/luciley\\_mendes\\_seduc\\_go\\_gov\\_br/Documents/mestrado%20Inhumas/transferir%20\(2\).pdf?CT=1662508694460&OR=ItemsView](https://seducgogov-my.sharepoint.com/personal/luciley_mendes_seduc_go_gov_br/Documents/mestrado%20Inhumas/transferir%20(2).pdf?CT=1662508694460&OR=ItemsView). Acesso em 06/09/2022.

BRASIL, 2016. Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acessado em 07/09/2022.

### REALIZAÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

BRASIL, 2017. 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acessado em 07/09/2022

BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acessado em 07/09/2022

BRASIL, 2012. Resolução nº 2, de 30 janeiro de 2012. Disponível em (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012). Acessado em 07/09/2022

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

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas**. Letras e Artes, Ponta Grossa, 2007.

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

## **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DE ENFERMAGEM PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Mestranda: Nilvianny de Souza Coelho

Orientador: Rodrigo Roncato Marques Anes

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Este texto visa apresentar e discutir o projeto de pesquisa intitulado “O Processo de Formação de Profissionais da área de Enfermagem para Atuação Docente no Ensino Superior”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas (UnU-Inhumas), na Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. A elaboração desse texto ocorreu com o suporte da disciplina Seminário de Pesquisa II, que propõe uma discussão sobre a sistematização da pesquisa.

A construção desta proposta de pesquisa parte da compreensão de que a formação do professor que atua ou visa atuar no ensino superior é complexa e contraditória. O processo que envolve a preparação e qualificação do professor para exercer a docência universitária não é delimitado por um percurso claro e específico. Muitas vezes, trata-se de um movimento particular, construído pelo próprio profissional que visa atuar como docente no ensino superior, que, para isso, busca a realização de especializações (lato sensu) nessa área, especialmente para recorrer a busca por práticas, estratégias, dinâmicas, condutas e conhecimentos do campo didático, para compreender como planejar e realizar aulas, e avaliar alunos no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Esse processo é ainda mais complexo quando se trata da formação para atuar no ensino superior por parte de profissionais com formação inicial em outras áreas do conhecimento, que não seja licenciatura, como os casos de profissionais com formação

### REALIZAÇÃO

em cursos da área da saúde, exatas e bacharelados nas áreas de ciências humanas e sociais. Na maior parte das vezes a atuação como docente por estes profissionais acaba se restringindo a reprodução de práticas e metodologias que eles vivenciaram em aulas dos professores que tiveram durante a formação inicial, ou com a transmissão de conteúdos da sua área específica, tal como estão postos nos livros especializados.

É verdade que o debate sobre a formação de professores se ampliou significativamente nas últimas décadas, sobretudo a partir da última década do século passado. Entretanto, conforme explicado por Batista (2011), este debate pouco avançou desde então para tratar da formação dos professores que atuam ou visam atuar na educação superior no Brasil, dando pouca ênfase ao fato de que trata-se de um contexto específico, que, por sua vez, exige também uma formação específica, especialmente para aqueles que vão atuar na universidade e precisam articular no seu trabalho a relação complexa entre ensino, pesquisa e extensão.

Batista (2011, p. 11) ainda explica que a formação dos profissionais de diferentes áreas para atuarem como professores universitários recebeu certa atenção a partir da década de 1960, em função do Parecer n. 977/1965, que “[...] indicou como prioridade a formação de professores e pesquisadores para atender as necessidades de ensino, do desenvolvimento científico e tecnológico do país”, justamente para atender a necessidade do Brasil no que se referia ao desenvolvimento e qualificação da educação superior e da universidade de modo geral. Mas, conforme explicado pelo autor citato, tal discussão em torno da formação para a docência universitária acabou focalizando nas questões relacionadas ao desenvolvimento científico, com pouca ou quase nenhuma atenção as questões relacionadas ao campo pedagógico, que envolve relação de ensino-aprendizagem, didática, avaliação e organização do trabalho pedagógico.

Do ponto de vista político, não há na legislação brasileira esclarecimentos precisos e consistentes sobre como deve ocorrer a formação do professor universitário, sobre “quem é o professor universitário” e as especificidades do seu trabalho (BATISTA, 2011). Apenas na LDBEN n. 9.394, especificamente nos artigos n. 65 e n. 66, poucos critérios

## REALIZAÇÃO

foram estabelecidos com relação a este trabalho e sua formação, como a definição de que a formação do docente universitário precisa ocorrer no âmbito da pós-graduação, com prioridade para os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sem a exigência de que tal professor deve realizar uma carga horária prática tal como se exige para atuação nos demais níveis educacionais. Fora esta definição, não houve no campo político qualquer outro direcionamento sobre a formação do professor universitário que pudesse contribuir com o entendimento acerca da função social e da identidade do profissional que assume a docência universitária como seu trabalho. O que, na nossa compreensão, acaba sendo determinante para fragilizar ainda mais a qualificação deste professor, do ponto de vista pedagógico, ético, político e, sobretudo, teórico e conceitual (Pimenta; Anastasiou, 2010).

No caso específico do profissional da área de enfermagem, que atua ou visa atuar no ensino superior, a situação não se difere. Como enfermeira, que tem atuado como docente num curso superior de enfermagem no município de Inhumas – Goiás, tenho lidado cotidianamente com os desafios de compreender a realidade do trabalho do professor universitário, e os conhecimentos que são requisitados deste profissional para uma atuação clara, consistente e organizada, com o propósito de refletir, transmitir e produzir conhecimento aos futuros profissionais da área. O que, de modo mais objetivo, expressa a relevância pessoal, social e científica dessa pesquisa, que visa refletir sobre a formação do enfermeiro que atua como professor no ensino superior, sobretudo num mestrado acadêmico na área da Educação, capaz de trazer ao debate reflexões críticas acerca de toda historicidade que envolve a política e a didática relacionada à docência no ensino superior do Brasil. Até o momento entendemos que, ainda que o trabalho do professor universitário seja reconhecido socialmente pela importância do seu trabalho na formação de futuros profissionais, o Estado e o debate acadêmico podem estar sendo omissos no que se refere a reflexão acerca da formação específica para este trabalho, que envolva pensar também os aspectos políticos, didáticos e pedagógicos (Montovani; Canan, 2015).

REALIZAÇÃO

Isso explica o fato da atuação do professor universitário, especialmente aqueles que não tiveram formação em licenciatura, começar de modo muito despreparado. Dificultando ainda mais a possibilidade de esclarecimento e exercício crítico do pensamento, com relação as questões profissionais, éticas e políticas que envolvem seu trabalho. Na maior parte das vezes esses profissionais começam a atuar na educação superior em função de oportunidade de trabalho, em cursos que já estão em andamento e em disciplinas que necessitam de docentes com certa emergência (Isaia; Bolzan, 2004).

A partir dos estudos e argumentações produzidas até o momento para o projeto de pesquisa, expostas também nesse texto, entendemos que nosso objeto de estudo se refere ao processo de formação de enfermeiros para atuar na docência universitária, que se coloca possibilidade para contribuir com o tema relacionada à formação docente para atuação na docência do ensino superior.

Para pensar este objeto, buscando ainda contribuir para compreender as contradições e os desafios que envolvem a formação do enfermeiro para atuar na educação superior como professor, tratamos de estabelecer como problema de pesquisa a seguinte questão: Como tem ocorrido e se desenvolvido o processo de formação docente dos profissionais da área de enfermagem que estão atuando como professores em cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior privadas do Estado de Goiás?

As reflexões necessárias para responder a questão apresentada, nos sugere pensar sobre a realidade da educação superior brasileira, especialmente as transformações pelas quais vêm passando nas última décadas. Ao mesmo tempo que nos convoca a interpretar todo o movimento histórico relacionado à formação acadêmica em enfermagem e à formação do professor universitário no Brasil.

Sobre essas questões consideraremos o fato de que as reformas políticas de educação superior, iniciadas a partir da última década do século passado, têm desconfigurado o modelo de formação de professores que atuam no ensino superior, como também o real sentido das universidades da contemporaneidade. Para Anes (2021) e Chauí (2002) vivemos num contexto social, capitalista, marcado por interesses políticos, ideológicos

REALIZAÇÃO

e econômicos que impactam diretamente as políticas e regulações das universidades brasileiras, o que, na compreensão dos autores, explica o fato do ensino superior passar a ser foco dos processos de reestruturações produtiva de interesses de mercado, adequando a formação e também os professores aos moldes empresariais, tal como a lógica da universidade operacional explicada por Chauí (2002), considerada uma organização administrativa, voltada ao gerenciamento de contratos, onde a educação é compreendida como um serviço e os professores mercadorias de fácil controle e submetidos a constantes formas de exploração no trabalho.

Conforme explicado por Dourado, Oliveira e Catani (2003), as reformas políticas das últimas décadas, de formas diferentes, buscaram alterar a gestão universitária e as formas de avaliação, estabelecendo novos parâmetros de produtividade. Reforçando o descaso e a pouca preocupação com uma formação política e teórica qualificada para o professor que atua no ensino superior, haja vista que, no atual modelo de universidade e ensino superior predominantemente se almeja um professor universitário de caráter flexível, pouco ameaçador.

Levando em consideração a necessidade de responder ao problema de pesquisa, passando pelo debate que envolve as questões aqui apresentadas acerca dos desafios da universidade brasileira na contemporaneidade, estabelecemos como objetivo geral dessa pesquisa compreender os desafios e as contradições do processo de formação que tem possibilitado a atuação de enfermeiros como professores do ensino superior em cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás. E para alcançar tal objetivo serão também percorridos os seguintes objetivos específicos: analisar as políticas para a educação superior e as transformações que promoveram sobre a universidade e a formação em nível superior nas últimas décadas; compreender o desenvolvimento histórico da formação superior em enfermagem no Brasil; refletir sobre as orientações políticas e as análises científicas voltadas à formação docente para atuação na educação superior; compreender como tem se desenvolvido o processo de

## REALIZAÇÃO

formação dos enfermeiros para atuarem como docentes em cursos de enfermagem de Instituições de Ensino Superior privadas do Estado de Goiás.

Buscaremos subsídios teóricos e científicos nos referenciais bibliográficos da área da Educação que se sustentam no Materialismo Histórico Dialético, justamente para ampliar a compreensão crítica da realidade que envolve a docência universitária no Brasil. A abordagem dessa pesquisa será qualitativa (Negrini, 2010; Gil, 2001) e o tipo de pesquisa exploratório, a campo. A proposta será investigar a realidade de cursos de enfermagem localizados no Estado de Goiás, especialmente em Goiânia e região metropolitana, buscando aproximação com os enfermeiros que atuam como professores universitários, a partir da aplicação de um questionário (técnica de coleta de dados) com questões abertas e fechadas acerca do movimento percorrido por eles para produzir a formação voltada à atuação como docentes no ensino superior.

O quantitativo de cursos e sujeitos participantes da pesquisa ainda está sendo definido. De todo modo, almejamos a aplicação desse questionário por meio da plataforma Google Forms, por onde também coletaremos, trataremos e organizaremos os dados para a construção de categorias que, pela análise de conteúdo, poderá nos subsidiar no processo de exposição da pesquisa e seus resultados relacionados à formação do enfermeiro em Goiás para atuação como professores de ensino superior. A referida técnica de coleta de dados está em fase de elaboração, com a perspectiva de ser submetida e apreciada pelo comitê de ética da UEG no início do próximo semestre letivo.

Ainda em fase inicial, para o desenvolvimento dessa pesquisa temos buscado aprofundamento teórico e leitura sobre o tema, sobretudo no que se refere ao caso da enfermagem na docência universitária. Temos nos dedicados aos estudos dos textos referências das disciplinas que estão sendo cursadas, como também aos estudos sobre metodologia de pesquisa na área da Educação. Os estudos estão sendo conduzidos tendo como suporte um quadro de coerência teórico-metodológica, que tem nos ajudado a estabelecer os caminhos e os recortes para a pesquisa.

#### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

## REFERÊNCIAS

ANES, R. R. M. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 277-295, abr., 2021.

BATISTA, E. R. M. Políticas de formação para o professor do ensino superior. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo – SP. 2011.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2003.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D, p. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?. **Revista Educação**. v. 29. n. 2, p. 121-133. Santa Maria. 2004.

MONTOVANI, I. C de A; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v.1 n.2 p. 136– 148 out./dez. 2015.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, p. 61-100. 2010

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010

## REALIZAÇÃO

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES FORMATIVAS DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS – GERFOR DE 2016-2023**

Maria Dairan da Silva

O presente projeto faz parte de uma pesquisa em andamento do curso de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na UEG – Unu-Inhumas, vinculado a linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. É fruto de uma ideia inicial, mas devido às experiências proporcionadas pelo programa e meu contato com autores e diversas pesquisas houve a necessidade de refletir melhor sobre o objeto e compreendê-lo de forma crítica. Assim, o projeto não perdeu a sua essência original no campo da formação de professores, mais atualmente, revela sua intencionalidade da pesquisa na formação continuada e demonstra elementos fortes e contundentes capazes de estruturar uma produção de qualidade.

A relevância social desta pesquisa se apresenta na investigação das intencionalidades formativas obscurecidas na política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, efetivadas por meio da Gerência de Formação de Professores. Esse estudo levará a comunidade docente da rede a reflexão sobre a formação continuada, compreendendo a complexidade que a envolve e a linha tênue entre a formação para a prática e o discurso de formação para práxis. Esse movimento tende evidenciar elementos antes pouco pensados por esses trabalhadores, levando a uma inquietação coletiva sobre os objetivos de formativos impostos à classe.

Na perspectiva acadêmica, essa pesquisa proporcionará uma análise crítica e reflexiva da oferta e incentivo da formação continuada disponibilizada e incentivada pela

### REALIZAÇÃO

maior rede de ensino municipal do estado de Goiás. Este trabalho proporcionará ricas discussões sobre como o ensino público tem concebido a formação continuada de professores na rede e sob qual viés ela vem se constituindo.

Nesse contexto, a pesquisa demonstra uma relevância pessoal, à medida que sou professora efetiva da Rede Municipal de Goiânia (RME) e percebo o movimento de formação continuada proposto distanciado da Universidade como lócus da formação. Muitas vezes me questionei sobre o perfil formativo em que a gerência de formação tende a ofertar cursos rápidos sobre temáticas envolvendo o ambiente escolar e a pedagogia da prática, e ao mesmo tempo alimenta um discurso crítico e reflexivo da formação docente. Outro ponto de forte contradição é o incentivo à formação continuada da rede, mas a inviabilidade de acesso e permanência do docente na pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, o projeto de pesquisa permeia a temática da formação continuada e como ela vem se constituindo enquanto projeto formativo dos professores que atuam na educação básica goianiense tendo como contexto a implementação da BNC – formação continuada, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Aqui entendemos que alguns elementos envolvem esse processo que versa entre a perspectiva da formação para prática ou para práxis, bem como a condição de formar professores para resistência ou para atender as demandas da sociedade capitalista.

Mediante essas questões contraditórias e inerentes a formação docente continuada, estabelece a seguinte problemática: como se constituem os fundamentos da formação continuada de professores na ação formativa dos mesmos mediada pela Gerência de Formação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Goiânia?

Nesse contexto, estabelece-se enquanto objetivo central da pesquisa: compreender os fundamentos da formação continuada de professores nas ações formativas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Para tanto, levantamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir os fundamentos da formação continuada de professores constituídas

## REALIZAÇÃO

historicamente, b) identificar as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; c) analisar as bases teóricas e os fundamentos das ações de formação continuada de professores dos anos iniciais do Gerência de Formação dos Profissionais – GERFOR da SME.

Para tanto, adotamos o método de investigação Materialismo Histórico – dialético, pois a intenção é revelar a essência superando o conceito aparente não explícito na realidade. O materialismo se preocupa com o estudo material e com historicidade, considerando o legado estabelecido pelos homens e suas práticas sociais. A pesquisa será de caráter qualitativo, de perspectiva exploratória e sistemática por uma revisão da literatura, baseando-se nos principais mais atuais referenciais sobre a temática. O instrumento de coleta de dados escolhido é a análise documental por permitir a interpretação sistemática e cuidadosa no intuito de extrair significados, padrões e conhecimentos oriundos dos documentos analisados. Cellard (2008), afirma que o documento escrito institui uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele não pode ser substituído em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, uma vez que não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Ao mesmo tempo, ele continua como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O referencial teórico ainda em construção, considera que a formação docente é uma temática recorrente quando o assunto é educação escolar no contexto brasileiro a partir da década de 1990. Esse marco se dá em decorrência a promulgação da lei 9.394/1996<sup>1</sup>, espaço em que as concepções de formação docente assumem uma perspectiva menos teórica e mais pragmatista (Curado Silva, 2011). Nesse contexto, entende-se que a docência e seus saberes devem ser fundamentados no saber prático.

---

1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) publicada em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo debate que durou cerca de oito anos (1988-1996). A LDB conta com 120 artigos. Foi sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e foi relatada por Darcy Ribeiro.

REALIZAÇÃO

Aqui entende-se a “formação continuada”, como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já em possibilidade concreta do exercício da sua profissão, na qual se prevê a discussão do professor imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados. Com o desenvolvimento socioeconômico, a formação passou a ser concebida como requisito para o trabalho, buscando atualização constante, uma vez que a formação continuada é um meio de aprofundamento e avanço na formação profissional.

A história da formação continuada é marcada pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, já que a formação continuada não foi regulamentada na CNE/CP nº02/2019. O foco da BNC – Formação continuada remete ao desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas nas dimensões “I– conhecimento profissional; II– prática profissional; III-engajamento profissional” (Brasil, 2020 p. 2).

A BNC-Formação continuada apresenta competências semelhantes e alinhadas a BNC-Formação e a BNCC. Sobre essa convergência planejada, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) afirmam que as dimensões do conhecimento contempladas nas resoluções formativas de professores desses documentos são as mesmas, considerando conhecimento, prática e engajamento profissional. Assim, constituiu-se uma padronização curricular centralizada na BNCC e nas reformas educacionais, revelando a intencionalidade das políticas curriculares que se estendem desde a educação básica até a pós-graduação<sup>2</sup>.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) asseguram que a legislação de formação docente brasileira é em essência uma lista de competências já estabelecidas na BNCC e que na BNC– formação se faz presente como anexo na resolução, sem qualquer reflexão teórica. Essa organização reduz a resolução a uma agenda de formação

---

2 Entende-se por formação continuada a pós-graduação em seus formatos lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado).

docente de perspectiva homogeneizante, produtiva e nada crítica, resultando em um reducionismo formativo.

No intuito de identificar as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estamos em processo de investigação sobre a Gerência de Formação dos Profissionais da SME, de acordo com o documento elaborado pela SME em 2020 concebe uma proposta de formação para os professores da rede e elabora metas da política de formação continuada dos profissionais da educação para um período compreendido de 2020-2025.

O presente documento traz um breve histórico do CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação, criada em 1999 com o intuito de promover o aperfeiçoamento da prática dos profissionais a educação da Rede Municipal de Ensino. A formação continuada decorreu do contexto da implantação do Projeto escola para o século XXI que propôs organização do ensino Fundamental em ciclos de Formação e desenvolvimento humano, houve a necessidade do aprimoramento docente que acontecia por meio de palestras, seminários, simpósios, congressos e encontros em parceria com instituições de ensino e acompanhamento técnico e pedagógico, equipe multidisciplinar composta por professores efetivos da rede de ensino.

Em 2015 o CEFPE foi renomeado como Gerência de Formação dos Profissionais de Educação – GERFOR responsável pela formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino. Luiz (2020) afirma que até esse ano a GERFOR ofertava cerca de 50 cursos anuais de acesso de mais de 10.000 profissionais. A definição dos cursistas é estabelecida considerando o perfil de profissionais da Rede Municipal de Educação (RME), considerando a função exercida pelos profissionais, e divulgando seus cursos via ofício às instituições escolares e redes sociais.

Em consonância com a LDB, as ações formativas promovidas pela SME assumem a formação sólida do profissional da educação, a valorização e profissionalização como pontos primordiais, reafirmando

#### REALIZAÇÃO

a importância da formação para qualificação do trabalho nas instituições educacionais e para a progressão na carreira docente e na administrativa, em consonância, portanto, com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000) e Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia (Lei nº 9128, de 29 de dezembro de 2011). (Goiânia, 2023, p. 08).

Aqui a formação continuada contribui para a consolidação da identidade profissional, no qual o foco formativo sobre um deslocamento da formação para a problematização do sentido dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente disseminados. Assim, há a qualificação do saber fazer dos profissionais da educação, do privilégio da prática investigativa e questionadora da realidade, no intuito de promover mudanças qualitativas na vida cotidiana. Assim, Luiz e Assis (2020) afirmam que a GERFOR promove a formação continuada como uma política pública que proporciona a atualização profissional, que não foge aos interesses neoliberais promovendo a formação como oportunidade de atender as demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto partimos para o nosso ponto chave que será a análise das bases teóricas e fundamentos das ações de formação continuada de professores cursistas de formação na GERFOR. Assim, essa construção encontra-se em processo para que seja possível compreender sob quais bases teóricas e fundamentos repousa a formação continuada dos servidores e se elas são coerentes com uma perspectiva crítica de formação ou se é passiva e reprodutora de ideários formativos fomentados pelas demandas do mercado de trabalho.

A pesquisa encontra-se em andamento contando com encontros periódicos com o orientador, curso das disciplinas previstas no programa e com o quadro de coerência já estruturado. No atual período estamos em processo de levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Estão sendo desenvolvidas

REALIZAÇÃO

ainda atividades acadêmicas junto ao programa como coorientação de TCC de graduação no curso de Pedagogia da instituição e acompanhamento do estágio também na graduação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renato Barros; MOHN, Rodrigo Fideles. Fernandes; SOUZA, Rosiris Pereira. Epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: concepções e políticas públicas educacionais. In: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. (org.). Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas. 1ed.: 2021, v. 1, p. 161-182.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 15 out. 2022.
- CURADO SILVA, K. A, p. C. da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá, agosto, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Gerência de Formação dos Profissionais da Educação. Política de Formação Continuada em Rede: Proposta político pedagógica para formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. Out.2013.
- LUÍZ, Sarah Rízzia Campos *et al.*. A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–IDEB. 2019.
- LUIZ, Sarah Rizzia Campos; ASSIS, LÚCIA. Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 497-520, 2020.
- RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz Pereira; MOHR, Adrian. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2021, p. 1-39.

## REALIZAÇÃO

## **O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES E DOS DESDOBRAMENTOS REGULATÓRIOS DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – AMPLIADO (DC-GO AMPLIADO)**

Mestrando: Amanda Pereira Tiago

Orientador: Rodrigo Roncato Marques Anes

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

O presente trabalho visa discutir o projeto de pesquisa “O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia: Análise das orientações e dos desdobramentos regulatórios do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado)<sup>1</sup>” que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, UnU de Inhumas, na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. Este texto foi elaborado a partir da proposta da disciplina de Seminário de Pesquisa II, que propõe uma discussão sobre a sistematização da pesquisa.

Para sistematizar o projeto de pesquisa citado, partimos do entendimento de que o trabalho docente, em sua dimensão ontológica, como valor de uso, legitima a vida humana e a distingue de outros animais por meio do princípio educativo e criador, no qual

---

1 Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado) “foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018” (DC-GO Ampliado, 2018, p. 37).

### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação -UnU Inhumas

Seminários de Pesquisa II

o humano se educa e educa os outros, apropria-se da natureza, produz e reproduz sua existência física, biológica, histórica, social, cultural e simbólica conforme suas múltiplas necessidades e concepções (Marx, 2010; Engels, 2013; Frigotto, 2010). Entretanto, à égide do capital, reconhecemos que a ação docente é permeada por imposição de limite e controle, bem como por desafios para o desenvolvimento da humanização e emancipação humana e social.

O professor, na condição de trabalhador, pertence a classe que vive do seu trabalho (Antunes, 2009) e está submetido à disputa entre sua condição humanizadora e emancipadora, e à tônica produtiva do capital em um processo de alienação, isolamento e exploração da força de trabalho. Trata-se de uma categoria na qual, inscrita na totalidade do trabalho capitalista, está submetida a um rigoroso controle (Kuenzer; Caldas, 2009), mas, ao mesmo tempo, dada as contradições do próprio sistema produtivo e a condição de dupla face do trabalho, também pode promover condutas que reforçam a práxis como ação humanizadora, justamente pela autonomia que carrega na sua natureza imaterial e intelectual. Análise esta que reforça o trabalho docente inserido num campo de disputa política-ideológica, já que não possibilita o real controle e nem a plena contestação ao modo de produção vigente, sendo um espaço contraditório de manutenção e resistência.

Pela especificidade e pela natureza da ação do professor, a imposição do controle do trabalho docente acaba sendo preestabelecida por reformas curriculares educacionais que, por sua vez, formulam, controlam e disseminam perspectivas epistemológicas e ideológicas norteadoras e reguladoras para a atuação docente. Reformas essas que, de acordo com as demandas mercadológicas de reestruturação produtiva, exigem a aparente inovação, apropriação, combinação e adaptação de concepções filosóficas, a fim de captar a adesão e a heteronomia do trabalho docente, bem como, à formação da reserva produtiva adaptável ao modo de produção. Essa finalidade é perceptível na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e instituída pela Portaria n.

REALIZAÇÃO

1.570, de 20 de dezembro de 2017, posteriormente incorporada nos documentos curriculares elaborados pelos Estados, como o caso do Documento Curricular para Goiás.

Entendemos que esta referida política curricular nacional representa os interesses dominantes, que se aproximam na lógica produtivistas e neoliberal. Por essa razão, trata-se de

(...) uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, (des) sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 119).

Tendo que esta orientação política sugere reforçar os interesses hegemônicos, para qual o trabalho e o trabalho docente são compreendidos como mercadorias, cujos valores de uso e de troca precisam estar submetidos a diferentes estratégias de controle, com vistas a garantir processos educativos e formativos adequados aos interesses mercadológicos e ideológicos vigentes, tratamos de entender como repercute sobre o trabalhador docente do município de Goiânia, estabelecendo como objeto de estudo para esta pesquisa o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos do DC-GO – Ampliado (documento elaborado com base na BNCC, que estabelece as diretrizes, metas e orientações para o currículo das escolas municipais de Goiânia). A partir da definição deste objetivo, temos definido como tema de pesquisa a regulação da ação dos professores a partir dos documentos oficiais para a materialização de políticas curriculares.

A relevância dessa pesquisa preestabelece a compreensão de que o trabalho docente tem sido hegemonicamente direcionado e regulado com a perspectiva de conduzir

REALIZAÇÃO

os professores e suas práticas sociais a atuarem como reforçadores e reprodutores dos interesses do capital. Isso ocorre porque é dominante a concepção de educação que se fundamenta nos preceitos econômicos, que, nas últimas décadas, estão fortemente vinculados ao viés neoliberal que impõe mudanças e intervenções educacionais com vistas a reestruturar as formas de proletarização, regulação e precarização do trabalho (Oliveria, 2004; Fagiani; Previtali, 2020).

Dessa maneira, o ideário de trabalho docente contra hegemônico, de uma docência como ação consciente de resistência aos interesses ideológicos do capital, que busca uma formação crítica e emancipadora, tem se distanciado como possibilidade na realidade escolar, ainda não tenham deixado de existir ações de resistência. De todo modo é notório o avanço e desenvolvimento de ações que correspondem a ideologia dominante de conservação à ordem burguesa, no qual o trabalho e todas as relações sociais são impregnadas de pragmatismo e racionalização, que quantificam até mesmo a estrutura da consciência docente que passa a ser subordinada ao modo produção vigente (Abreu; Landini, 2003; Roldão, 2007).

Diante dessa contradição, é inegável a inquietação social, acadêmica e pessoal que se manifesta mediante essa proposta de pesquisa, à medida que, nos revela o poder das políticas educacionais imperativas, mais precisamente na ação normativa e regulatória delas no trabalho docente, e traz um questionamento contínuo sobre a sua influência dos documentos curriculares no processo de conformação e resistência ou não, perante a sociedade que está posta. Diante desta reflexão, estabelecemos como problema de pesquisa: Como as orientações estabelecidas no DC-GO – Ampliado têm repercutido na regulamentação oficial e na regulação do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia? Entendemos que essa investigação contribuirá para refletir sobre como esse documento de orientação e controle curricular, fundamentado em ideais e teorias que sustentam a epistemológica da prática<sup>2</sup> e suas perspectivas tecnicistas

---

2 Epistemologia da prática defende um novo paradigma para a formação de um profissional competente que reflita sobre a realização de sua prática. Pautada na reflexão da ação, em uma racionalidade

favoráveis à defesa pela aquisição de competências e habilidades, tem repercutido como instrumentos de supressão da possibilidade de exercício da práxis, fortalecendo a noção de esvaziamento do currículo e controle do trabalho docente.

Nesse intuito e com a finalidade de contribuir com o debate em torno do trabalho docente na contemporaneidade, a pesquisa tem como objetivo geral compreender o movimento regulatório do trabalho docente na Rede Municipal de Goiânia a partir da análise das implicações relacionadas às orientações do DC-GO – Ampliado. E, para atender ao problema e ao objetivo geral estabelecidos, definimos como objetivos específicos: compreender os sentidos do trabalho e do trabalho docente, considerando a análise crítica sobre as concepções políticas e ideológicas em disputa na contemporaneidade; interpretar as concepções (trabalho, educação, professor e formação) sustentadas na BNCC e o desdobramento dessa política na elaboração do DC-GO – Ampliado; e analisar se, e como, as orientações voltadas à educação e ao trabalho do professor presentes no DC-GO – Ampliado estão sendo assumidas pela Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Apoiados em referências teóricas da área da educação, que sustentam uma concepção de homem e educação crítica e contra hegemônica, entendemos que essa pesquisa é sustentada no materialismo histórico-dialético como método, entendendo que tal base epistemológica e científica contribui para revelar a essência do objeto, por sua vez parte de uma historicidade, de uma totalidade e inserido em relações sociais contraditórias, possibilitando a construção de análises diacrônica e sincrônica sobre a gênese, o desenvolvimento, a estrutura e a finalidade do objeto na organização atual e construindo conhecimento fundamentado pela investigação teórica-metodológica científica. À luz das categorias do método, propomos essa pesquisa com abordagem

---

prática que pensa o que faz enquanto faz para resolver os problemas concebidos no contexto da atuação profissional, essa epistemologia propõe a valorização da prática em detrimento dos conceitos científicos e sistematizados nos cursos de formação de professores e, por consequência, na ação docente. Isso reforça o aprofundamento da distância entre a teoria e a prática a partir da valorização do “fazer” e da desqualificação do conhecimento teórico e metodológico (Curado, 2008).

#### REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

qualitativa, na qual analisaremos, descreveremos e interpretaremos as informações e os dados coletados mediante uma investigação teórica e documental aprofundada sobre os sentidos, conceitos, saberes e novos conhecimentos produzidos socialmente (Minayo, 2010; Negrini, 2010, Gil, 2001; Shiroma; Campos; Garcia; 2005).

A construção dessa pesquisa se sustenta num denso aprofundamento teórico, que possibilita o contato com aporte bibliográfico coerente epistemologicamente, e necessário para a validação e refutação de concepções sobre a realidade investigada. Ao mesmo tempo em que será orientada pela pesquisa tipo documental, tendo como referência as orientações de (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), que entendem que a análise de políticas documentadas deve garantir etapas: a relação com a totalidade das políticas mundiais para a educação; análise do contexto de formulação das políticas; entendimento sobre o movimento interativo para produção e reprodução dos documentos políticos.

Ainda em fase inicial de produção da pesquisa, temos nos dedicado a leitura e análise dos teóricos propostos pelas disciplinas que estão sendo cursadas, bem como a construção e coleta de dados do quadro de coerência estruturante, no qual canalizaremos esforços para investigar as mediações e as determinações do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C.B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Quaestio** – Revista de estudos de educação, ano 05, n.1, p. 17-26, maio de 2003.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. **Tese de doutorado** (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008, p. 90 – 147.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. 25 de out. de 2023.

## REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-  
Graduação

Programa de Pós-Graduação em  
Educação -UnU Inhumas

Seminários  
de Pesquisa II

Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnU  
Inhumas/UEG (v. 3, 2023)  
De 08 a 10 de novembro 2023

---

- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. Volume I, p. 13 – 30.
- FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos de Precarização no Brasil. *REVISTA CYCL ALAS*, v. 11, p. 225-242, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010, p. 11 – 27.
- KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (org.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 19 – 48.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n.34 jan/abr. 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

REALIZAÇÃO