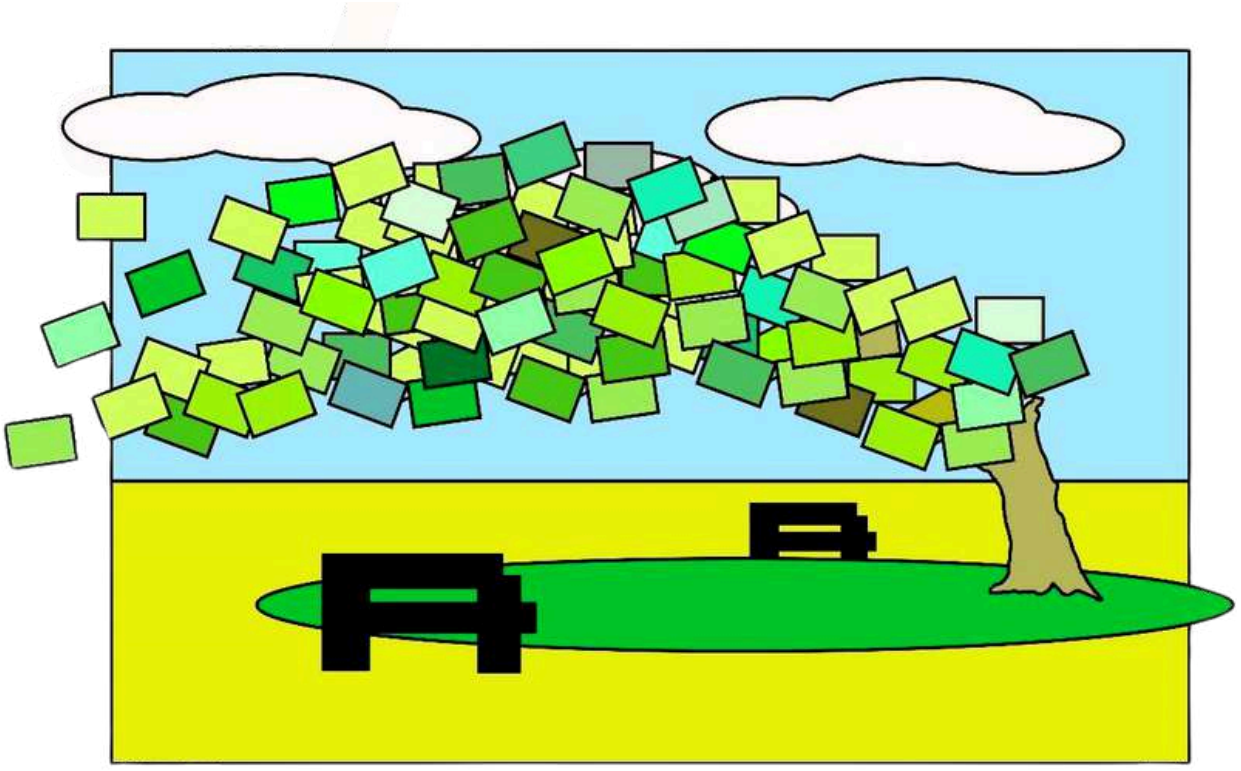
Dalva Araújo Menezes
Fabricia Pereira Teles
Maria Ozita de Araujo Albuquerque
Samara de Oliveira Silva
(OrGs.)

V SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



XII SEMANA DA EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PARNAÍBA

Livro de Anais
Volume 1

2025

Dalva de Araújo Menezes
Fabricia Pereira Teles
Maria Ozita de Araujo Albuquerque
Samara de Oliveira Silva
(Orgs.)

V SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

XII SEMANA DA EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PARNAÍBA

ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPAE/PI

FUESPI
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Rauirys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí

Universidade Estadual do Piauí
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá• Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Rauirys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Janderson dos Santos Oliveira **Projeto Gráfico**
Editora Tremembé **Diagramação**
Dalva de Araújo Menezes **Revisão**
Maria Ozita de Araújo Albuquerque
Samara de Oliveria Silva
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/266

A532 Anais V Seminário Nacional de Administração Educacional (SNAE) e XII Semana da Educação e Sustentabilidade Ambiental, Volume 1 / Dalva Araújo Menezes, Fabricia Pereira Teles, Maria Ozita de Araujo Albuquerque e Samara de Oliveira Silva. - Teresina, 2025.
408f.: il.

ISBN: 978-85-8320-272-1.

1. Educação. 2. Administração Educacional. 3. Política Educacional. 4. Financiamento. 5. Controle Social. I. MENEZES, Dalva Araújo et al. II. Título.

CDD: 370

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
GRASIELLY MUNIZ OLIVEIRA (Bibliotecário) CRB-3ª/1067

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

PROJETO GRÁFICO
Janderson dos Santos Oliveira
sjanderson709@gmail.com

REVISÃO
Dalva de Araújo Menezes
Maria Ozita de Araújo Albuquerque
Samara de Oliveria Silva

DIAGRAMAÇÃO
Editora Tremembé
@editoratremembe

APRESENTAÇÃO

O presente E-Book Livro de Anais Volume 1 - reúne os trabalhos apresentados nas sessões de Comunicações Orais realizadas durante a XII Semana de Educação e Sustentabilidade Ambiental do Curso de Pedagogia da UESPI do Campus Parnaíba, integrada ao V Seminário Nacional de Administração Educacional e ao V Encontro Estadual da ANPAE-PI, ocorridos entre os dias 16 e 18 de novembro de 2023, na Universidade Estadual do Piauí – Campus Alexandre Alves de Oliveira, em Parnaíba/PI.

Com o tema central "A educação pela qual lutamos: desafios (re)colocados pelo novo PNE", o evento promoveu debates críticos sobre o contexto atual das políticas educacionais no Brasil, especialmente no marco da vigência final do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e da construção do novo PNE. A programação contou com conferências, mesas temáticas, apresentações culturais, pôsteres, minicursos e as sessões de comunicação de trabalhos científicos, que compõem esta publicação.

As produções aqui reunidas refletem o esforço de discentes, docentes, pesquisadores e profissionais da educação comprometidos com a defesa de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada. As temáticas abordadas nas comunicações orais foram organizadas nos seguintes Grupos de Trabalho (GTs):

GT1 – Política e gestão da Educação Básica

GT2 – Política e gestão da Educação Superior

GT3 – Financiamento da educação e mecanismos de controle social

GT4 – Currículos, práticas pedagógicas, diversidade e tecnologias educacionais

GT5 – Trabalho, formação e valorização docente

GT6 – Planejamento da educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas

Os textos selecionados neste eBook registram investigações teóricas, práticas pedagógicas, relatos de experiência e análises críticas que colaboram com a ampliação do debate sobre os rumos da educação brasileira, sobretudo em

tempos de resistência frente às tentativas de retrocesso e desmonte das políticas públicas educacionais.

Esperamos que está publicação contribua para o fortalecimento do diálogo acadêmico e institucional e inspire novas ações e pesquisas voltadas para a consolidação de uma educação transformadora, participativa e comprometida com a justiça social.

Profa. Msc. Dalva Araújo Menezes
Profa. Dra. Fabricia Pereira Teles
Profa. Dra. Maria Ozita de Araújo Albuquerque
Profa. Dra. Samara de Oliveira Silva

Comissão Organizadora e Editorial
XII Semana de Educação - V SNAE - V ANPAE-PI
Universidade Estadual do Piauí - Campus de Parnaíba

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO I
Política e Gestão da Educação Básica

A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO PIAUÍ (1996-2022) 22
Gisela Penelope Mendes Rodrigues
Samara de Oliveira Silva
Enayde Fernandes da Silva

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO: uma utopia da escola pública? 26
Ananda Rakell da Silva de Oliveira
Antônia Alves Pereira Silva

A LÓGICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI 30
Romildo de Castro Araújo
Cristiana Teixeira Barra
José Alexandre de Moura Lucena
Isnayane Thayse Ferreira

A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA 35
Ranielen Crislorrenia de Sousa Cardoso
Maria do Socorro Soares

A PERSPECTIVA DE MUDANÇAS NO CONTEXTO DA EJA 40
Francisco das Chagas Lima
Dalva de Araujo Menezes

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: o Programa Escola da Terra no Piauí .. 44
Wedson Alves Ferraz
Márcia Reijane Gomes de Moura
Marli Clementino Gonçalves

A PRODUÇÃO DA ÁREA SOBRE A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PIAUÍ 48
Vivianne Maria Araújo dos Santos
Samara de Oliveira Silva

ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS NO PIAUÍ (1996-2022) NOS REPOSITÓRIOS DIGITAIS 52
Susy Silva dos Santos
Samara de Oliveira Silva
Enayde Fernandes Silva Dias

AVALIAÇÃO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS: uma reflexão teórica, dilemas e percepções 55
Alan Fonseca dos Santos
Vanusa Gomes Soares
Cleudiana Maria de Oliveira Silva
Luisa Xavier de Oliveira

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: alguns apontamentos 59
Maria Gabriela Santos da Silva
Nathana Maria Carvalho Lopes

DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: análise da legislação no Território Litorâneo 63
Ana Beatriz Lima da Silva
Samara de Oliveira Silva

EDUCAÇÃO ESPECIAL: negação ou efetivação do direito à educação de estudantes camponeses..... 68
Denilson Barbosa dos Santos
Rosana Evangelista da Cruz

ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA (SAETHE) 73
Zélia Maria Carvalho e Silva

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: reflexões sobre os mecanismos de participação 78
Cristiana Barra Teixeira
Nilton Ferreira Bittencourt Junior
Karen Eduarda Nascimento Nunes

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ANÁLISE: um estudo sobre a atuação do sistema municipal de educação no município de Picos - PI.....82
Karen Eduarda Nascimento Nunes
Maria do Socorro Soares

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PIAUÍ: princípios e mecanismos de participação.....87
Cleudiana Maria de Oliveira Silva
Alan Fonseca dos Santos
Luísa Xavier de Oliveira
Vanusa Gomes Soares

GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DO SUJEITO MODERNO: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar piauiense (1910-1930) 92
Luciana Silva de Carvalho

NA ESCOLA DO MEIO RURAL EM TEMPOS DE "AVANÇOS" TECNOLÓGICOS AINDA FALTA A BÁSICO 97
Maria Clara de Sousa Costa
Lucineide Barros Medeiros
Adilson de Apiaim
Jullyane Frazão Santana

NEOLIBERALISMO, *VOUCHERS* EDUCACIONAIS E FUNDAMENTALISMO CRISTÃO: o demônio em sala de aula..... 102
Caio César Sousa Marçal

NOVOS HORIZONTES PARA AS JUVENTUDES PIAUIENSES? A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: a reforma do ensino médio e os desafios de uma educação universal 107
Samara de Oliveira Silva
Marina Gelika Felipe Soares
Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida
Lucineide Maria dos Santos Soares

O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA - PI..... 111
Vanusa Gomes Soares
Alan Fonseca dos santos
Cleudiana Maria de Oliveira Silva
Luisa Xavier de Oliveira

O CONSELHO ESCOLAR: a materialidade da democracia no ambiente educacional 116
Antônio José Viana da Silva

O FENÔMENO DO *BULLYING*: a dicotomia entre a legislação instituída e a ausência de políticas públicas efetivas para o enfrentamento nas escolas. 120
Maria do Carmo de Souza Batista
Cayo Cézar Batista Barbosa de Sousa

O PÚBLICO-PRIVADO NO ENSINO MÉDIO: a "nova política educacional para o ensino médio na rede estadual de educação do Piauí" 125
Ana Kesya Soares Araújo
Samara de Oliveira Silva

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: projetos (des)coloniais na política de educação no Piauí 129
Maria do Socorro da Silva Arantes
Sabrina Quirino dos Santos
Luana Alves Lima
Vitória Nunes de Oliveira

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024 X PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (PME-THE) 2015-2025: um estudo sobre a Meta 1..... 135
Vitória Sousa Rodrigues
Isabel Cristina da Silva Fontineles

POLÍTICA EDUCACIONAL PIAUIENSE: surgimento da privatização e o direito à educação básica pública..... 139
Jheniffer Gomes Lima
Raiane Souza Moraes
Verônica Gomes Feitosa
Samara de Oliveira Silva

POLÍTICA EDUCACIONAL: portarias fundamentais para a continuação do ensino no Piauí durante a pandemia da COVID-19 de 2020 a 2022 144
João Vitor da Silva dos Santos
Elisângela M.Ricardo

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PIAUÍ..... 148
Isabella Barros Botelho
Valdeney Lima da Costa

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL NO PIAUÍ DE 2019 A 2022..... 153
Ana Carolina Pinto Marques
Samara de Oliveira Silva

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o caso do PROAJA no Piauí 158
Efigênia Alves Neres
Rosana Evangelista da Cruz

PRODUÇÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS E TENTATIVAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO ESTADO DO PIAUÍ..... 163
Vinícius José Veras do Nascimento
Samara de Oliveira Silva

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: TEAR e juventude como capital humano..... 167
Rosivaldo dos Santos Souza

QUALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NO CENTRO EDUCACIONAL MARIA GIL DE MEDEIROS – 2016-2021 170
José Alexandre de Moura Lucena
Romildo de Castro Araújo

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA, SUA GESTÃO E OS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA 175
Darlene Silva dos Santos
Elaine Pontes Bezerra
Cristiana Barra Teixeira

SISTEMATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL SOBRE O PIAUÍ EM EVENTOS ESTADUAL, REGIONAL E NACIONAL SOBRE A ÁREA..... 180
Maria Eduarda Gomes Rocha
Samara de Oliveira Silva

EIXO TEMÁTICO 2
Política e Gestão da Educação Superior

AS AÇÕES INSTITUCIONAIS DA UFPI DESTINADAS À PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: uma perspectiva crítica 185
Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UESPI: para quem?..... 190
Maria Francisca Oliveira Dias

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO: teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação (1996-2022) 194
Francisca Lima Maciel
Maria de Jesus Rodrigues Duarte

O PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO/NO ESTADO DO PIAUÍ: a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação (1996-2022) 199
Laura Nascimento dos Santos
Maria de Jesus Rodrigues Duarte

POLÍTICA EDUCACIONAL DO/NO PIAUÍ: a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior 203
Lucilene de Almeida Muniz
Maria de Jesus Rodrigues Duarte

TESSITURA HISTÓRICO-POLÍTICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO PIAUÍ: notas introdutórias para o debate 208
Maria da Penha Feitosa
Geraldo do Nascimento Carvalho
Mônica Núbia Albuquerque Dias
Milene Martins

EIXO TEMÁTICO 3
Financiamento da educação
e mecanismos de controle social

A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TERESINA – PI: da política de financiamento à política de convênios 213
Vinícius Silva de Sousa
Carmen Lúcia de Sousa Lima
Cleuma Magalhães e Sousa

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA 217
Maria do Socorro da Silva Arantes
Benedito da Silva Vasconcelos
Kelyane Bezerra de França
Maria de Jesus Oliveira dos Santos

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ 222
Lucineide Barros Medeiros
Maria Clara de Sousa Costa
Adilson de Apiaim
Kátia Cristina Newton Bomfim Maciel

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TERESINA NO CONTEXTO DO FUNDEB (2009-2020)..... 226
Larisse Felipe Santiago
Silvania Uchôa de Castro
Luís Carlos Sales

FUNDEB: trajetória e impactos no financiamento da educação básica brasileira..... 231
Francisco Matheus da Conceição Bezerra

O CUSTO-ALUNO-MÉDIO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA -PI 235
Valquira Macêdo Cantuário

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e desafioscom desdobramentos no FUNDEB 240
Gerlândia Amorim da Silva
Isabel Cristina da Silva Fontineles

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ NO CONTEXTO DA LEI Nº 11.497/2007..... 244
Lucas Figueredo Soares
Magna J. G. de S. e Silva
Rosana Evangelista da Cruz

PANORAMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS 249
Jessica Maiure Chaves Matos

EIXO TEMÁTICO 4
Currículos, práticas pedagógicas, diversidade e tecnologias educacionais

A AFETIVIDADE À LUZ DE HENRY WALLON NOS ANOS INICIAS DA EDUCAÇÃOBÁSICA: uma revisão sistemática 254
Eduarda Rodrigues da Silva
Jonnia Maria Aguiar Magalhães

A ATIVIDADE LÚDICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM..... 258
Bianca Maria De Carvalho Souza
Mônica Nascimento Dos Santos
Maria Ozita De Araújo Albuquerque

A CONSTRUÇÃO DA NUVEM DE PALAVRAS COMO METODOLOGIA ATIVA PARA UM ENSINO MAIS ENRIQUECEDOR ACERCA DA CULTURA INDÍGENA. 262
Maria Clara Caetano Menezes
Wiliana da Cunha Cordeiro
Maria Isabela Val de Oliveira

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: uso do livro "Yvyra Poty" 267
Graziele Dourado Galeno
Maria Clara Gomes de Araújo Silva
Rosângela Carvalho de Araújo
Samara de Oliveira Silva

A LUTA PELA ESCOLA DO CAMPO, AS PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS COMO PRÁXIS DE TRANSFORMAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA 271
Jefferson de Sales Oliveira

A NECESSIDADE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA A ARGUMENTAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA 275
Francisco Afranio Rodrigues Teles

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI DE BOM JESUS 280
Gerciane de Sousa Mascarenhas
Valdeney Lima da Costa

ANÁLISE COMPARATIVA DAS DISCIPLINAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS OFERTADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO PIAUÍ ... 284
Marlúcia Lima de Sousa Meneses
Leia Soares da Silva
Ana Paula Monteiro de Moura

ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: objetivações do Projeto Amarelinha 289
Francisco Antonio Machado Araujo
Wallérya Maria Pereira Silva
Lucinalda Pereira Carvalho

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RUPTURA DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS 294
Augusto César Véras Vieira
Dalva de Araujo Menezes

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM SÍNDROME DE DOWN 298
Ana Gabriela Nascimento da Silva
Maria de Jesus Rodrigues Duarte

CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CRECHES PIAUIENSES: dados preliminares de uma pesquisa 303
Maria Fernanda Carvalho
Fabrícia Pereira Teles

CURRÍCULO E DIVERSIDADE NA PEDAGOGIA: uma análise dos PPCs da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Federal do Rio de Janeiro 308
Rafael Nascimento da Silva
Maria de Jesus Rodrigues Duarte

EDUCAÇÃO ETNOCRACIAL: análise das pesquisas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí 313
Edjael de Carvalho Almeida
Dalva Araujo Menezes

ENSINO LÚDICO E CULTURAL: pintura corporal indígena como ferramenta de conscientização e aprendizagem em sala de aula. 317
Laricy Fonteneles Ferreira
Rodrigo Rafael Silva de Araújo
Valéria Silva de Araújo

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE: levantamento das abordagens teórico-práticas de alfabetização em canal do You Tube 322
Maria Médices de Sousa Silva Neta
Fabrícia Pereira Teles

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR 326
Luana de Pinho Veras
Nathana Maria Carvalho Lopes

O PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma análise sobre os métodos de ensino 331
Alexsandra Maria Leocadio Lima
Eva de Moraes Lima Moura

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma reflexão sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores de uma escola em Parnaíba-PI 336
Maria das Graças de Carvalho Cunha
Antônia Beatriz de Souza do Nascimento
Tainara Araujo de Sousa
Racilda Maria Nóbrega Ferreira

PANORAMA SOBRE AS CRECHES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARNAÍBA 341
Iasmin Mendes
Fabrícia Pereira Teles

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA E A INFLUÊNCIA DO MÉTODO DE PAULO FREIRE 345
Tamiris Viana da Cruz
Dalva de Araujo Menezes

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO POR PARTE DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE PARNAÍBA-PI 349
Jonnia Maria Aguiar Magalhães

SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CRECHES NO PERÍODO DE 2010 A 2020 NO MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO - PIAUÍ: levantamento inicial 354
Maiane da Silva Santos
Fabrícia Pereira Teles

EIXO TEMÁTICO 5
Trabalho, formação e valorização docente

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA MEDIADA PELA REFLEXÃO E A COLABORAÇÃO 360
Maria Ozita de Araujo Albuquerque

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA PRÓ ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 365
Marcella Matos Guedes
Valdeney Lima da Costa

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR 370
Thays Cristina Pacheco Cornélio
Francisco Afranio Rodrigues Teles

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EJA EM TERESINA (PI): condição para a qualidade do ensino 375
Francislene Santos Castro

A POLÍTICA SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DO PIAUÍ: a valorização em xeque 380
Lucine Rodrigues Vasconcelos B. de Almeida
Magna J. G. de S. e Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: universidade e escolas de educação básica numa relação de cooperação 385
Maria do Socorro Soares
Maria Alveni Barros Vieira
Cristiana Barra Teixeira
Karen Eduarda Nascimento Nunes

TRABALHO DOCENTE E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: a prática educativa sob fogo cruzado 389
Ana Gabriella Teixeira Dourado
Francisco Antonio Machado Araujo
Luanna Teixeira Dourado de Oliveira

EIXO TEMÁTICO 6
Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação

O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TERESINA: uma análise do monitoramento da meta 1 no Plano Municipal de Educação - PME 2015 395
Cleuma Magalhães e Sousa
Carmen Lúcia de Sousa Lima
Vinícius Silva de Sousa

O FLUXO E RENDIMENTO ESCOLAR NO CONTEXTO DA META 7 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (PI) 399
Dayane Martinelle da Silva Santos
Eusilene da Rocha Ferreira
Wirla Risany Lima Carvalho

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: relações com o Plano Municipal de Educação de Teresina/PI 404
Eusilene da Rocha Ferreira
Dayane Martinelle da Silva Santos
Wirla Risany Lima Carvalho

EIXO TEMÁTICO 1

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO PIAUÍ (1996-2022)

Gisela Penelope Mendes Rodrigues
Samara de Oliveira Silva
Enayde Fernandes da Silva

Introdução

Podemos conceituar política educacional como "movimentos complexos, com participação de diferentes sujeitos sociais, cujas ações e comportamentos repercutem no conjunto da sociedade". (Bello; Jacomini; Minhoto, 2014. p. 375). Dessa forma a sistematização das produções sobre políticas educacionais está em foco pelo (PIBIC) programa Institucional de Bolsas de Iniciação cientifica em parceria com a Fundação de Amparo as Pesquisas do Estado do Piauí (FAPEPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com o intuito de esclarecer as tendências, lacunas e desafios que é a área estudada. Uma vez que, são por meios das políticas educacionais que a necessidade da sociedade é suprida, garantido acesso e permanecia a uma educação de qualidade. As políticas englobam vários campos da educação como, gestão e financiamento.

Sendo assim, torna-se proeminente a sistematização e organização desses trabalhos, facilitando a busca e acesso do público em geral, tornando-se possível com uma sistematização clara e objetiva sobre a produção e circulação do conhecimento, sendo preciso ampliar as redes de pesquisas para que seja explorado o campo teórico e metodológico, chegando a uma análise compreensiva do campo.

As obras produzidas sobre essa temática, representa a realidade vivida seja no estado ou município. As políticas educacionais voltadas para o transporte, alimentação, educação rural, educação continuada, inclusão de pessoas com deficiências e inclusão da tecnologia na educação são abordagens discutidas e bem fundamentadas dentre as produções acadêmica dos membros da Nuppege.

Torna-se inegável o valor das contribuições acadêmicas tomando como focos de estudos recorrentes e necessários sobre a construção do conhecimento em políticas educacionais em matéria de gestão democrática e fundamentos para discussões relacionadas a demandas educacionais e ações pedagógicas.

(Sander. 2005 p. 41-54). Desta forma, destacamos ainda a contribuição dos grupos/núcleos de estudo na disseminação de pesquisas e produção de conhecimento em política educacional.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Essa pesquisa é de caráter qualitativa, sendo devolvida através de levantamentos bibliográficos e mapeamentos relacionados as políticas educacionais desenvolvidas no Piauí, como período de 1996 a 2022 pelos membros do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Política Educacional e Gestão da Educação (Nuppege) por meio da produção acadêmica que consta no *Currículo Lattes*. Os trabalhos dos membros coletados estão sendo colocados em uma planilha organizada com todos os dados da obra e classificação de eixo.

Referencial teórico

As políticas públicas voltadas para a educação têm como objetivo que todos os indivíduos tenham garantidos seus direitos de escolarização humanizada. No Brasil, temos a Lei nº 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurar que as políticas públicas seja efetivadas, fomentado a participação do governo para a formação dos cidadãos, faixas etárias adequadas para cada etapa do ensino, transporte, permanência escolar, acompanhamento psicológico, educação para quem não concluiu os estudos no tempo apropriado.

Obviamente, por meio dessa formação da estrutura social em que é inexistente uma política educacional de caráter estatal, pois a Colônia tinha um sistema educacional de elite e não havia interesse em ampliar a escolarização para atingir a classe subalterna. Por meio dessas reflexões, verifica-se que, desde o início, o sistema educacional é organizado e estruturado de forma excludente e seletiva. (PIANA, 2009, p.60)

Tentamos que a manchar da desigualdade na educação está presente desde os tempos coloniais, e vem crescendo até os dias atuais. Como confirma Piana, e se não houver mudanças significativas o cenário precário atual irá piorar. Des-

sa forma, a educação brasileira não foi pensada para os subordinados que são a maioria.

Resultados e discussão

O mapeamento está em andamento, contando atualmente com 322 obras relacionadas a políticas da educação dos membros da Nuppege. Dentre os materiais coletadas encontramos temas diversas e indispensável relacionado as necessidades educacionais de uma sociedade, necessidades até mesmo básicas, que não estão recebendo a devida atenção do Estado.

Situamo-nos a categorização das obras encontradas em eixos, dentre elas, a maioria se enquadrar nos eixos sobre políticas educacionais, planejamento e gestão da educação, políticas educacionais para etapas e modalidades de ensino, políticas educacionais voltadas para o trabalho docente e Financiamento da educação.

Considerações

Levando em consideração as dificuldades de coletar informações nas plataformas como *Scielo* e Periódicos CAPES e a crescente demanda de obras voltadas à preocupação das políticas educacionais e seus efeitos dentro da sociedade, tornou-se imprescindível a categorização e ordenamento dos estudos existentes, facilitando que esse trabalho seja encontrado pelo público em geral. Uma vez que há um alto índice de desigualdade social no Brasil, as políticas públicas educacionais atuam para corrigir distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso e permanência a educação de qualidade.

Referências

SANDER, Brenno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas críticas Brasília.** v.11, n20, p. 41-54 jan. /jun. 2005.

BELLO, Isabel Medeiros; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010)**: uma análise de teses e dissertaçõesPráxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 26 ago. 2023.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978- 85-7983-038-9. Available. from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A constituição de 1988 e o direito a educação por | Romualdo Portela de oliveira (FEUSP). **Anped 2018**. Disponível em: https:// www.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito- educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO: uma utopia da escola pública?

Ananda Rakell da Silva de Oliveira (UESPI)
Antônia Alves Pereira Silva (UESPI)

Introdução

Esta pesquisa é resultado de trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o qual abordou como tema a gestão democrática do ensino na escola pública. Essa temática vem se consolidando no cenário educacional brasileiro principalmente após o período de redemocratização do país. A discussão aborda a relevância da construção de práticas democráticas na escola, com a participação dos vários segmentos da comunidade, não apenas na tomada de decisões de caráter administrativo e representação do Conselho Escolar, mas na construção da sua proposta curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola.

A gestão escolar foi concebida, por muito tempo, nos mesmos padrões da gestão empresarial numa perspectiva de que gerenciar era mais importante que o ensinar. Com o processo de redemocratização do país, a figura do gestor passa a ser associada à de um líder, com o propósito de gerir a escola de forma participativa. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar se nas escolas da rede municipal de Teresina-PI há uma gestão democrática do ensino e os principais desafios relacionados à sua realização. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, foi realizada em duas escolas do município. Os principais dados indicaram que os sujeitos têm uma compreensão apropriada do conceito de gestão democrática, mas enfrentam dificuldades na sua concretização, sobretudo, em virtude das relações interpessoais no contexto escolar e em virtude da proposta curricular das escolas serem construída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o que deixa pouca margem para autonomia das escolas em relação ao ensino.

Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Teresina-PI. A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo por entender que a mesma permitiria analisar o objeto atribuindo significado às falas dos sujeitos da pesquisa considerando o seu envolvimento com a problemática, pois, como afirma Minayo (1992, p.21), "a pesquisa qua-

litativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". Nesta perspectiva, o estudo considerou o significado do objeto estudado para os sujeitos. Utilizamos da entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram as gestoras (diretora e pedagoga) e professoras num total e sete sujeitos.

A busca por uma gestão democrática no ensino

O debate acerca da gestão democrática está bastante presente no contexto da sociedade brasileira, especialmente a partir dos anos 1980, sendo devidamente firmada na Constituição Federal de 1988 como objetivo a ser alcançado. É de suma importância que essa democracia se concretize no cenário educacional. Construir uma educação de qualidade, equitativa e democrática, requer a efetivação de práticas participativas nas escolas expressando as expectativas da comunidade.

A construção do modelo de gestão democrática requer a participação efetiva de todos os segmentos da escola como aponta Veiga (1995, p. 18), ao destacar que, "a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.". Vale destacar também que nesse modelo de gestão o princípio da autonomia da instituição é fundamental. A esse respeito, Paro (2016, p.16) afirma que "conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras."

Para efetivação da autonomia é preciso que os sistemas de ensino propiciem meios para que ela aconteça, dando às escolas liberdade para tomar as decisões. Dessa forma, as instituições poderiam produzir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Curricular (PC) de acordo com sua realidade, levando em consideração o público atendido.

Proposta curricular em uma perspectiva democrática de ensino

A PC é o documento onde consta tudo a respeito ao processo formativo do aluno, ou seja, inclui disciplinas, conteúdos, metodologias e formas avaliativas que será desenvolvida na instituição. Esse documento "[...] reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos" (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.

226) e são elaboradas com base em documentos legais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de cada etapa do ensino e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Brasil os documentos norteadores do currículo das escolas são elaborados pelo Ministério da Educação e encaminhados para as Secretarias de Educação que, por sua vez, fazem seus documentos curriculares que precisam ser seguidos pelas escolas. Nesse percurso, por vezes, as escolas se tornam apenas executoras dessas propostas afetando sua autonomia, pois nem sempre participam da sua produção. Para Rodrigues (2009, p.103) "[..] as escolas brasileiras apenas executam um conjunto de conteúdos curriculares definidos de forma centralizada, exteriormente a elas, tanto na esfera nacional como internacionalmente."

Entendemos a PC numa perspectiva crítica que permite pensar o currículo para além dos conteúdos das disciplinas, trazendo a realidade do aluno para escola bem como outros saberes igualmente importantes para a formação integral do indivíduo. Assim, saberes da cultura local, temáticas do cotidiano, demandas de aprendizagem específicas da realidade escolar são de extrema relevância. De modo geral, os documentos elaborados em nível macro, para padronizar o currículo, não englobam esses saberes. Assim, é necessário conhecer a possibilidade de autonomia das escolas em elaborar suas PC implementando práticas demandadas pela comunidade.

Resultados e discussão

Os dados coletados foram organizados em quatro categorias: a) percepção e prática de gestão democrática; b) gestão democrática do ensino; c) participação da comunidade na proposta curricular e, c) reflexões sobre autonomia docente. Os resultados encontrados apontam que os sujeitos entendem a gestão democrática como a participação da comunidade escolar nas decisões, porém, em algumas falas é feita referência apenas à participação dos professores. Para as gestoras um fator que dificulta a gestão democrática são os conflitos interpessoais na escola. A respeito da proposta curricular das escolas todas as professoras destacaram que já vem pronta da SEMEC, então cabe a elas fazer a aplicação dos conteúdos que são propostos e, às vezes, fazer alguma adaptação para trazer o conteúdo para a realidade do aluno. Porém, de acordo com algumas entrevistadas, nas turmas que farão a prova para o IDEB já vem tudo pronto. Esse dado indica a falta de autonomia docente na gestão do ensino. Nas escolas pesquisadas, os dados apontam para

uma restrita participação da comunidade no que diz respeito à construção do PPP e proposta curricular da escola, que se limita à participação de professores e gestores. De cordo com os sujeitos a margem de liberdade que é dada às escolas na elaboração da proposta curricular não permite contemplar as reais necessidades da comunidade.

Considerações

A pesquisa permitiu concluir que existe uma compreensão adequada acerca da gestão democrática da escola, mas há entraves para que a mesma seja efetivada de fato, a participação nas instituições ainda se encontra muito limitada, principalmente no que se refere a construção da Proposta Curricular. Predomina na elaboração da PC as determinações da Secetaria de Educação, independentemente do contexto onde serão desenvolvidas. Na perspectiva dos sujeitos, a comunidade familiar teria pouco a contribuir na elaboração da PC, o que revela necessidade de ampliação da compreensão de currículo. Por fim, os dados indicaram que a gestão democrática do ensino ainda precisa ser conquistada. Consideramos a necessidade de outros estudados envolvendo outras escolas que possam apresentar um retrato mais completo acerca da gestão do ensino no contexto pesquisado.

Referências

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: Politicas, estrutura e organização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. de S. *et al*. **Pesquisa Social**: Método e criatividade. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, M. M. Reflexões acerca da escola e do conhecimento escolar. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). **Políticas educacionais**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livros, 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org) **Projeto Político Pedagógico da Escola:** Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id. Acesso em: 15 de jul 2022.

A LÓGICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI

Romildo de Castro Araújo (UFPI)
Cristiana Teixeira Barra(UFPI)
José Alexandre de Moura Lucena (UFPI)
Isnayane Thayse Ferreira (UFPI)

Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa com o objetivo discutir a qualidade da educação na rede municipal de Picos-PI. A qualidade da educação é um termo polissémico e sempre recorrente. Tem relação direta com o direito e as políticas públicas em educação.

A metodologia foi composta por uma pesquisa quantitativa tendo como base de dados o censo escolar do INEP, de 2010 a 2020, sistematizados pelo QEdu. Para discutir o problema utilizamos os indicadores de acesso, distorção idade-série e rendimento escolar (aprovação e reprovação) e abandono escolar.

Inicialmente, faz-se um debate conceitual da qualidade da educação pública abordando diferentes perspectivas. Em seguida, problematizam-se os indicadores e se deduz as contradições inerentes aos dados disponibilizados. Conclui-se que os indicadores disponibilizados, que indicam gradativos avanços, são contraditórios entre si e com a realidade.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A metodologia foi composta por uma pesquisa quantitativa tendo como base de dados o censo escolar do INEP de 2010 a 2020, sistematizados pelo QEdu. Para discutir o problema utilizamos os seguintes indicadores: acesso às escolas, distorção idade-série e rendimento escolar. Construímos com os dados quantitativos a Tabela 1 e o Quadro 1 para análise e problematizações, buscando compreender a qualidade da rede.

Ainda que limitados, os dados ajudam, inicialmente, a compreender os problemas relacionados à realidade intraescolar.

Conceituando qualidade

A qualidade da educação é um tema sempre recorrente na literatura da política educacional brasileira, em especial, presente no debate educacional desde as primeiras décadas do século XX. Autores como Cury (2014), Beisiegel (2005), Dourado e Oliveira (2009), Weber (2016), Oliveira e Araújo (2005) tratam do tema em diferentes perspectivas, mas têm comum a luta em torno do direito a uma escola pública de qualidade, advogando as necessárias políticas para concretização desse direito.

O termo qualidade, por sua origem greco-latina, é polissêmico, cuja definição não só carece de uniformidade como também se louva em sentidos de muita complexidade (CURY, 2014). No Brasil, várias percepções de qualidade marcaram a história recente da educação.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), uma primeira noção de qualidade foi determinada pela oferta insuficiente; uma segunda, pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e uma terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

A qualidade pode ser vista como um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, isto é, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais do processo histórico. No momento atual, essa perspectiva implica compreender os embates e as visões de mundo que se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação como direito social e como mercadoria (Dourado e Oliveira, 2009).

Vem também ocorrendo a demarcação de alguns dos sentidos sobre a qualidade da educação nos textos legais e práticas de planejamento educacional nas últimas décadas no Brasil, como advoga Weber:

> A qualidade da educação, dessa forma, é tematizada sob a vertente de caráter normativo, que sistematiza e fixa sentidos orientadores de ações dos diferentes entes federativos implicados na oferta de educação em seus diversos níveis e modalidades, e de caminhos operacionais seguidos - especialmente pelo Ministério de Educação - para dar sequência no campo da educação ao estabelecido na Constituição Federal e em leis dela decorrentes [...] (Weber, 2016, p.18).

Para Freitas (2003), a lógica da escola demonstra que a progressão continuada não investe em grandes avanços na significação educacional, mas con-

tinua a exclusão e a submissão; mostra a lógica da avaliação formal que pode levar o aluno a reprovação.

Em 2010 existiam aproximadamente 9.733 estudantes matriculados em 68 escolas de ensino fundamental na rede. Em 2020, cai para 6.586 estudantes matriculados em 53 escolas. Ocorreu um decréscimo na quantidade de estudantes matriculados. Há uma perda anual de alunos/as e ao longo do período de 2.689 matrículas. Seguem os dados no Quadro 1.

ANO	Ensino Fundamental		Total
	AI*	AF**	
2010	5.926	3.807	9.733
2011	5.516	3.875	9.391
2012	5.105	3.846	8.951
2013	4.426	3.828	8.254
2014	4.454	3.844	8.298
2015	4.397	3.476	7.873
2016	4.357	3.434	7.791
2017	4.293	3.103	7.496
2018	4.135	3.130	7.265
2019	3.972	30.72	7.044

Quadro 1 - matrículas na rede municipal de educação de Picos - 2010-2020

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2022). Obs: Dados extraídos do QEdu. Disponível e: https://qedu.org.br.Acesso em 23 jul. 2023.
*Anos Iniciais**Anos Finais

Com relação ao indicador de aprovação, reprovação e abandono, os dados quantitativos são significativos. Existe um movimento crescente segundo os dados. A aprovação evolui de 71%, em 2010 para 86,2% em 2019. Os percentuais de aprovações nos anos finais nos mesmos anos foram respectivamente 80,4% e 87,6%. A reprovação nos anos iniciais diminuiu de 22,1% em 2010 para 11,6% em 2019, demonstrando um recuo de quase 50% comparado ao número de reprovações em uma década. Os percentuais de reprovações nos anos finais do período foram respectivamente 9,3% e 8,3%, sendo ainda menores.

Quanto à taxa de abando, a mesma segue quase a mesma tendência de superação das demais. Nos anos iniciais, em 2010, 6,2% dos estudantes abandonaram a rede municipal de educação de Picos, porém, em 2019, esse número cai para 2,2%. Nos anos finais, em 2010, cerca de 10% dos estudantes abandonaram a rede municipal de Picos, mas em 2019, esse número cai para mais da metade, sendo apenas 4,1%, representado 60% a menos dos que abando-

naram a escola fundamental no início da década. A tabela apresenta os dados do Censo Escolar:

ANOS	Rendimento Escolar Municipal					
	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2010	71.8%	80,4%	22,1%	9,3%	6,2%	10,2%
2019	86,2%	87,6%	11,6%	8,3%	2,2%	4,1%

Tabela 1 – Comparação do rendimento escolar da rede municipal de Picos Nos anos DE 2010 e 2019

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2022). Obs: Dados extraídos do QEdu. Disponíveis em: https://qedu.org.br/. Acesso em 23 jul. 2023.

Opinamos que estes indicadores crescentes de avanços nas taxas de aprovação e recuos de forma decrescente nas taxas de reprovações e de abandono escolar é parte das mudanças generalizadas na avaliação da aprendizagem das escolas básicas. É a institucionalização do que Freitas (2003) denomina de progressão continuada. Tem relação com a outra lógica das políticas públicas de correção de fluxo na escola como os programas de aceleração da aprendizagem e os programas sociais que condicionam o acesso e a permanência.

Considerações

Os indicadores quantitativos apresentados no QEdu são contraditórios entre si e questionáveis. Os indicadores de acesso, aprovação, reprovação e abandono levam a crê na superação tácita dos problemas no fluxo na rede municipal de Picos. Contudo, ao demonstrarem a perda de 2.689 estudantes na rede municipal de 2010 a 2019, revela a problemática real existente. Realidade retratada nas narrativas do sindicato, que evidenciam as condições adversas do acesso, promoção e permanência estudantil nas escolas do município de Picos.

Referências

CURY, C. R. J.; A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. p. 392-303, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&l ang=pt. Acesso em: 29 jun. 2023

DOURADO, L. F.;OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=p df&lang=pt. Acesso em: 20 de set. 2023.

Escola Municipal Helvídio Nunes de Barros do povoado Fátima do Piauí funciona em situação de precariedade. **Blog SINDSERM**, 30 de setembro de 2018. Disponível em: http://sindsermpicos.blogspot.com/2018/08/sindicato-constata- irregularidades-no.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

WEBER, S. Qualidade da educação: um debate que se renova. IN: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; Aguiar, Márcia Ângela da S. (Org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016, p.15-42.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr, nº 28, 2005, p.05-23. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?la ng=pt. Acesso em 20 set. 2023.

QEdu - Picos. Disponível em https://qedu.org.br/municipio/2208007-picos Acesso em: 20 set. 2023.

A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA

Ranielen Crislorrenia de Sousa Cardoso (UFPI)
Maria do Socorro Soares (UFPI)

Introdução

O presente de compreender a percepção de gestores escolares, em relação à participação comunitária na escola, destacando os meios utilizados pela direção para envolver a comunidade em geral na tomada de decisões sobre a vida escolar na rede municipal de educação do município de Picos.

Para embasamento teórico deste estudo, foram utilizados os autores como Bordenave (1987), Cury (2016), Libâneo (2004) Lück (2011), que tratam do tema numa perspectiva crítica. Embora abordando a gestão de diferentes perspectivas, os autores advogam a importância da comunidade dos processos decisórios das escolas.

Os gestores acreditam na importância da participação da comunidade na escola, em diferentes momentos e formatos de atividades. Mas, predomina a visão formal de participação, instrumental, somada a uma visão gerencialista de democracia e ausência de processos eletivos.

Metodologia

A pesquisa "A percepção dos gestores sobre a participação da comunidade na escola", realizou-se no âmbito da Disciplina de Fundamentos da Gestão Escolar do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, no período letivo de 2022.2, como trabalho de conclusão da disciplina. Os dados quantitativos são provenientes de uma pesquisa realizada em 18 escolas municipais do Município de Picos – Piauí. Foram entrevistados diretores, secretárias e coordenadoras. A pesquisa de natureza descritiva teve seus dados, produzidos por meio de 18 questionários recebidos, contendo questões abertas e fechadas, os quais foram analisados por meio de metodologia estatística. Do total de 20 questões formuladas, apresentamos neste texto aquelas correspondentes a uma sessão do denominada "Participação e Escola", com 5 perguntas.

Gestão democrática da escola

Sobre a participação ao longo da história Bordenave (1983, p. 11) afirma que "nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado – com altos e baixos – as formas históricas que a vida tem tomado".

As duas leis gerais da educação brasileira, a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394 de 1996, anunciam os princípios da educação nacional, que passaram a ser base para a implementação da Gestão Democrática. No artigo 206 da CF de 1988 e no artigo 3.º da LDB determina que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da Gestão Democrática. No artigo Art.14 da LDB reza: "Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica".

A LDB, nº 9394/96 indica no Art. 12, inciso VI, que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de "articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração". No Art. 13, inciso VI, os docentes devem "colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade" além da ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e financeira nas escolas.

Segundo Libâneo (2004), o conceito de participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários do processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Nesse enfoque, a gestão escolar se faz com participação e democracia, assim, oportunizando as diferentes vozes da comunidade. Esta, por sua vez, reconhece seus membros (as crianças) e mais do que qualquer direção, sabe de suas necessidades, por tanto, é preciso ouvir a voz da comunidade, pois ela visa o melhor para suas crianças.

Para que se possa pensar na atuação do diretor na construção de uma Gestão Democrática, antes é necessário compreender o que é gestão escolar. Segundo Lück (2007), a gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, significando uma alteração conceitual, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola. Ainda assevera:

> Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisões em todas as áreas de atuação, procurando diferentes

> meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários (LUCK, p.66, 2007).

Como elementos constitutivos dessa forma de gestão, podem ser destacados: participação, autonomia, transparência e pluralidade. Dentro da escola, proporciona aos cidadãos a compreensão sobre os processos de ensino e de gestão escolar com a participação ativa nos conselhos escolares, reuniões, e todos os processos de tomadas de decisões.

No geral, envolve a utopia da gestão democrática, ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, sendo que "a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, p.13, 2016)

Segundo Cury (2007, p. 494), o trabalho da equipe gestora implica em, "[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência". Voltada para o processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade democrática. A gestão democrática é a administração concreta, segundo o autor.

A percepção dos gestores sobre a participação da comunidade

Em relação ao contato permanente da equipe gestora da escola com a comunidade (pergunta 15), o resultado foi o seguinte: 77,8% dos gestores entrevistados consideram importante o contato permanente entre a escola e a comunidade, e 22,2% consideram que esse contato é importante, somente, às vezes.

A respeito das atividades promovidas para a comunidade pela equipe gestora (pergunta 16), 83,3% dos entrevistados promovem reuniões juntamente aos pais dos alunos, 11,1% promovem atividades formativas para toda a comunidade e 5,6% opta por ajudar individualmente os membros da comunidade para resolver problemas.

Sobre a relação da equipe gestora das escolas com a comunidade (pergunta 17), 50% dos questionários respondidos apontam ser uma relação boa, 33,3%

excelente e 16,7% regular. Observa-se a essencialidade do elo escola-comunidade, pois, é por meio da participação, que se desenvolve uma colaboração que promove compromisso e transparência da instituição escolar.

Ao perguntar como o gestor qualificaria as orientações da secretária de educação com relação à gestão escolar da rede municipal (pergunta 18), 66,7% dos entrevistados responderam flexíveis, 11,1% burocrática, 11,1% dinâmicas e 11,1% centralizadas. O significado de flexíveis tem relação com a liberdade da gestão para decidir sobre o modo de resolução dos problemas da escola. Trata-se de uma autonomia consentida e não regulamentada.

A respeito de como a direção é recebida pela comunidade (pergunta 19), 66,7%, respondeu que a gestão é acolhida pela comunidade, 27,8% respondeu que a comunidade está aberta à direção. Ao acolher a gestão a comunidade tem em expectativa também ser ouvida.

Com base nas respostas dos questionários, a noção de participação, democracia, acolhimento e tomada de decisões predominantes, indica tendência à participação passiva da comunidade na escola. Contudo, ainda há gestores de visão mais centralizada em relação à articulação entre escola e comunidade. Para Paro (p.33, 2016) , a "democracia é um processo globalizante"... Que "deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade", ou seja, "não pode haver democracia plena sem pessoas para exercê-la" de forma concreta nas instituições escolares.

Considerações

De acordo com os dados analisados, a noção de participação ainda é muito próxima daquela generalista por parte dos gestores, embora todos evidenciem a importância da participação da comunidade na escola. Sentem-se acolhidos pela comunidade, buscam estabelecer canais de comunicações e espaços de participação, mas por conta da situação organizacional, verticalizadas, a participação da comunidade existe em termos de passividade, na qual a noção de democracia é instrumental.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 6. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145. Acesso em: 19 maio 2016.

DIAZ BORDENAVE, J. E. São Paulo; Brasiliense. **O que** é **participação**. 1987.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática**.** 5. Ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**, 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 4ª ed. – São Paulo: Cortez. 2016.

A PERSPECTIVA DE MUDANÇAS NO CONTEXTO DA EJA

Francisco das Chagas Lima – UESPI
Dalva de Araujo Menezes – UESPI

Introdução

Esta pesquisa é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso e aborda as dificuldades enfrentadas pelo aluno da Educação Jovens e Adultos, ao ingresso e reingresso escolar fora do tempo regular. Para tanto, a abordagem desse estudo, tem o propósito de contemplar a Educação para Jovens e Adultos em uma perspectiva de igualdade e inclusão. Portanto, entende-se que as oportunidades proporcionadas, através do retorno desse sujeito a escola, geram expectativa que transformará este aluno, que outrora, era excluído da sociedade, e agora através da educação voltada a realidade desse sujeito, criando melhores condições, permitindo o retorno aos estudos e a qualificação profissional, e a conclusão do Ensino Fundamental, através de espaços de formação inicial e continuada aos sujeitos da EJA.

Para contextualização do conteúdo sobre a Educação Jovens e Adultos, e do tema abordado, utilizamos: Freire (2013), Jardilino (2014). Tendo como foco, apresentarmos algumas pesquisas que destacam a realidade desses educandos na escola.

Com o objeto de estudo "Dificuldades enfrentadas pelo estudante da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em seu retorno ao ambiente escolar no processo de aprendizagem", elaboramos como indagação: Quais os desafios postos ao aluno da Educação de Jovens e Adultos no processo de retorno a sala de aula? Após a elaboração deste problema de pesquisa, definimos como objetivo geral: Compreender os desafios postos ao aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no processo de retorno a sala de aula. E como objetivos específicos: (a) Descrever a prática pedagógica do professor da EJA na sala de aula a partir dos trabalhos investigados; (b) Analisar os artigos que falem sobre o processo de ressocialização do educando da EJA no retorno à escola; e, conhecer a perspectiva de aprendizagem continuada do aluno da EJA na visão dos pesquisadores.

Dessa forma, esta pesquisa vem de encontro à alguns autores, que referenciam a exclusão desse educando no processo de retorno a escola. Descrevendo a prática pedagógica do professor da EJA na sala de aula, e analisando

o processo de ressocialização do educando no retorno à escola, assim procurou reconhecer a perspectiva de aprendizagem continuada do aluno, para uma formação que busca a prática da equidade na Educação.

Metodologia

Foi feito um levantamento de artigos nas Plataformas digitais, para assegurar esta investigação e ter mais evolução no que propúnhamos pesquisa a respeito da EJA. Dessa forma, utilizamos como descritores: Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica do Professor na EJA e Ressocialização do aluno da EJA.

Tratando dessa temática foi abordado no público da EJA, os desafios que eles encontram ao retornar aos espaços educacionais. Observando como análise principal os problemas encontrados por pessoas que depois de um período afastadas do ambiente educacional retornam às escolas, trazendo consigo seus objetivos e história de vida.

Referencial teórico

A educação voltada aos jovens e adultos tem sido tema de muitos discursões e provocações, que apontam a problemática desse processo de reingresso do aluno da EJA. Essa temática tem gerado preocupação com os alunos da EJA, que está em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da Educação de Jovens e Adultos, em muitas circunstâncias, "representam a maioridade ou quase totalidade dos alunos em sala de aula", Jardilino e Araújo (2014, p. 181) declaram, a respeito desse fenômeno de juvenilização da EJA. Assim, esse aluno que está na EJA, encontra-se em meio a esses discursos que, se por um lado salientam e ressaltam a relevância dos estudos, por outro, os colocam numa condição de que não há nada a fazer, pois tudo está em ruínas e a escola não é mais fonte de esperança e transformação. Esses discursos interferem, de certa maneira, nas suas decisões quanto ao futuro, à vida pessoal e profissional, diretamente relacionados às suas trajetórias educativas (TORRES, 2002).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo mudanças no seu quadro de vagas. No decorrer das últimas décadas, o aumento do número de matrículas preenchidas por sujeitos jovens é evidente em todos os estados brasileiros, e a juvenilização é uma realidade, o número de adultos frequentadores

diminui a cada ano, fato mais evidente na educação fundamental (DAYRELL, 2007; CARRANO 2007; 2011).

Resultados e discussão

A partir dos estudos realizados com embasamento teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, optamos em realizar um levantamento das pesquisas realizadas na UESPI no que diz respeito sobre o referido tema. No quadro a seguir, iremos especificar alguns temas no entorno da EJA, como também os autores que dialogam e como foi o percurso da pesquisa e resultados obtidos para posterior diálogo com as investigações. Para tanto, foi elaborada uma pesquisa nos acervos da biblioteca da UESPI – Campo Parnaíba, para verificação de conteúdos que abordam os temas referentes a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Por fim, foram realizados análises dos textos, que referenciassem o nosso objetivo específico, destacando: "As dificuldades encontradas pelos alunos EJA em seu retorno à sala de aula". Essa pesquisa utilizou de alguns critérios que buscam apresentar pontos de problematização do tema pesquisado como: a Influência do currículo pedagógico; socialização do aluno da EJA e educação continuada.

Considerações

Diante das análises realizadas, foi possível realizar uma reflexão sobre jovens e adultos em nosso sistema educacional, sendo apresentado, portanto, todo o processo vivenciado pelo educando na EJA, e como a ausência de políticas públicas direcionadas a essa modalidade tem levado muito jovens e adultos do EJA a vivenciar todo tipo de exclusão e dificuldades no seu reingresso a sala de aula. O perfil desse educando tem sido de oprimido segundo, Freire (2013). Esse educando enfrenta muitas dificuldades em sua busca por uma educação transformadora, que lhe possibilite o direito as oportunidades para o ingresso no mercado de trabalho, possibilitando assim uma nova perspectiva de vida.

Em nosso estudo, foi observado todo o processo vivido por os alunos da EJA durante seu retorno à sala de aula. Para isso, foi apresentado algumas demandas que possibilitaram a exclusão desse educando, que busca na aprendizagem a oportunidade para melhorar sua vida social e profissional. Porquanto diante

dessa problematização temos observado alguns fatores influenciadores, que demandam dificuldades para o educando EJA, em sua formação educacional.

Para tanto, podemos observar a falta de profissionais, que atendam a demanda da educação jovens e adultos em sua categoria diferenciada. Os currículos apresentados para educação jovens e adultos precisam levar em sua construção conteúdos que tenham alguma relevância para esse aluno, pois sua construção educacional deve ser corroborada das experiências vividas além da sala de aula, formação social e humana do educando EJA.

A atuação da escola é fundamental na construção desse ser social, que precisa de política voltadas ao ressarcimento das perdas desse educando sofridas durante sua construção como ser social. Os conteúdos compartilhados pelo professor EJA, deve dialogar com as experiencias construídas pelo educando no seu convívio social, profissional e assim tornando o processo de aprendizado mais prazeroso.

Por fim, procuramos trazer esse pensamento reflexivo para nossa comunidade científica, visto que temos demandas que necessitam ser confrontadas nessa modalidade de educação, proporcionando o pensamento crítico e reflexivo, que confrontem essa realidade em nosso sistema educacional. Para que assim seja mudado a realidade vivida pelo educando EJA, em sua busca para alcançar sua ascensão como ser social, profissional e humano.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2013.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

VILANOVA, R; MARTINS, I. **Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos:** pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. Ciência e Educação, UFRJ, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: o Programa Escola da Terra no Piauí

Wedson Alves Ferraz (UFPI)
Márcia Reijane Gomes de Moura (UFPI)
Marli ClementinoGonçalves (UFPI)

Introdução

As políticas públicas voltadas para a formação de professores do Campo têm se apresentado de forma bastante tímida, figurando um cenário de questionamentos e de poucas oportunidades de formação que visem à legitimidade da realidade educacional onde estão inseridos. Assim partimos do problema de pesquisa: como tem se dado o processo de formação de professores para atuação no magistério das escolas do campo do Piauí, considerando o programa Escola da Terra (PET) como política de formação continuada?

Partindo deste questionamento o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de formação de professores para atuação nas Escolas do Campo no estado do Piauí, especificamente compreender o contexto geral da política de formação de professores para atuação nas Escolas do Campo, bem como refletir sobre o Programa Escola da Terra (PET) como política de formação continuada para professores da Escola do Campo.

A pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória, do tipo documental que põe em análise um fenômeno social, em que conforme Fonseca (2002), a pesquisa documental se constitui em um estudo que busca obter, compilar, organizar, interpretar e analisar as informações sobre determinado objeto de estudo, sendo este já explorado ou não.

Revisitando o histórico da Educação do Campo no Brasil

A educação no meio rural surge como uma saída para controlar o processo de migração da população campesina em direção aos grandes centros urbanos e acontece em meio a entraves e divergências no que se refere à consolidação de uma educação voltada para os camponeses, superando a função de ferramenta de contenção migratória, contemplando a realidade destes sujeitos e suas demandas mais urgentes. Nesse contexto, o movimento por uma Educação do Campo (EdoC) encontra nos movimentos sociais sua base, principal-

mente no âmbito das lutas pela reforma agrária na construção de outro modelo de sociedade.

Com o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no ano de 1998, a EdoC passa a se constituir como um movimento de luta que perpassa o aspecto educacional e se mostra como força coletiva pela igualdade social, melhores condições de vida, luta por terra, acesso e permanência à educação, como forma de buscar uma transformação da vida e da realidade dos camponeses, tendo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e os demais Movimentos Sociais Populares do Campo como precursores desta construção.

Deste modo, reafirmamos que a Educação do Campo tem sua trajetória construída diante de um cenário de exclusão, em meio a dificuldades para a criação de políticas que possam de fato atender às demandas desta modalidade de ensino, marcando um cenário de lutas, que tem encontrado nos movimentos sociais sua mola propulsora (SILVA, 2015).

A política de formação continuada para professores das escolas do campo: o Programa Escola da Terra no Piauí

Dentre as diferentes políticas voltadas para a construção e afirmação das escolas do campo, a formação de professores é um dos pilares fundamentais no que se refere à consolidação de um projeto de escola que esteja alinhado à realidade do seu contexto e de seus sujeitos.

Assim, podemos apontar que esta formação perpassa o âmbito acadêmico, requerendo uma *práxis* cotidiana, na qual os educadores sejam capazes de "[...] entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária" de sua realidade (ARROYO, p. 163, 2007).

O Programa Escola da Terra (PET) apresenta-se como uma política pública direcionada para a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo. Tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Arroyo (2007) aponta que a formação para atuação na realidade da Educação do Campo atualmente, está relacionada ao domínio dos conhecimentos "[...] do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de

nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar [...]" (p. 167).

Dessa maneira, o processo formativo destes educadores é atravessado na luta pela terra, no conhecimento educacional e na vida dos camponeses, tendo estes aspectos centralidade em suas ações, propostas pedagógicas e curriculares, de modo que o foco do processo seja a identidade campesina.

Assim, os programas de formação, sejam eles iniciais ou de formação continuada, devem estar pautados na trajetória histórica das escolas do campo como espaço de construção do saber e de lutas, requerendo assim uma transformação que perpassa a relação professor- aluno, mas que pauta a causa da organização dos sistemas de ensino e da gestão escolar às especificidades do campesinato (ARROYO, 2007).

O Programa Escola da Terra, vem apresentando um novo olhar para o currículo da Educação do Campo, contemplando conhecimentos universais, sobretudo evidenciando que os saberes culturais, sociais, políticos e econômicos pertencentes à realidade de seu público, como parte integrante fundamental da matriz curricular.

Apesar dos espaços de conquistas, a desvalorização da EdoC pelo poder público vem ganhando força com a crescente das políticas neoliberais, que se intensificam no Brasil desde o início da década de 1990. Tal cenário representa ameaças ao Resultados e discussão educacional desta área, que junto aos movimentos sociais se mobilizam na contramão desta realidade com suas pautas de luta.

É fundamental que políticas, como o PET, através da formação continuada de professores possam contribuir significativamente no processo de resistência, a partir de práticas pedagógicas voltadas para especificidade própria do campo, valorizando a diversidade, promovendo ações e reflexões plurais acerca dos diferentes territórios visando a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade, na luta por melhores condições de vida, trabalho, educação, acesso, manejo e permanência na terra.

Considerações

A política pública de formação continuada de professores, intitulada Programa Escola da Terra, promoveu avanços para a Educação do Campo, uma vez que garantiu uma formação que possibilitou aos professores repensarem

suas práticas pedagógicas, apresentando um novo formato de direcionamento da educação nas escolas do campo, a partir da sua especificidade, reafirmando a luta histórica que atravessa o processo de construção desta modalidade educacional.

Sem a pretensão de esgotar a discussão é possível ressaltar a importância das políticas de formação continuada de professores para a transformação social dos sujeitos do campo, uma vez que é também pela educação escolar que os sujeitos conseguem transformar sua vida, tornando-se mais conscientes e pertencentes de sua história, de seus direitos e deveres, podendo assim transformarem a realidade em que estão inseridos.

Referências

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CALDART, R. S. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295 - 316.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GONÇALVES, M. C.. "**Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!":** a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/06_TESE_FINAL_Marli20190705092251.pdf.Acesso em 29 mar. 2023.

GONÇALVES, M. C.; ARAÚJO, N. A. de. **Movimentos sociais do campo, políticas educacionais e formação humana**. RIAEE–Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p.2369-2381, nov., 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14444/9976. Acesso em 29 mar. 2023.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o Enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772. Acesso em: 01 mar. 2023.

A PRODUÇÃO DA ÁREA SOBRE A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃONO ESTADO DO PIAUÍ

Vivianne Maria Araújo dos Santos – UESPI
Samara de Oliveira Silva – UESPI

Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa sobre o mapeamento da oferta educacional (2005-2019): estudo da produção da área sobre a privatização na educação no estado do Piauí no qual tem como objetivo analisar a existência de processos de privatização da oferta educacional, considerando-se as formas de subsídio público ao setor privado, especialmente os que envolvam repasse de recursos de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino bem como analisar o perfil de atendimento na educação básica pelo setor privado durante o período estudado.

Uma vez que, a privatização da educação básica, de acordo com Adrião (2018), vem se materializando no Brasil a partir do final do século

XX. Assim, o termo 'Privatização' é utilizado no lugar de mercantilização, no qual compreende as medidas que a educação obrigatória se tem subordinado, direta ou indiretamente, aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas (Adrião, 2018).

Visto que, a partir das mudanças que ocorreram no modelo educacional capitalista e após o período de redemocratização, foram alcançados diversos avanços no processo educacional, como a ampliação da garantia do acesso à educação pública no ensino fundamental e médio que contribuipara a democratização do ensino, sem privilégios. No entanto, pode ser observado também, cada vez mais a presença do privado mercantil nas decisões da educação pública. O Estado permanece como o grande responsável pelo acesso e até mesmo tem a responsabilidade de ampliar a oferta de vagas públicas, porém, o "conteúdo" pedagógico e de gestão da escola tem se tornado cada vez mais que introduzem a lógica mercantil (Pessanha, 2018).

Pessanha (2018, p.16) discute sobre a privatização escolar, que segundo o mesmo em linhas gerais, "permite uma apropriação privada do bem público, dando continuidade à concentração de capital nas grandes empresas do ramo

da educação, sem gerar de fatos melhorias na escola pública". Assim, a privatização, no período do ensino obrigatório, foi o chamado "conteúdo da educação".

Nesse sentido, Evangelista et al. (2022) discute que a configuração do Sistema Educacional brasileiro, o setor privado representa peça importante, pois, além de possuir papel significativo na oferta educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, se configura como umator nos diferentes espaços de discussão e formulação das políticas educacionais.

Assim, com base nos estudos das políticas educacionais indica alterações nas formas de privatização das três dimensões, sendo elas gestão da educação, oferta educacional e currículo. No caso da privatização da gestão da educação ampliam-se modalidades de subsídio público à ofertaprivada não associadas a políticas de escolha parental. No caso da privatização da oferta cresce o atendimento em escolas privadas lucrativase programas de bolsas em estabelecimentos privados. Por fim, destaca -seos processos de privatização na dimensão dos currículos.

Porquanto, no presente trabalho, analisaremos sobre a existência deprocessos de privatização da oferta educacional básica para o estado do Piauí. A rede estadual do Piauí foi aqui selecionada uma vez que passou porreforma ainda nos anos 1991 (OLIVEIRA, DUARTE, 1997, p.97) a partir daqual diversas medidas de cunho privatizador foram tomadas, sobretudo noque se refere à privatização nos processos de gestão educacional, com medidas aparentemente próximas à endoprivatização, tais como instituição de instrumentos de pagamento de profissionais por produtividade(bonificação).

Desenvolvimento

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio deum estudo documental de fontes primárias do Banco de Dados da Pesquisado Mapeamento de Estratégias de Privatização da Educação Básica (2005-2019).

A pesquisa em desenvolvimento está na dimensão dos estudos e levantamentos de dados bibliográficos dos artigos produzidos na área sobreprocessos de privatização da oferta educacional. Por quanto, buscou-se analisar a série histórica entre os anos de 2005 a 2019 artigos que versemsobre os processos de privatização da educação básica na rede estadual deeducação do Piauí. Tratou-se de identificar, como uma das formas de privatização aqui considerada, a oferta educacional na etapa obrigatória porprovedores privados. Tendo em vista que o ensino é livre à iniciativa privada (BRASIL, Art. 209), acredita-se que, em

sua maioria, as matrículas privadascorrespondem à atuação de provedores com finalidade lucrativa.

Porquanto, Apesar dos avanços legais da Educação Básica pública, os dados evidenciam que há, ainda, no âmbito nacional, uma grande demanda não atendida. Porém, a ausência do Estado na oferta direta dos direitos a Educação aparece como motivo principal da proliferação de convênios público-privado. Com base nos trabalhos encontrados, Adrião e Venco (2022, p.7) discute sobre "a existência de profundas desigualdades no padrão de oferta educacional quando se comparadas com as redes públicas,em grande medida determinado pelo modelo, também desigual, de captação e distribuição dos fundos estados".

Mesmo havendo normativas e orientações nacionais para a organização da educação, previstas na Lei de Diretrizes e Base da EducaçãoNacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e em legislação complementar, são os governos subnacionais que efetivamente adequam tais normativas, tendo em vista as condições político-institucionais e os arranjos societários encontrados em seus respectivos territórios.

Visto que, o sistema Estadual de Educação do Piauí somente foi criadoem 1999 por meio da Lei Nº 5.101 que dispõe sobre a rede de ensino do Estado disciplinando a oferta, a educação escolar, os princípios, fins, direitose deveres de educar. (PIAUÍ, 1999). Nesse contexto, são encontrados poucos trabalhos que analisam quanto à oferta educacional no estado do Piauí, sendo Silva e Silva (2020, p.28) discute que no período de 2015 a 2018 "observou-se no período desse estudo uma redução das matrículas com menor participação da Rede Estadual de Educação do Piauí no conjuntodas matrículas da educação básica". Em outro estudo, Adrião e Venco (2022) ressalta que no período de 2005 a 2017 no Piauí houve redução da oferta para o Ensino Fundamental, tanto na rede pública estadual, quanto nas escolas privadas.

Considerações finais

Embora a Constituição e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional garantem que a educação é um dever do Estado, a partir da análisede artigos sobre os processos de privatização quanto à oferta educacional,conclui-se que tem diminuido consideravelmente as matrículas a Rede Estadual do Piauí. Contudo, o que se pode concluir a partir da análise na literatura é que são necessários mais trabalhos a cerca do tema.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais**.** **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28,jan./abr. 2018.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C.A. Educação Infantil, ensino fundamental: Inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010. Disponível em: < http//www.esforce.org.b> Acesso em: 23 jun. 2023.

ADRIÃO T.; DAMASO, A; GALZERANO, L. A adoção de Sistemas Privadosde Ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexão a partir do perfil dos professores. Revista e-Curriculum. São Paulo: v. 2, n. 11, p. 434-460, ago. 2013.

ADRIÃO, T.; VENCO, S. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. Utopía y Praxis Latinoamericana, v.. 27,núm. 96, Enero-Marzo, ISSN: 1315-5216 / 2477-9555, 2022.

EVANGELISTA, J.P.; MEDEIROS, M.V..J.; CAMARA, M.A.; LOPES, R.V.N. O setor privado na educação básica brasileira: espaços e mecanismos de participação. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.64, p.309-319,2022.

INEP -INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** Brasília: Inep, 2023. Disponível em <http://portal.inep.gov. br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24jun. 2023.

PESSANHA, F.V.A. **A lógica da privatização da escola pública no Brasil**: Mercadorização da educação e a Privatização da escola pública,seus processos e contradições na sociedade de direitos. Monografia (Licenciatura em Pedagogia- Universidade do Estado de Amazonas) Manaus, 2018. 49f. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/.cesso em: 23 jun.2023.

SILVA, T.T.R.; SILVA, S.O. **Oferta educacional na rede estadual deEducação do Piauí**: Desafios para a garantia do direito à Educação Pública. *In:* Simpósio de Produção Cientifica, 20, 2020, Teresina, Piauí. Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/download/72/58/339-1?inline=1> Acesso em: 24 ago 2023.

ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS NO PIAUÍ (1996-2022) NOS REPOSITÓRIOS DIGITAIS

Susy Silva dos Santos – UESPI
Samara de Oliveira Silva – UESPI
Enayde Fernandes Silva Dias- FAESPI

Introdução

Essa pesquisa apresenta o resultado de uma investigação sobre a circulação de conhecimento sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Piauí entre os anos de 1996 a 2022, tomando como base empírica a produção dos artigos apresentados no Portal da CAPES. Nessa investigação pode-se constatar que o campo da política educacional teve impulso nos anos 90, desde então, essa construção apresenta-se em crescimento. Este estudo foi realizado por meio de revisão literária, usando como referencias bibliográficas os autores, Mello (1999), André (2006),Gunter(2006), Lakatos (2017), Sales (2016).

O estudo em Resultados e discussão é uma pesquisa de Iniciação Científica do Projeto de Bolsas de Iniciação Cientifica PBIC-FAPEPI, está vinculada à célula de pesquisa "Produção do Conhecimento sobre Política Educacional do/ no Piauí" financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI) e parte do Projeto Interinstitucional (UFPI, UESPI e IFPI) "Observatório da Política Educacional Piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação" desenvolvida pelo NUPPEGE/UFPI (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação).

Adotamos como objetivo geral: analisar a produção de conhecimento sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Piauí, no que se refere às publicações em periódicos presentes no Banco de Periódicos da Capes, no período de 1996 a 2022. De forma assim, contribuir para a formação dos pesquisadores e para fomentar novas possibilidades investigativas.

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico dos artigos produzidos sobre a política educacional do Piauí no Portal de periódicos da CAPES. Essa investigação é de natureza qualitativa, pois deu- se "baseada em textos" primários, Günther (2006), foi executada com uma consistente sistematização dos termos de busca (Política educacional ou Política educativa e Piauí)

de acordo com Lakatos (2017) [...] "o uso dos termos apropriados consistentemente definidos, contribui para melhor compreensão da realidade observada". Ultilizou-se também de alguns critérios de inclusão e exclusão, dentre eles: O material a ser pesquisado (artigos) idioma (português) data de publicação (1996 à 2022) separada por blocos anuais, com relevância do mais antigo para o mais recente. Após esse processo de busca foi feita a análise dos dados desses artigos e posteriormente organizados em planilhas do Softwere Excel, destascando as seguintes informações: ano de publicação, banco /base de dados, revista, título do trabalho, autor, orientador, resumo, palavras-chaves, recorte, eixo, temática, nível, etapas, modalidades, referencias, situação no banco de dados, e link do artigo.

Referencial teórico

As políticas educacionais de acordo com Mello (1999) "são subcampos das Políticas Públicas". Essas ações podem ser desenvolvidas a nível federal, estadual ou municipal, com intuito de fornecer subsídios e expandir a educação no País, direito social garantido a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição de 1988. Nos anos 90 influenciado pela a redemocratização do País, o campo educacional como objeto de estudo se intensificou, André (2006).

Desde então, alguns autores dentre Souza (2003), tem discutido a carência de produção para essa construção e apontam a necessidade de se superar as dificuldades existente para consolidação do mesmo. No piauí, as primeiras identificações das publicaçoes dos artigos coletados no Portal da CAPES entre os anos de 1996 a 2022, surgiram a partir do ano de 2007, somente nos quatro ultimos anos da pesquisa foi percebido uma circulação maior desses trabalhos.

Resultados e discussão

Nessa busca foram localizados ao todo 11 (onze) artigos que tratam do tema da pesquisa referente às políticas educacionais desenvolvidas no Piauí. Ressaltando que as primeiras publicações desses artigos aconteceram somente a partir do ano de 2007, os estudos abordaram os seguintes eixos: Financiamento da Educação, Planejamento e Gestão da Educação, e Avaliação Educacional.

A maioria dos trabalhos, foram produzidos por autores piauienses, que trataram o Financiamento da Educação Básica como temática principal. Esse resultado aponta um crescimento dos trabalhos acadêmicos sobre políticas educacionais no estado do Piauí, principalmente no que se trata de financiamento

da educação básica. No entanto, de acordo com Sales (2016) ainda existe uma "insuficiência de recursos". Consequentemente o baixo investimento de recursos destinados à educação, acarreta em uma educação de baixa qualidade.

Considerações

Na conclusão parcial desse estudo, destaca-se que os dados coletados sinalizaram para a existência de demora na produção de conhecimento sobre a política educacional no Piauí, apontando um aumento pouco significativo na década passada, somente nos últimos quatro anos pesquisados essa produção tomou um impulso maior, constando como principal foco de pesquisa o nível da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental, seguida pelas etapas da Educação Infantil e Ensino Médio, ficando por último a Graduação. Dessa forma, esse estudo possibilitará novos questionamentos para as pesquisas sobre políticas educacionais piauienses.

Referências

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981- 416X2006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 de out. de 2023.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Mai - Ago 2006. BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010. Acesso em 20 de out.de 2023.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo ,SP: Atlas, 2017.

SALES, L. C; SOUSA, A. M. O custo aluno da Educação Infantil de Teresina: entre a realidade do FUNDEB e o sonho do CAQUI, **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 55-77, jan./mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400008. Acesso em: 29 ago. 2023.

MELLO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (Org.). **O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 59-100.

AVALIAÇÃO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS: uma reflexão teórica, dilemas e percepções

Alan Fonseca dos Santos (UFPI)
Vanusa Gomes Soares (UFPI)
Cleudiana Maria de Oliveira Silva (UFPI)
Luisa Xavier de Oliveira (UFPI)

Introdução

Índice de Resultados e discussão da Educação Básica - IDEB, é o principal indicador educacional de desempemho escolar adotado pelo Governo para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas das redes estaduais e municipais. A proposta é estabelecer um sistema de metas pactuado entre o Ministério da Educação - MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação.

O Brasil possui um sistema educacional descentralizado, com mais de cinco mil redes de ensino com autonomia para gerir suas escolas (FERNANDES; GREMAUD, 2009). A Educação Básica no Brasil vem sendo acompanhada através do IDEB, que funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação, pela população por meio de dados concretos, com os quais é possível promover uma mobilização em prol de melhorias educacionais.

Esses dados são obtidos através de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira - INEP. Essas avaliações são aplicadas junto as escolas públicas de dois em dois anos, assistindo os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Mátemática, as quais se baseiam e são desafiadas a obterem médias cada vez melhores. Os resultados desses indicadores são utilizados pelo poder público para propor e implementar políticas educacionais com finalidade, entre outras de melhorar os indicadores educacionais e promover a qualidade da educação (Brasil, 2021).

As iniciativas de avaliação em larga escala surgiram no Brasil a partir de uma necessidade de entender e melhorar a qualidade da educação no país, para oferecer dados e informações sobre o desempenho dos alunos, das esco-

las e dos sistemas de ensino como um todo. Isso ficou mais visível no Brasil a partir da década de 1990, nesse período se pensou em organizar sistemas de avaliação próprios, na tentativa de diagnosticar a educação brasileira e fornecer dados com a finalidade de orientar e melhorar a qualidade do ensino.

O presente trabalho surgiu da necessidade de pensar a avaliação dos indicadores educacionais por um outro olhar, buscando entender até que ponto essa avaliação possibilita apresentar a qualidade do ensino. Com efeito, esse estudo traz um questionamento que servirá de base para essa investigação: As avaliações em larga escala são instrumentos que podem demonstrar a qualidade do ensino e/ou a realidade na prática diária no chão da escola?

O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar as avaliações em larga escala enquanto instrumento que demonstre a qualidade do ensino e/ou a realidade na prática diária no chão da escola, buscando ao longo da investigação identificar as avaliações em larga escala enquanto instrumento de avaliação qualitativa; verificar se esse tipo de avaliação demonstra a qualidade do ensino e/ou a realidade na prática diária no chão da escola; refletir sobre a avaliação em larga escala enquanto instrumento de verificação da aprendizagem, seus dilemas e percepções.

Metodologia

A proposta metodológica desta pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico foi realizado baseado em livros e em informações sobre o tema em artigos, revistas científicas e bibliotecas digitais, tendo como aporte teórico: Dias Sobrinho (2003), Fernandes e Gremaud (2009), Freitas (2007), Luckesi (2011) e Saviani (1988).

Referencial teórico

É a partir da avaliação dos indicadores educacionais feitas no chão da escola que pode ser medido a qualidade do ensino. Discutir avaliação se tornou cada vez mais necessário principalmente no ambito nacional. Saviani (1988) entende que a educação deve ser voltada para a prática democrática, assim as avaliações deveriam ser elaboradas ou discutidas por todos os envolvidos no processo educativo.

De acordo com Luckesi (2011) a avaliação do aproveitamento escolar deve ser praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo

final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o Resultados e discussão do educando. É importante ressaltar que os resultados educacionais são feitos através de indicadores apontados por meio de avaliações, e essas avaliações são instrumentos que auxiliam o processo educativo, orientando o professor em relação os aspectos de ensino aprendizagem dos alunos, nesse sentido saberá se sua prática está sendo satisfatória, onde precisa melhorar e o que deve ser avaliado.

Segundo Dias Sobrinho (2003), a avaliação não está limitada apenas ao espaço da escola ou da educação, mas tem desempenhado importante papel nas políticas de governo. E para Freitas (2007), o interesse do Estado pela avaliação alcançou uma prática mais sistemática e de larga escala, a partir da década de 1990, em consonância com o projeto de modernização estatal e crescente internacionalização da educação brasileira.

Resultados e discussão

Quando se olha os resultados educacionais, percebe-se ser necessária a consideração de vários aspectos, tais como: a situação socioeconômica, cultural, situação familiar, estrutura física e material da escola, a gestão escolar e a formação dos professores, a qual pretendemos investigar. Esses aspectos podem influenciar de forma sobremaneira o desempenho do alunado, e tais fatores não devem ser considerados independentes um do outro, mas associados entre si com objetivo de fornecer melhor entendimento dos resultados dos indicadores educacionais.

Nesse sentido, qualidade ou expressão do processo de ensino e aprendizagem não deve ser associada somente aos resultados educacionais expressos nas avaliações em larga escala. Acreditamos ser preciso pensar em políticas públicas de Estado voltadas para formação continuada de professores, políticas que envolva o conhecimento das realidades, que envolvam o diálogo entre professores, pais, alunos, para assim ter uma avaliação de indicadores que retrate a realidade das redes de ensino dos municípios.

Considerações

É possível aferir diante do estudo aqui realizado que a avaliações em larga escala não podem ser no seu planejamento, na aplicação um retrato fiel da realidade sem os demais fatores externos a ela. Esse tipo de avaliação não garante uma visão precisa dos contextos das realidades, será necessário con-

siderar os fatores externos como: aspectos econômicos, culturais, situação familiar, estrutura física e material da escola, a gestão escolar e a formação dos professores, entre outros onde estão sendo avaliados. Embora se defenda a ideia de uma educação como direitos de todos, o que ainda percebemos são as avaliações postas de forma mecânicas e classificatórias, ainda continuamos a ver uma divisão de classes. Não se muda uma educação da noite para o dia, e nem foi a intenção deste estudo, mas é preciso começar a pensar e agir de fato em uma educação que seja emancipatória, consciente, dialógica e democrática.

O estudo apontou que ainda precisamos pensar instrumentos que permitam observar a qualidade do ensino e não somente a quantidade; que permitam demonstrar crescimentos dos alunos em termos de aprendizagens e não notas; que devam pensar o aluno de forma humana e não mecânica. Com efeito, para se ter uma avaliação de qualidade é preciso respeitar o diálogo, é necessário conhecer as realidades existentes nos estados, nos municípios, nas regiões periféricas, entre outras. É preciso ouvir alunos, pais, professores, escola, gestão, comunidade, só assim conseguiremos pensar em uma futura educação de qualidade mínima.

Referências

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elseiver, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada:** o ocaso das classes populares no interior daescola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., v. 28, n. 100, p. 965- 987, out. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: alguns apontamentos

Maria Gabriela Santos da Silva – UESPI
Nathana Maria Carvalho Lopes – UESPI

Introdução

Durante séculos os seres humanos buscaram formas de se comunicar, transmitir seus conhecimentos e cultura. A princípio, a linguagem oral era a principal forma de comunicação utilizada entre diversas organizações sociais. Com o passar dos anos a escrita surgiu como uma ferramenta fundamental, ajudando o ser humano a organizar pensamentos, comunicar- se e expressá-los. Ou seja, surgiu como efeito das transformações da sociedade, revolucionando o modo de vida das pessoas.

A realização desta pesquisa surgiu a partir das inquietudes sobre o valor que estava sendo atribuído ao processo da leitura e escrita no contexto escolar, pois sabe-se que tais habilidades devem estar organizadas junto às práticas sociais, ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico, indo além do codificar e recodificar.

Para Soares (2006, p. 20) "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente". Nesse sentido, entende-se a importância das instituições na formação de leitores críticos, que façam uso correto de seus conhecimentos adquiridos, compreendendo de forma efetiva e eficaz. Porém, quais fatores contribuem para o processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?

Mediante tais colocações, esta é uma pesquisa exploratória e documental, que se encontra em andamento e tem por objetivo apontar os desafios da alfabetização no Brasil, na perspectiva de compreender as dificuldades de discentes e docentes no processo de ensino aprendizagem em escolas públicas.

O processo de alfabetização, concepções e desafios

O processo de alfabetização recebeu ressignificações ao longo dos anos. De acordo com Soares (2009), a partir de 1980 já não era suficiente saber ler e escrever, essa prática necessitava ir além dos códigos de linguagem, o que

suscitou em variadas concepções ligadas a esse processo, surgindo também o termo letramento. Para a autora:

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Nesse sentido, acrescentar-se-ia à tradicional língua escrita um nível de visão abrangente acerca da realidade social do indivíduo, para que o aprendizado se torne uma experiência mediada por elementos significativos. O processo de ambos precisa corresponder um conjunto de práticas que, quando aplicadas, sejam efetivas na formação de leitores.

Com o Resultados e discussão das tecnologias nos últimos anos, o domínio da leitura torna-se imprescindível na sociedade. Para Ferreiro e Teberosky (1984) a leitura e escrita deixam de serem vistas como um domínio de habilidades perceptuais das relações letra-som, pois os leitores estão buscando significado, não sons ou palavras. Nesta dinâmica de apreensão de conhecimentos e habilidades é relevante destacar não somente o aluno- leitor, como também o facilitador do processo, o educador.

Portanto, no atual contexto escolar, o educador, exerce papel fundamental na construção de habilidades cognitivas e psicológicas de seus alunos, pois "o Resultados e discussão da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social" (Ferreiro, 1996, p. 24), isto é, proporcionado por ambientes formais e informais de ensino, interagindo com vivências sociais e culturais dos estudantes. Neste momento é preciso observar a heterogeneidade das salas de aula e o Resultados e discussão de capacidades individuais, correspondentes às etapas desse processo de alfabetização.

Assim, observando-se múltiplos fatores concernentes ao ato do aprender, quer sejam aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares, há ainda que considerar a individualidade e o tempo de cada indivíduo. Alfabetizar uma criança não é uma tarefa fácil, para Ferreiro (2011), o professor não pode se tornar prisioneiro de suas próprias convicções, ele deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança.

Segundo Ferrari (2011), durante a alfabetização a criança passa por estágios de avanços e recuos, sendo que o tempo necessário para transpor as etapas da formação do saber é muito variável para cada indivíduo. O início da

construção das hipóteses de leitura pode iniciar-se a partir dos quatro anos de idade, de acordo com pesquisas de Chomsky (1970) e Ferreiro e Teberosky (1984).

Em virtude da complexidade do processo de alfabetização, autores delinearam e definiram etapas do processo de alfabetização que servem para orientar os desafios variáveis decorrentes da prática. Baseadas no princípio do construtivismo[1], as fases da aprendizagem que transpõe a formação do saber, de acordo com categorização de Emília Ferreiro (1996) são: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética.

A primeira etapa, caracterizada como pré-silábica, a criança não compreende ao certo o que é a escrita, ela corresponde ao som da fala. A criança nota a simbologia, se esforça a tentar representar de sua maneira a escrita do som, nesse estágio há uma quantidade mínima letras e de variações em que ocorrem nesse processo, na sua tentativa de escrita surgem três letras, porém não se caracteriza como uma representação gráfica. As produções dos pequenos nessa primeira fase são feitas por meio de rabiscos e desenhos nas quais aparecem um número pequeno de letras em que não se pode classificar como uma palavra.

Segundo Ferreiro (1996), a busca por esses critérios dá origem a uma verdadeira revolução conceitual – a compreensão de que os sinais gráficos ou letras representam segmentos sonoros na fala. Com base nisso, a criança se encontra na fase silábica, em que passa a entender que o som da letra representa segmentos silábicos de pronuncias, acreditando que a letra corresponde ao que se é falado, de forma mais simplificada a criança passa a escrever uma letra para cada sílaba correspondente ao som. Por exemplo, "Cavalo" passa a ser "KVL" nessa fase.

Diferente da fase silábica em que cada letra representa uma sílaba, na fase silábico-alfabético a criança tem uma percepção maior da pronúncia das palavras. As letras são escritas da forma que elas realmente são, a escrita passa a ser mais organizada, parecida com sua forma convencional. Com isso as silabas passam a receber mais letras, e se intercala com sílabas maiores.

Desse modo, a próxima fase se caracteriza pela representação de todos os sons de uma palavra, nesse momento a criança é capaz de escrever unida-

1 O construtivismo parte do princípio de que o processo de conhecimento da criança deve ser de modo gradual, em vista de que cada salto cognitivo depende da assimilação e da reacomodação internalizados pela criança. Assim, os erros são um momento de construção do conhecimento, e devem ser valorizados.

des de duas ou mais letras. A fase alfabética é marcada pela escrita correta da palavra, a criança não confunde os sons das sílabas, escrevendo os fonemas adequadamente, logo as habilidades iniciais de leitura começam a acontecer por meio das relações letra e som.

Considerações

Mediante todo contexto investigado, pode-se afirmar que a alfabetização fortifica bases para toda a trajetória escolar, assim as atividades realizadas dentro da sala de aula ou espaço escolar, passam a ter uma construção significativa no Resultados e discussão formativo das crianças. Além disso, evidencia-se a importância de perceber que a formação do saber é variável a cada indivíduo e que o professor pode e deve adaptar-se ao modo de aprendizado de cada criança.

Referências

CHOMSKY, Carol. Reading, writing, and phonology. **Harvard Educational Review**, v. 40, n. 2, p. 287-309, 1970.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro. **Revista Educar e Crescer**, 01 jul. 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984

GOODMAN, Kenneth S. **What´s Whole in Whole Language?** Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização: E**mília ferreiro e alfabetização. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 31, p. 30-45, 2014.

SOARES, Ismânia Maria Moreira. **A importância da alfabetização nos anos iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: análise da legislação no Território Litorâneo

Ana Beatriz Lima da Silva – UESPI
Samara de Oliveira Silva – UESPI

Introdução

A relevância do tema o direito a educação: condições de acesso e permanência nas escolas públicas municipais do ensino fundamental em Parnaíba – PI está na necessidade de iguais condições de acesso à escola. Em todo o Brasil a educação é afetada por essa problemática que na maioria das vezes está relacionado a questões econômicas e financeiras e as desiguais condições de acesso e permanência nas escolas públicas.

O projeto ora apresentado dialoga diretamente com essa realidade, visando expandir as fronteiras do conhecimento mediante a constituição de informações de acesso público, que agregue as produções científicas sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Piauí (artigos e legislação), além de documentos e dados educacionais e financeiros da rede estadual e dos municípios do território litorâneo, servindo de apoio para a comunidade científica, para gestores públicos e para a sociedade civil, no exercício de suas funções de produção do conhecimento, formulação e avaliação da políticas e monitoramento da ação estatal, conforme suas especificidades.

O objetivo geral deste projeto visa analisar as tendências, de privatização e desafios da ação estatal para a garantia de uma educação de qualidade com vistas assegurar o direito à educação. Incialmente está sendo mapeado a legislação, os dados educacionais e financeiros e a produção de conhecimento sobre política educacional do/no Piauí, com vistas colaborar no levantamento de dados para subsidiar a plataforma digital de acesso público para apoiar o Resultados e discussão de pesquisas e a ação da sociedade civil no monitoramento e avaliação de políticas educacionais.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Para que melhor fosse descrito este projeto, está sendo desenvolvido estudos sobre as abordagens de pesquisa quanti-qualitativo, com a realização também da pesquisa bibliográfica e teórico de referência apresentando textos

por meio de artigos. Para que melhor fosse descrito este projeto, está sendo desenvolvido estudos sobre as abordagens de pesquisa quanti-qualitativo, com a realização também da pesquisa bibliográfica e teórico de referência apresentando textos por meio de artigos.

O Resultados e discussão do projeto ocorrerá em etapas, não havendo rigidez na sua realização. A primeira envolverá a preparação para extração, catalogação, mapeamento e análise de dados sobre a política educacional piauiense. A segunda etapa consistirá na extração e constituição da organização dos dados, visando colaborar com a produção da área. A terceira etapa da pesquisa será a constituição do banco de dados da pesquisa.

As temáticas do levantamento bibliográfico e documental realizado, que se debruçarão sobre a produção científica e atividades extensionistas, a partir da análise do acervo inventariado, visando o estado da arte e do conhecimento e a produção de evidências científicas sobre as políticas educacionais do Piauí, mediante análise textual de conteúdo no intuito de buscar identificar, compreender e interpretar o conteúdo explícito e/ou implícito nos documentos que compõem a empiria desta pesquisa (BARDIN, 2016) e adoção de categorias, codificação, tabulação e análise estatística dos dados.

Referencial teórico

Quando pensamos em educação automaticamente pensamos em direitos. A educação é um direito garantido á todos os cidadãos, não só um direito, mas de acordo com a Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram que a educação é fundamental para a formação de um cidadão e assegura o direito ao acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito como um direito subjetivo de cada pessoa.

> A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno Resultados e discussão da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art.205).

Nesse sentido a partir da Constituição Federal de 1988, alterada pela emenda constitucional n. 14, de 1996, a educação básica obrigatória de nove anos, obrigatório, dos 4 aos 17 anos, e gratuito para todos, foi considerado explicita-

mente direito público subjetivo, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular.

Para Oliveira (2001) a Carta de 1988 e sua alteração pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, determinam que o direito à educação abranja a garantia não só do acesso e da permanência a educação básica, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do artigo 206).

No entanto, produzir conhecimento e avaliar políticas no estado não tem sido tarefa fácil, especialmente pela dificuldade de acesso à base legal, educacional e financeira. Tal como destaca CUNHA (1995) que as políticas públicas para o campo educacional, em geral, são acometidas pelo que denominou de administração zig-zag, porque os gestores não partem de uma avaliação da efetividade da política anterior, buscando imprimir sua própria marca de gestão, visando retorno eleitoral posterior.

Resultados e discussão

A escola pública transparece uma diferença gritante entre o direito constituinte e a realidade. Pois, o direito a educação e seus princípios relacionados são garantidos pela Constituição federal, pela Lei de diretrizes e Bases (LDB), mas o descaso que o poder público faz desse direito e a esses princípios são exorbitantes. O que vemos nas escolas públicas, são profissionais desqualificados, professores mal remunerados, super lotação na sala de aula, violência gritante, falta de recursos financeiros, falta de matérias didáticos, quando possuem são ultrapassados, falta de incentivo e investimento é esse o quadro apresentado pela escola pública deste século.

Tais circunstâncias só nos mostram que a efetivação do direito à educação e seus princípios básicos como a qualidade da educação não estão sendo cumpridas. Para garantir o direito à educação de qualidade, é necessário pessoas comprometidas com educação, que tenham consciência que somente a educação pode transformar o mundo, que somente com avanços educacionais o País se tornará mais igualitário, onde as diferenças sociais não serão tão gritantes, assim, tornar-se um País em que os sujeitos, sejam sujeitos de direitos e deveres, e que possam de fato exercer sua cidadania.

Para Oliveira (2001) cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII da

Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação. O reconhecimento dessa necessidade não nos exime do desafio e da responsabilidade de traduzir o "padrão de qualidade" num conjunto de indicadores passível de exigência judicial. Ressalta-se que são vários os fatores que contribuem para que esse direito a educação não seja garantido a todos, em especial as classes populares com menos requisitos financeiros.

Considerações

Com este projeto espera-se fortalecer a realização do projeto de pesquisa enfatizando a temática do Direito à Educação como uma discussão que pode ser vivenciada no cotidiano escolar, através da implementação de políticas e programas pelo Estado na sua responsabilidade educacional do direito e dever de educar e, sobretudo a função social das escolas na efetivação de pequenas iniciativas de projetos próprios ou atitudes que promovam a permanecia dos estudantes nas escolas. Para além de promover a construção conjunta de conhecimento e ampliar e divulgar o saber científico, contribuindo com o desafio de formular, implementar e avaliar políticas educacionais e municiar a sociedade civil no seu monitoramento.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 10 ed. Brasília,Câmara dos Deputados, 1998.

_____: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei N. 9.394/96. Casa Civil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em 12 de setembro de 2023.

CRUZ, Rosana Evangelista da (org). **O direito** à **educação e a política educacional no Piauí**. Curitiba: Casa Editorial, 2022.
CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

JACOMINI, Maria Aparecida.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.6, n.10, 2012 p.39-47.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Thereza (Orgs**). Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2010 (Coleção Legislação e política Educacional: textos introdutórios).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.6, n.10, 2012 p.39-47.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Thereza (Orgs**). Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2010 (Coleção Legislação e política Educacional: textos introdutórios).

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio Ancisar. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) ? Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209. Acesso em: 22 jan. 2022.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: negação ou efetivação do direito à educação de estudantes camponeses

Denilson Barbosa dos Santos – UFPI
denilsonbarbosaestudos@gmail.com
Rosana Evangelista da Cruz – UFPI
rosanacruz@ufpi.edu.br

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em educação em curso, tendo como tema as políticas públicas de Educação Especial e Educação do Campo. O objeto de estudo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Piauí e Maranhão, tema relevante que aborda a garantia de direitos à educação e escolarização de camponeses público-alvo da PNEEPEI. Intenciona-se apresentar os resultados parciais desta pesquisa qualitativa sobre a negação ou a efetivação do direito à educação de estudantes da Educação Especial nos territórios camponeses piauiense e maranhense.

Na organização, análise e interpretação dos dados, adotou-se a técnica análise de conteúdo. Os resultados parciais da revisão de literatura e pesquisa documental, revelam que continua sendo negado o direito à educação com qualidade social e inclusiva aos estudantes camponeses público alvo da PNEEPEI.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa qualitativa implicou em revisão de literatura e pesquisa documental, nos termos de Gil (2008). Como fonte de dados, utilizou-se os microdados estatísticos e os relatórios do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2020, 2021 e 2022. A base teórica contemplou os estudos de Comparato (2010), Marcoccia (2010), Nozu (2017), Ribeiro (2020), Cruz (2022) e Oliveira, Silva e Silva (2023). Na organização, análise e interpretação dos dados, adotou-se a técnica análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011).

Referencial teórico

Nos últimos tempos tem se percebido a consignação, na legislação, de direitos fundamentais, na perspectiva de "[...] uma educação inclusiva, democrática, capaz de dirimir desigualdades estruturais que afligem a nossa sociedade" (Comparato, 2010, p.30), em que pese ser preciso considerar que "há mais ou menos metade de uma década, o Brasil não vislumbra no horizonte educacional políticas que coloquem em primeiro plano a educação como um direito humano inalienável [...]" (Cruz, 2022, p.11).

Especificamente sobre a população camponesa público alvo da PNEEPEI (Brasil, 2008), a realidade é duplamente excludente, isto porque, de acordo com Nozu (2017), as populações camponesas, principalmente, aquelas com deficiência são alijadas dos direitos humanos; as escolas do campo são marcadas pela inexistência e/ou quase ausência dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quando se analisa a interface entre Educação do Campo e Educação Especial/Inclusiva, depreende-se que a inclusão escolar conforme asseguram "[...] leis e documentos oficiais nacionais e internacionais, só será efetiva no campo se os estudantes com NEE forem educados onde vivem e a inclusão for pensada considerando a participação desses educandos" (Marcoccia, 2010, p.3).

Resultados e discussão

De acordo com os microdados e os relatórios do censo escolar do INEP (2020;2021;2022), o número de escolas nos territórios camponeses no Brasil vem decrescendo, notadamente com o fechamento de escolas do/no campo, impulsionado pela política de nucleação de escolas e de racionalização dos gastos/investimentos com a educação do campo.

Quanto aos indicadores educacionais da escolarização de camponeses público alvo da PNEEPEI no Brasil, somente 8,5% das escolas do campo possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); apenas 61,3% possuem dependências acessíveis (rampas, corrimão, piso tátil, etc.); 79,7% não possuem sanitários acessíveis e; apenas 28,3% dos alunos PAEEPEI estão matriculados no AEE/SRM (Ribeiro, 2020; INEP, 2020; 2021; 2022). Esta realidade educacional brasileira dos estudantes público alvo da PNEEPEI é replicada nos estados do Piauí

e Maranhão, o que tem levado a precarização do processo de inclusão escolar desses camponeses (Ribeiro, 2020).

Os dados dos relatórios e dos microdados do censo escolar de 2020, 2021 e 2022 do INEP, "[...] deixam explícita a opção pela negação ao direito à escola nos territórios camponeses, à medida que há uma crescente no fechamento das escolas do campo [...]" (Oliveira; Silva; Silva, 2023, p.330). O aumento do fechamento, extinção, desativação e nucleação de escolas camponesas e a quase ausência de oferta de infraestrutura física e dos serviços de atendimento educacional especializado nas escolas do campo, estão vinculados "[...] a concepções políticas que se fundamentam nos moldes neoliberais, cujos alicerces se sustentam historicamente na negação dos direitos camponeses" (Oliveira; Silva; Silva, 2023, p.333), os quais precisam ser superados.

Considerações

Os resultados parciais da pesquisa, revelam que a quase totalidade das escolas brasileiras, piauienses e maranhenses situadas nos territórios camponeses, não ofertam o serviço de AEE para os estudantes camponeses público alvo PNEEPEI, não possuem Salas de Recursos Multifuncionais implantadas e em funcionamento.

Esses estudantes precisam se deslocarem para a sede dos municípios para receberem o serviço do AEE. As escolas não são acessíveis e não atendem os padrões de acessibilidade e, portanto, a PNEEPEI nos territórios camponeses apresenta fragilidades e contradições no seu processo de implementação e, desta forma, continua sendo negado o direito à educação com qualidade social e inclusiva a todos.

A materialização do que é assegurado e definido na PNEEPEI (Brasil, 2008) e em outras legislações nacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, ainda hoje é um dos grandes desafios que precisa ser enfrentado e superado pelos municípios brasileiros, piauiense e maranhense. Portanto, esse trabalho não encerra a discussão, mas abre possibilidades para que outros trabalhos desta natureza possam ser produzidos para o aprofundamemto desta temática.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação história dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CRUZ, Rosana Evangelista da (Org.). **O direito** à **educação e a política educacional no Piauí**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/3288/1/EduardoAdao Ribeiro.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

INEP. **Microdados do** Censo escolar da educação básica 2022: caderno de instruções. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 2 abr. 2023.

INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2021. Disponível em http://inep.gov.br/microdados . Acesso em: 2 abr. 2023.

INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2020. Disponível em http://inep.gov.br/microdados . Acesso em: 2 abr. 2023.

MARCOCCIA, Paula Correia de Paula. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutorados-MS: UFGD, 2017, 235f. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO- EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira da. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, jan./mar. 2023, p.330-342. Disponível em: https://www.e- publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67227/45184. Acesso em: 10 abr. 2023.

ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA (SAETHE)

Zélia Maria Carvalho e Silva – UFMG

Introdução

Este trabalho é fruto de estudos preliminares de uma pesquisa de doutorado, que tem como objetivo analisar dados sobre o Sistema de Avaliação do Município de Teresina (Saethe), etapa da Educação Infantil (EI).

As políticas de Avaliação Externa da EI, na perspectiva de avaliação do desempenho dos estudantes têm se expandido no Brasil, na esteira das reformas educacionais desde os anos de 1990.

Os índices de fracasso escolar na educação básica, com altas taxas de evasão e repetência, justificaram a construção de um sistema de avaliação, defendido como mecanismo para subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e orientar a formulação de políticas (Freitas, 2007). No início dos anos 1990, foi criado pelo Ministério da Educação (Mec), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para avaliar o rendimento escolar das crianças e jovens do ensino fundamental e médio, por meio de testes aplicados em larga escala.

A estruturação do primeiro núcleo de avaliação de Teresina, deu-se em 1995. Mas, somente a partir de 2014, é que o município implanta o seu sistema de avaliação educacional, com a consultoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF).

Essa pesquisa busca investigar como se configurou o Sistema de Avaliação externa da Educação Infantil, tendo como base o Sistema do Município de Teresina (Saethe) na rede municipal de Teresina, no período de 2014 a 2019?

Vale lembrar que, ainda temos um escasso número de pesquisas com essa temática. Para a realização desse estudo utilizaremos a pesquisa documental e a de campo com abordagem qualitativa.

Esperamos que esse trabalho oportunize reflexões aos profissionais da educação, pais e sociedade em geral sobre a avaliação externa da EI e principalmente se os objetivos propostos atendem às necessidades e interesses dos envolvidos no processo.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos planejados coletaremos os dados, através de fontes documentais e com a aplicação de entrevistas semiestruturadas . Este instrumento de pesquisa será aplicado aos gestores da Secretaria Municipal de Educação (Semec) e aos diretores, coordenadores e professores da EI dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

No processo investigativo, utilizaremos o método do ciclo de políticas para analisarmos a atuação dos sujeitos no processo de avaliação da EI e dos contextos ligados à escola.

O projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Referencial teórico

No cenário atual a avaliação externa da EI é necessária para a implementação de políticas que venham a redimensionar ações e trajetórias (Sousa, 2018, p.71), no sentido de melhorar a qualidade da educação.

Para Louzada (2017, p. 58), as avaliações externas em larga escala "[...] desconsideram o contexto social em que os resultados são obtidos. Preocupam-se com o desempenho escolar, não necessariamente com os processos de aprendizagem[...]". Por isso, é importante considerar o processo de aprendizagem da criança e seu Resultados e discussão e, não somente o seu desempenho em determinada área.

Resultados e discussão

O investimento em políticas de avaliação da educação levou Teresina a alcançar, entre as capitais do país, os melhores resultados educacionais no Índice de Resultados e discussão da Educação Básica - Ideb, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

É interessante pontuar que, mesmo em um contexto de dificuldades socioeconômicas para se manter e se desenvolver e, ainda ser considerada uma das capitais mais pobres do Brasil,Teresina consegue atingir resultados educacionais positivosno Ideb que se destacam nacionalmente.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o município tinha como política o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do 1º ano do Ensino Fun-

damental. Para isso criou duas estratégias: aplicação bimestral de avaliações formativas para medir o nível de leitura e escrita das crianças e uma avaliação somativa de alfabetização, aplicada pelo Saethe. Em 2014, "[...] a rede municipal tinha 42% das crianças alfabetizadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Esse número saltou para 90%, em 2019" (Piauí, 2021, p. 5). O Saethe passou a ser aplicado no ano de 2014 em Teresina, mas, só foi instituído em 2018, pela Lei Municipal n. 5.200.

De acordo com Lima e Silva (2021), a avaliação externa aplicada pelo Saethe na EI incluiu todas as crianças de 5 anos, sendo realizada ao final do ano letivo, com vistas a aferir os seus níveis de leitura e escrita. A partir dos resultados, a Semec elaborava o ranqueamento das escolas com o objetivo de premiá-las. No Art. 3º, inciso II, a Lei n. 5.200, estabeleceu como uma das atividades principais do Saethe "[...] utilizar os resultados da avaliação do 2º período da EI, para fins de bonificação dos professores, diretores, diretores adjuntos, vice diretores e pedagogos das unidades de ensino avaliadas[...]" (Teresina,2018). É instituido também, pela Lei n. 4468, de 22 de dezembro de 2014, o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil.

Considerações

No âmbito da avaliação educacional as discussões sobre como avaliar determinadas características dos alunos e quais seriam as finalidades de seus resultados contabilizam quase um século de existência. Desde a década de 1990, um novo elemento se incorpora à avaliação educacional, trata-se das chamadas avaliações externas em larga escala.

Compreendemos que as políticas educacionais direcionadas a avaliação externa da EI, assumiram novos contornos, principalmente, a partir da influência das ideias neoliberais, ao colocar o Estado como elemento avaliador, com mecanismos de monitoramento, publicação de resultados e de competição entre as instituições envolvidas no processo.

Ao contrário da avaliação do desempenho educacional das crianças, a avaliação da oferta da EI é um elemento relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças e na implementação de políticas educacionais, desde que seja discutido seus usos e apropriações em uma perspectiva crítica (Sousa, 2018). Além disso, deve-se considerar, de acordo com Pimenta, Sousa e Flores (2021), que implementar a avaliação da oferta da EI no âmbito das políticas públicas pressupõe a construção de um desenho avaliativo com infor-

mações sobre o acesso e a qualidade, tendo como compromisso promover o Resultados e discussão e a aprendizagem de todas as crianças.

O município de Teresina vem obtendo resultados positivos no Ideb, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esse foi um dos motivos para a sistematização do Saethe, com o objetivo de preparar essa criança do Ensino Fundamental, já na EI, especificamente na pré-escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 1.795,** de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 246, 28 dez. 1994.Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=91& data=28/12/1994&captchafield=firstAccess.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2007/decreto/d6094.htm

FREITAS, D. N. T. de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados. 2007.

LIMA, C. L. de S.; SILVA, M. S. P. da. Avaliação externa e gestão da Educação Infantil no município de Teresina, Piauí. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v.32 e08321. 2021.

LOUZADA, V. **A Educação Infantil:** no contexto das avaliações externas em larga escala. 1ed. Curitiba: Appris, 2017.

PIAUÍ. Teresina. **Educação que dá certo**. O Caso de Teresina (PI). A Capital com os melhores resultados educacionais do Brasil. fev. /abr., 2021. Disponível em:https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/redes-e- desafios/capital-com-o-melhor-ideb-do-brasil/

PIMENTA, C. O. **Avaliações Municipais da Educação Infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 2017. 670 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTA, C. O.; SOUSA, S. Z.; FLORES, M. L. R. Dimensões para análise de propostas de avaliação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78210, 2021.

SOUSA, S. Z. Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educaçã básica e superior. **Revista de Educação.** PUC -Campinas, v. 23(1). 65-78, jan./abr., 2018.

TERESINA. **Lei n. 5.200**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Sistema de Avaliação no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências.

TERESINA. **Lei n. 4.668,** de 22 de dezembro de 2014. Institui o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: reflexões sobre os mecanismos de participação

Cristiana Barra Teixeira – UFPI/CSHNB
Nilton Ferreira Bittencourt Junior – UFPI/CSHNB
Karen Eduarda Nascimento Nunes – UFPI/CSHNB

Introdução

Este relato de experiência dialoga sobre os mecanismos de participação na consolidação da gestão democrática da escola a partir de reflexões sobre o processo de democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento da escola. O estudo foi desenvolvido no âmbito das atividades do programa de extensão "Gestão democrática na escola: diálogos necessários". Destaca-se, no estudo desenvolvido, as medidas que favoreçam a promoção da partilha de poder e facilitem/garantam a participação de pais/mães/familiares, alunos/as, professores/as, funcionários/as nas tomadas de decisão. A discussão contempla os mecanismos coletivos de participação bem como o estímulo ao envolvimento da comunidade nas atividades escolares.

Considerando os princípios da gestão democrática da escola, a participação foi abordada como um fundamento e uma metodologia para o estudo e reflexão acerca do processo de democratização da educação, pois construir formas democráticas de gestão escolar é uma demanda que envolve, essencialmente, a aproximação entre a universidade e a escola pública de Educação Básica.

Nesse sentido, entende-se que a gestão democrática da escola implica envolvimento coletivo com uma produção do projeto educativo, a partir da participação da comunidade escolar em instâncias de decisão, como os conselhos escolares e da ampliação de espaços de democracia direta.

Com essa perspectiva, realizamos um curso de formação sobre os mecanismos de participação na gestão democrática da escola envolvendo professores/as, gestores/as, estudantes de escolas públicas da Educação Básica, professores/as e alunos/as de IES, comunidade externa interessada na discussão, bem como, docentes, discentes e técnicos administrativos dos cursos de Pedagogia e Letras - UFPI/CSHNB, somando um total de 191 participantes inscritos

na atividade. Utilizamo-nos de meios tecnológicos e digitais para a realização de reuniões, encontros e outras atividades, no formato remota/online.

Como aporte teórico elegemos os estudos de Paro (2008), Libâneo (2008), Severino (2001), Gracindo (2007), Marques (2007), dentre outros.

Os mecanismos de participação na gestão democrática da escola

A disucssão realizada durante o curso de extensão contemplou temas como, Coletivos estudantis: espaços para expressões políticas e culturais na gestão democrática; O projeto Político Pedagógico e sua construção; Conselho de classe: colaboração e ressignificação para o processo de ensino e aprendizagem; Escola e família: uma relação democrática de direitos e deveres; A importância da escolha de diretores para a gestão escolar; Planejamento escolar: que caminhos seguir?; Conselho Escolar: origem e importância na construção de uma gestão democrática; Formação continuada de professores e as novas metodologias de ensino.

A partir dos temas abordados, destacamos que a gestão democrática da escola envolve, além da participação de todos os segmentos nos colegiados, a democratização das relações escolares cotidianas reconhecendo e respeitando as culturas envolvidas. Isso envolve gestão da didática, do currículo, da avaliação e, essencialmente, dos mecanismos de participação na gestão escolar.

Uma gestão de escola estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica (Paro, 2008, p.155). Para o autor, a participação é um princípio democrático que favorece a garantia de decisões coletivas. Nessa minha linha de raciocínio Libâneo (2008, p. 450-451), afirma ser a participação,

> O principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Princípios de democratização da gestão escolar estão definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n° 9.394/96 , em seu artigo 14, incisos I e II, que tratam da " participação dos profissionais da educação na ela-

boração do projeto pedagógico da escola" e da "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes." (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, o princípio da participação assume protagonismo, uma vez que institue espaço para o envolvimento de toda comunidade escolar na definição da identidade da escola. É, nesse sentido, um "conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade previamente delineada pela representação simbólica dos valores a serem efetivados" (Severino, 2001, p.153).

O conselho escolar é outra instância de participação, que, por sua vez, garante às comunidades escolares e local espaço nos processos de tomadas de decisão. "O Conselho Escolar, entre outros mecanismos, tem papel decisivo na gestão democrática da escola, se for utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã" (Gracindo, 2007, p. 39). Desta forma, a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo, onde os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para construírem uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades.

Contudo, Paro (2008, p. 163) alerta sobre a ausência de participação da comunidade escolar nos assuntos da escola o que implica uma problemática em relação à orientação a respeito do desempenho dos estudantes, e explica que, todavia, esta não é uma questão que a escola sozinha possa resolver, por completo, já que existem problemas estruturais ligados as condições precárias de vida em que se encontram as famílias, que impedem a maioria dos pais de participarem.

Assim, as proposições discutidas apontam o desafio de combater práticas excludentes, manipuladoras e de caráter hierárquico, uma vez que, a escola não pode ser considerada um local neutro, de aquisição de simples conhecimentos (Marques, 2007, p. 59), mas lugar de diversidades e aprendizados múltiplos incluindo a prática da democracia possibilitada pelos mecanismos de participação.

A participação no Conselho Escolar pode ser percebida como elemento da identidade dos/as integrantes da comunidade escolar. Esse conselho, enquanto espaço democrático, materializa o entendimento de que cada sujeito/ator da escola tem direito a estar integrado nos espaços decisórios.

Outros mecanismos de participação na gestão escolar são descritos por Paro (2010), a saber: "APM (Associação de Pais e Mestres), uma entidade ju-

rídica, de caráter social, responsável pelo recebimento e aplicação de recursos financeiros, e o Conselho de Classe que delibera sobre questões pedagógicas, avaliação escolar e de desempenho.

Considerações

Considerando o princípio da participação o instrumento de viabilização do envolvimento da comunidade na gestão escolar, com vistas na consolidação do processo de democratização da educação, o curso de extensão alcançou reflexões sobre os coletivos estudantis, o projeto político pedagógico, o conselho de classe, a relação família e escola, a escolha de diretores, o planejamento escolar, o conselho escolar e a formação continuada de professores. Portanto, esses mecanismos de participação na gestão democrática da escola são essenciais para o envolvimento das pessoas na efetivação de um trabalho coletivo que possibilite a construção de uma escola democrática.

Referências

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática**, nos sistemas e na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ªed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da Gestão Escolar e a Formação de uma Cultura Democrática nas Escolas Públicas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

PARO. Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011, p.15- 30.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. -15ªed.- São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação**, sujeito e história. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ANÁLISE: um estudo sobre a atuação do sistema municipal de educação no município de Picos - PI

Karen Eduarda Nascimento Nunes (UFPI)
karenedn9@gmail.com
Maria do Socorro Soares (UFPI)
mspicos@ufpi.edu.br

Introdução

A gestão democrática se tornou princípio educacional no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, continua entre as temáticas sobre as quais se constata importante dissenso, dado os diferentes interesses que disputam e que permeiam o campo teórico-prático da educação. O presente texto resulta de um projeto de iniciação científica voluntária (ICV/UFPI), desenvolvido no município de Picos - PI, a fim de investigar o modelo de gestão vigente no contexto do Sistema Municipal de Educação (SME), tomando por base indicadores da gestão democrática inscritos na legislação educacional vigente, sobretudo, no Plano Municipal de Educação do referido município. Objetivou-se discutir sobre as diferentes concepções de gestão educacional com fins de caracterização do modelo vigente no SME em discussão e sistematizar os dados adquiridos. De acordo com as análises feitas, o modelo de gestão vigente na rede municipal de Picos, apresenta características de centralização, com interferências políticas diretas e sem investidas importantes em perspectiva de democratização.

Metodologia

A pesquisa realizada caracteriza-se como bibliográfica e documental, em relação à fonte dos dados e de abordagem descritiva, em se tratando de suas finalidades. Buscou-se apoio para uma metodologia emancipatória, que para Demo (1995, p. 81) "[...] parte do reconhecimento da autonomia do sujeito e busca, por meio do diálogo e da reflexão crítica, promover a transformação social e a libertação dos indivíduos de suas condições de opressão e alienação". Intentou-se, portanto, realizar a pesquisa com processos que além de buscar a compreensão do problema, provocam a criticidade e o engajamento intelectual dos envolvidos na investigação. Para tanto, durante toda a pesquisa foram realizados encontros para estudos de atualização teórica, os quais se fundamentaram o plano de organização e de análise dos dados coletados e,

por consequência, apontamentos sobre o que considerou-se ser resultados da investigação.

Referencial teórico

A gestão da educação, compõe com outras categorias, um eixo temático do vasto campo das políticas educacionais (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014). É certo que nenhuma política educacional se desenvolve de forma isolada, em relação ao amplo e complexo conjunto dessas, no entanto, para fins didáticos e de atendimento ao objeto específico da pesquisa aqui comunicada, faremos foco na gestão da educação e mais especificamente em âmbito local, ou seja, no município. De acordo com Oliveira (2001) as políticas educacionais concentram-se em aprimorar qualitativamente a educação, visando atender às necessidades de formação humana da população. Nesse contexto, inscreve-se a gestão da educação como políticas e práticas cujas fundamentações são representativas de interesses que vão da concentração do poder à democratização desse e de saberes, historicamente abrigados no interior das instituições de educação, e de modo particular, nas instituições escolares.

Numa perspectiva histórica, Sander (2009), afirma que as instituições de ensino representam arenas, espaços em que os envolvidos buscam estabelecer sua influência política e cultural sobre os demais. O autor situa os interesses pelos estudos sobre administração da educação e pela gestão escolar no contexto da consolidação da Revolução industrial da era moderna, cuja influência positivista se estende e afeta os estudos da área também no Brasil, do que resultam, em meados do século XIX e início do século XX, as "teorias clássicas de administração", que destacavam a eficiência econômica e a produtividade nas organizações. Posteriormente, emerge a "abordagem comportamental" da administração, que valorizava o funcionamento eficaz das organizações, o comportamento humano e a ética na administração. Como já exposto, tais ideias impactaram a educação no Brasil, levando essas abordagens para a administração das escolas - algumas enfatizavam a disciplina e o controle rígido, enquanto outras buscavam uma perspectiva mais aberta.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1888, e por conseguinte, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - 9394/96, a gestão democrática passa a figurar como princípio na construção de uma educação de qualidade, pois implica a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Para Gadotti (2008 p. 48), a gestão democrática "é um dos pilares da garantia do direito à educação, pois permite a participação

dos diferentes segmentos sociais na construção de políticas que atendam às necessidades de cada comunidade". Nesse sentido, os sistemas municipais de ensino têm várias responsabilidades como, a elaboração dos planos municipais de educação, a gestão de escolas, a formação dos professores e a avaliação da aprendizagem, que podem indicar maiores aproximações ou não, com uma gestão democrática.

Libâneo (2012, p.327) também reforça que os sistemas devem agir na construção da educação democrática objetivando a garantia do acesso, democratização e a qualidade da educação local. E, nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (2014,p.81) ressalta que "[...] as exigências de intencionalidade e coerência implica que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação". Aos municípios cabe, portanto, cuidar do planejamento, do Resultados e discussão, gestão e avaliação dos seus sistemas de ensino.

Resultados e discussão

O Plano municipal de educação de Picos, sistema municipal de educação de Picos/PI criado pela Lei nº 2664/2015, se constitui em um importante instrumento de planejamento da educação local, supervisionado por quatro instâncias de gestão, como sejam, a Secretaria Municipal de Educação, a Comissão de Educação do poder legislativo, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação. Entretanto, em 2023, no âmbito da pesquisa, não foi possível identificar registros de monitoramento do referido plano.

Apesar de consensuada teoria sobre a relevância da gestão participativa para a qualidade da educação, a implementação do PME de Picos enfrenta desafios, como a ausência eleição para diretores escolares, além de outras evidências de centralização da gestão, como escolas sem conselhos escolares, sugerindo uma dada unilateralidade nas decisões e influência política direta na gestão da escola

Considerações

Entendemos que a participação social, comunitária, na escola é uma das principais características da gestão democrática. Contudo, o estudo mostrou desafios na efetivação desta, a exemplo, da existência de um número considerável de escolas sem conselhos escolares e a nulidade de eleições para diretores de escolas no município. Estas constatações evidenciam que as metas de

democratização da gestão, previstas no PME, prevalecem em sua maioria, inconclusas, e que existem distanciamentos entre as estratégias para viabilização da gestão democrática das escolas e a efetividade destas. Visto que o PME de Picos estará em vigor até junho de 2025, considera-se a necessidade de mobilização em torno do cumprimento das metas do mesmo, assim como, de novas proposições para o PME da década subsequente.

Outrossim, destaca-se também a necessidade de continuidade da pesquisa aqui tratada, visto que o tempo definido não foi suficiente para ampliar as análises.

Referências

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000- 2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul. 2014

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 mar. 2023. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. DOS. **Políticas Públicas Educacionais**: Apontamentos Sobre O Direito Social Da Qualidade Na Educação. Revista Labor, v. 1, n. 11, p. 143-155, 16 mar. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. Instituto Paulo Freire de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Política educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

PICOS. Lei nº 2.664 de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Picos-PI. Prefeitura de Picos. 2015.

SANDER, Benno. **Gestão educacional**: Concepções em disputa. 4. ed. Brasília: Revista Retratos da Escola, 2009. p. 69-79 p. v. 3. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil:** O papel do Congresso Nacional na consolidação do Sistema Nacional de Educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PIAUÍ: princípios e mecanismos de participação

Cleudiana Maria de Oliveira Silva-(UFPI)
mariacleudiana@hotmail.com
Alan Fonseca dos Santos-(UFPI)
allanfonsecasantos@hotmail.com
Luísa Xavier de Oliveira-(*UFPI*)
luisaxavier77@ufpi.edu.br
Vanusa Gomes Soares- (*UFPI)*
vanusasoares@gmail.com

Introdução

Discorrer sobre gestão democrática nos estabelecimentos de ensino é compreender e imprimir nas ações pedagógicas os princípios básicos estabelecidos para educação do povo brasileiro na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206: gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares (Brasil, 1988). Aliada a esses princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino e reforça a obrigatoriedade da letra constitucional ao imprimir que gestão democrática representa um dos principais alicerces para a construção de uma educação de qualidade e uma sociedade mais igualitária (Brasil, 1996).

No âmbito da educação, para haver uma gestão democrática, é necessário envolvimento da comunidade, e este envolvimento pode ser feito através das instâncias colegiadas. Estas são espaços que representam os segmentos da escola, como: docentes, discentes, pais e comunidades, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, onde cada um destes tem suas regras e seus representantes com suas determinadas funções, porém, com um objetivo em comum que é o princípio da participação e das decisões coletivas. Assim, considerando o panorama da gestão democrática, faz-se necessário compreender como as políticas educacionais têm sido implementadas no Estado do Piauí, em função da promoção da gestão democrática nos espaços escolares. Neste contexto, a presente pesquisa é guiada pela seguinte questão: quais princípios norteiam a gestão democrática na rede

Estadual de Educação do Estado do Piauí, a partir dos documentos e sites oficiais?

Diante do já exposto, Este estudo foi guiado pelo objetivo de analisar os princípios que norteiam a gestão democrática na rede Estadual de Educação do Estado do Piauí, a partir dos documentos e sites oficiais, buscando ao longo do estudo: verificar os dispositivos que se referem à gestão democrática da educação na Constituição Estadual do Piauí; identificar as funções e competências do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí, como um espaço e segmento de participação democrática; compreender a gestão democrática da rede Estadual de ensino do Piauí, à luz de dispositivos legais.

Metodologia

A proposta metodológica desta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da pesquisa bibliográfica e análise documental[2]. No aporte teórico utilizamos teóricos, tais como: Dourado (2006); Galina (2007), Gracindo (2007), Gonh (2007) e Libâneo (2012).

Os documentos utilizados foram: Lei de nº 2.489 de 1963 de criação do Conselho de Estadual de Educação do Piauí (Piauí, 1963), Lei nº 5.101 de 1999 de criação do Sistema de Ensino do Estado do Piauí (Piauí, 1999), Constituição do Estado do Piauí (Piauí, 1989) e o Regimento Interno da Secretaria Estadual e Educação e Cultura – SEDUC/PI. Fez-se ainda uma visita ao site oficial da Seduc/PI e do Instituto Unibanco.

Referencial teórico

Gestão Democrática significa governar com a participação do povo e para o povo'' (GALINA, 2007, p. 3). Do ponto de vista de Gracindo (2007), a participação é o ato de várias pessoas contribuírem com envolvimento em torno de causas comuns.

De acordo com Dourado (2006), a participação é também um processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas, ou seja, não existe somente uma forma ou lógica de participação. Sendo assim, conforme o autor, os mecanismos de participação não estão somente voltados

2 Torna-se importante salientar que não foi possível tratar de todos os achados neste momento, devido ao limitado espaço para a escrita. Assim iremos apresentar somente os aspectos mais relevantes dos documentos.

para tomada de decisões, mas de certo modo, envolve os processos culturais e sociais do meio coletivo.

Libâneo (2012) e Gonh (2007) argumentam que na escola deve estar presente a participação dos professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, marcada, prioritariamente, pela interação e pelo diálogo.

Resultados e discussão

A análise dos documentos (Lei nº 2.489/63 de criação do Conselho Estadual de Educação do Piauí e Lei nº 5.101/99 de Criação do Sistema de Ensino do Estado do Piauí e o regimento Interno da SEDUC, permitiu compreender a estrutura e o funcionamento do sistema estadual de educação do Piauí, incluindo os órgãos executivo (SEDUC-PI) e normativo (CEE-PI).

Percebeu-se que o sistema estadual de ensino do Piauí está organizado conforme as normativas legais, seguindo as orientações da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96). Foi possível verificar que as Leis examinadas, contemplam os dispositivos os quais se referem à gestão democrática, como a participação da comunidade escolar (equipe escolar e da comunidade local) nas decisões que envolvem o contexto educacional.

Verificou-se ainda que a escolha dos dirigentes escolares da rede estadual de ensino (diretores e coordenadores pedagógicos) já passou por vários formatos tais como indicação, eleição e atualmente, acontece por meio de um teste seletivo constituído de quatro fases, obrigatórias, de caráter eliminatório, a todos os candidatos, sendo: 1) inscrição; 2) Aprovação em Curso de Gestão Escolar, a ser realizado em Plataforma Virtual com carga horária de quarenta horas;3) Realização do Exame de qualificação e de certificação em Gestão Escolar;4) Entrevista. Pode participar da seleção o candidato que seja professor(a), coordenador(a) ou supervisor(a) pedagógico, pertencente ao quadro efetivo de servidores da Secretaria de Estado da Educação, em regular exercício e que atenda a alguns requisitos exigidos no edital de seleção.

Considerações

O estudo, com base na legislação nacional, permitiu identificar que a gestão democrática do ensino público não é somente um princípio constitucional, mas é algo imprescindível, sendo a participação social o mais valioso princípio

da gestão democrática. Conclui-se que a gestão só será democrática quando a atuação das instâncias for constante, incentivadas e priorizadas.

Dessa forma, é importante que sejam realizados esforços contínuos para fortalecer a gestão democrática nas escolas do estado, promovendo a participação efetiva de pais, comunidade, gestores e professores. Afinal, a gestão democrática na educação é fundamental para garantir uma educação de qualidade, participativa e inclusiva para todos os estudantes do estado do Piauí.

Palavras-chave: Educação, gestão democrática, princípios.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n. 010.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão da educação escolar. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

GALINA, Irene de Fátima. **Gestão democrática e Instâncias colegiadas**. In: CARVALHO, Elma Júlia (org). Caderno Temático - Gestão Escolar. Material pedagógico produzido no PDE. Maringá, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática no sistema e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/ acesso em: 04 out. 2023.

https://www.seduc.pi.gov.br/ acesso em: 04 out. 2023.

Lei n º 5.101, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o **sistema de ensino do Estado do Piauí**. Disponível em http://www.ceepi.pro.br/Norma%20estadual/1999%20Lei%205.101%20-%20LDB%20estadual.doc. Acesso em 01 de out de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo, 27º edição, 2012.

PIAUÍ. **Regimento Interno SEDUC/PI** disponívem em https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc. Acesso em 04 out. 2023.

PIAUÍ. Lei nº 2.489, de 20 de novembro de 1963. Cria o **Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí**. Disponível em https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/204886/lei2489-80. Acesso em 01 de 0ut. de 2023.

GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DO SUJEITO MODERNO: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar piauiense (1910-1930)

Luciana Silva de Carvalho – UESPI

Introdução

A presente pesquisa ainda em andamento buscará analisar como ocorreu o processo de implantação da instrução escolar a partir da institucionalização e expansão do ensino primário no estado do Piauí, entre 1910 a 1930. O recorte temporal escolhido para a análise justifica-se a partir da instituição da Lei nº 548, de 30 de março de 1910, que reformou a Instrução Pública no Estado do Piauí, encerrando no ano de 1930, quando o modelo educacional instituído nos grupos escolares começa a entrar em decadência, no Brasil, e, sobretudo, no Piauí, além de ser um período marcado pelo fim da Primeira República e inicio da Revolução de 1930, resultante de uma crise politica que mudaria toda a sociedade brasileira e a situação política do País.

Objetiva-se identificar como ocorreu o processo de implantação desses grupos escolares, que foram planejados como instituições de referência, e que colocariam em prática a edificação de um prédio escolar próprio, uso de novos materiais didáticos, uma nova metodologia de ensino, mobiliário escolar adequado, e dentre outros aspectos, e elevaria a educação primária no Estado do Piauí, ao patamar de moderna e avançada. Nesse sentido, apresenta-se como problemática central para esse estudo as seguintes questões norteadoras: Como se deu o processo de implantação da instrução escolar a partir da institucionalização dos Grupos Escolares no território piauiense? A constituição dos Grupos Escolares com o ensino moderno e avançado contribuiu para melhorar a educação Piauiense? Para modernizar o Ensino no Piauí era necessário a edificação de prédio com estruturas tão modernas? Como foram apresentados os Grupos Escolares para sociedade piauiense? O Currículo do novo modelo educacional se constituía em um Projeto Pedagógico para formação de um cidadão "pensante", ou formação do cidadão omisso a precariedade do ensino ofertado pelo Estado?

O levantamento das informações, análise e interpretação dos dados para a elaboração do projeto de pesquisa, se deu a partir do acesso a leituras referente a institucionalização dos grupos escolares no Estado do Piauí.

Metodologia

Situada no campo da História Social da Educação, a pesquisa possui caráter documental e bibliográfico. Para isso, as discussões se fundamentarão em autores como: Amorim (2015), Castelo Branco (2017), Lopes (2006), Melo (2010), Souza (2015), Vasconcelos (2007), Vidal (2006), Veiga (2019). Também serão utilizados outros autores que também pesquisam a temática. A estrutura será definida como: levantamento bibliográfico sobre o tema escolhido, seleção e análise dos autores e textos acerca da temática, analise, interpretação, e apresentação dos resultados, e, sobretudo, elaboração das conclusões obtidas a partir da pesquisa.

Também serão utilizadas diferentes fontes, tendo em vista a análise de vários aspectos referente à implantação, bem como, o cotidiano das escolas de ensino primário, nos quais foram desenvolvidas diversas ações de caráter modernista e avançadas. As fontes vão desde documentos impressos e manuscritos como (leis, decretos e relatórios de inspeção referentes à educação piauiense do período de 1910 a 1930), jornais impressos, além das hemerográficas nos Arquivo Público do Piauí e de Teresina (Casa Anísio Brito), site da Biblioteca Nacional, e, outros dispositivos legais que versem sobre o ensino primário nos grupos escolares no Piauí.

Resultados e discussão

O método intuitivo se constituiu num modelo que se disseminou nos países ocidentais, e que no caso do Brasil se difundiu a partir do estado de São Paulo, pioneiro na institucionalização da escola pública republicana, como modelo o Grupo Escolar, a partir da reforma de instrução pública de 1891, que teve a frente Caetano Campos. Os primeiros grupos escolares implantados no Brasil constituíram uma peça fundamental para a consolidação dos sistemas públicos de ensino.

O primeiro currículo adotado nos grupos escolares e a cultura escolar que foi estabelecida deveria alicerçar-se na máxima pedagógica liberal moderna: "manter, imprimir e reprimir, mas com suavidade", ou "com o coração e o cérebro". A disciplina escolar deveria "repousar essencialmente na reciprocidade de afeição entre os professores e os alunos, de modo a serem estes dirigidos não pelo temor, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa," todavia, "como meio disciplinar

secundário, quer correcional, quer de estímulo, é autorizada a aplicação de penas e prêmios".

No final do século XIX, no Piauí, significativa parcela da população não era escolarizada, o Estado pretendia, dentre suas reformas, expandir o ensino para a população, com vista a capacitá-la aos novos postos de trabalho advindo do processo de industrialização que iniciava no país. No Piauí sugiram como alternativas de uma nova realidade educacional, embora, limitado a capital Teresina, seja pela quantidade de escolas existentes, a importância que possuía, ou ainda, porque o governo tinha como uma atividade complexa e que exigia grande quantidade de dinheiro, deveria ficar restrita a Teresina.

Os grupos escolares foram planejados como forma ideal para controlar e fiscalizar as atividades desenvolvidas, visto que, comparados ao modelo escolas isolada, se apresentava como alternativa para sanar as dificuldades em ofertar a educação primária de qualidade, o seu objetivo era proporcionar na infancia em ambos os sexos a cultura intelectual necessaria, não so para inserir o aluno no ensino secundario, como desempenhando bem os deveres sociais, por isso, era dividido em primário e secundário.

Considerações

A História da Educação em sua amplitude nos possibilita reconhecer a importância de se estudar a cultura, a memória, a história em seus diversos tempos e espaços, considerando as peculiaridades sócio-históricas e antropológicas do processo educativo, oferecendo-nos fundamentos teóricos metodológicos para problematizar os objetivos da educação nos diferentes momentos históricos, e entender como é concebida a relação entre estes objetivos e a realidade educacional, bem como suas contradições na sociedade.

A pesquisa ainda em andamento desempenhará um papel relevante ao explorar e adentrar a história e trajetória dos grupos escolares piauiense. A importância dessa pesquisa residirá na contribuição significativa para o conhecimento e o avanço das pesquisas acerca da temática, tendo em vista que ainda é pouco explorada. Uma das principais contribuições dessa pesquisa é a possibilidade de preencher lacunas existentes sobre a institucionalização desses grupos, visto que atualmente possuem reduzidos pesquisadores explorando o tema.

Referências

AMORIM, Hananiel de Souza. A Implantação dos Grupos Escolares no Brasil nas Primeiras Décadas do Século XX. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 12, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes. Acesso em: 5 set. 2023.

ARAÚJO, José Carlos Souza, SOUZA, Rosa Fátima de., PINTO, Rubia-Mar Nunes. (organizadores) - **Escola primária na primeira república (1889-1930):** subsídios para uma história comparada / Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

BRASIL, **Decreto n. 248**, de 26 de Julho de 1894. Approva o regimento interno das escolas publicas. Palacio do Governo de S. Paulo, 26 de Julho de 1894. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/> Acessado em 02 de Set. De 2023.
CASTELO BRANCO, Homero. História do Piauí: passageiros do passado. Teresina-PI, editora Nova Aliança, 2017.

GONDRA, J.G; SCHUELLER, A. **Educação e Poder no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Luiz. Antônio. de; MACHADO, Maria. Cristina. Gomes. O papel da república na instrução primária segundo Primitivo Moacyr. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 61, 2015.

OLIVEIRA, V. J. de, & Castanha, A. P. (2022). **O currículo escolar do ensino primário nas décadas de 1930 e 1940 no Paraná**: características pedagógicas.

APHAEL, C. L. (2019). A relação entre currículo e o ideário republicano no final do Século XIX: o caso dos grupos escolares paulistas. **Revista Do Instituto De Políticas Públicas De Marília**.

SILVA, Mariane Vieira da. I**mpor, organizar, velar, cumprir e dirigir**: a direção escolar no ensino primário piauiense (1910-1947). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Vilmara da. **O Ensino primário piauiense nos anos de 1930 a 1940**: o currículo como fonte de renovação da instrução pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 25016.

OUZA, Rosa Fátima de. **História da Escola Primária no Brasil**: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional-Aracaju: Edise, 2015.

VASCONCELOS, Maria Inêz Bandeira de. **Liceu Piauiense (1845-1970)**: desvendando aspectos de sua história e memória — Teresina, 2007. Tese de Dissertação do Mestrado (em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.

VIDAL, Daiana Gonçalves. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971) - Campinas, SP, Mercado das Letras, 2006.

NA ESCOLA DO MEIO RURAL EM TEMPOS DE "AVANÇOS" TECNOLÓGICOS AINDA FALTA A BÁSICO

Maria Clara de Sousa Costa – UESPI
Lucineide Barros Medeiros – UESPI
Adilson de Apiaim – UESPI
Jullyane Frazão Santana – USP

Introdução

A discussão se desenvolve em tono do objetivo de conhecer a situação de infra-estrutura das escolas do meio rural piauiense, considerando a importância desse item para o apoio pedagógico e administrativo das mesmas e incidências na oferta e qualidade educacional.

Na construção metodológica de abordagem qualiquantitativa, orientada pela perspectiva dialética consideramos "a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações" (GAMBOA, 2007, p. 34). Em dados documentais resultantes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), analisou-se a situação de

24 municípios do Piauí, situados em 12 territórios de Resultados e discussão, instituídos na Lei complementar nº 87/2007, selecionados a partir do critério de mais elevados e mais baixos Índice de Resultados e discussão Humano (IDH).

Os documentos, por serem susceptíveis à imprecisões, contradições e ideologias (FRANCO, 2008, p. 25), foram sondados considerando seus lugares de pertencimento e suas relações no contexto do fenômeno em estudo. Na definição dos municípios consideramos particularmente os indicadores do IDH no elemento "educação", conforme os dados publicados pela Fundação CEPRO (PIAUÍ, 2016), tendo como base o ano de 2010.

Resultados e discussão

O item infraestrutura compõe o conjunto das variáveis do Censo Escolar realizado pelo INEP. Alves, Xavier e Paula (2019) explicam que o Censo Escolar é um levantamento anual que reúne informações das escolas das redes pública e particular em todas as suas etapas e modalidades. Os instrumentos de coleta de dados são os cadastros da escola, da turma, do aluno e do profissional em

sala de aula. Neste discussão analítica consideramos os seguintes itens: alimentação, serviços, dependências, equipamentos, tecnologias e acessibilidade. Estes itens são referências no processo de produção dos dados e na construção analítica se fez o gotejamento destes com dados de infraestrutura, indicados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e CNE/CEB nº 1/2002).

Os resultados da pesquisa apontam que quanto às dependências escolares, a quase totalidade não conta com um item essencial nos processos pedagógicos e de aprendizagem que é a biblioteca, apenas 7,2 dispõe, e nesse universo somente 14,5% tem a biblioteca acompanhada da sala de leitura, a outra parte subtende-se que conta somente com o espaço de guarda e empréstimo de livros, o que configura um conceito ultrapassado de biblioteca escolar; outro dado importante de ser explorado e que não foi alcançado nesta pesquisa diz respeito a contar ou não com bibliotecário, que atualmente é uma obrigatoriedade. De acordo com a Lei 12.240/2010, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, até o ano de 2024 todas as escolas do país devem ter um bibliotecário e acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado.

Considerando a importância da alimentação em quantidade e qualidade suficientes para o processo de aprendizagem, a alimentação escolar passa a ser um item relevante na oferta educacional e requer uma estrutura também adequada, porém, além de nem todas as escolas contarem com cozinha, nas existentes nem todas contam com dispensa, indicando, em tese, falta de condições para a guarda e acomodação dos alimentos. O Ministério da Educação reconheceu, via proposição da sociedade civil organizadas, a vinculação entre alimentação escolar e agricultura familiar. A Lei nº 11.947/2009 determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Resultados e discussão da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas, devendo a aquisição ser realizada por meio de chamada pública, com dispensa de procedimento licitatório, devendo, para tanto, a escola está cadastrada no Censo Escolar.

Banheiro é um equipamento importante na garantia da dignidade das crianças no espaço da escola, somente em 7,9% existiam banheiros adequados à Educação Infantil; parques infantis praticamente inexistem nas escolas (1,7%);

sendo que parte considerável dos prédios era ocupada por turmas do ensino fundamental e médio, quando havia, de acordo com os dados.

Analisou-se também a disponibilidade de alguns equipamentos tecnológicos nas escolas para o uso administrativo e, de acordo com os dados publicados, somente 37,5% das escolas dispunham de internet para essa finalidade. Vale salientar que cada vez mais a comunicação, acompanhamento e controle dos processos escolares são feitos via rede nacional de computadores, e aos gestores escolares é dada a atribuição de alimentar as plataformas com dados relacionados às respectivas instituições com utilização da rede. Na falta da internet, geralmente esse serviço é feito na Secretaria, nesse caso exigindo o deslocamento de gestores ou mesmo nas residências dos mesmos, quando é possível.

Libâneo (2008, p. 13) define a organização escolar como "espaço de aprendizagem, de compartilhamento de significados, conhecimentos e ação entre as pessoas". Por essa perspectiva, o suprimento e também a negação de itens de infraestrutura escolar repercute na gestão. Consta no artigo 7º das Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que

> A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5o das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2008, p. 2).

Essa exigência tem relação direta com a ideia de qualidade social da Educação do Campo; na mesma Resolução consta que "A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002".

A Resolução nº 01/2002 apresentam referenciais para a qualidade social e reportam a outros referenciais contidos na politica educacional, incluindo os de financiamento. Neste sentido, tem-se o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) para apoio do governo federal, dos estados e municípios. O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAPO) tem

a infraestrutura física e tecnologia como um dos seus eixos, onde constam as seguintes frentes: construção e reforma de Escolas do Campo e quilombolas, educação digital, fornecimento de energia e água, e garantia do transporte escolar e para transformar essas itens em atendimento determina as seguintes ações: 1. Construção de Escolas e apoio técnico e financeiro para melhorar a estrutura física; 2. Inclusão Digital; 3. PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola; 4. PDDE Água e Esgoto Sanitário; 5. Luz para Todos na Escola e 6. Transporte Escolar, contudo, pelo que se pode observar, para o atendimento das escolas situadas no meio rural ainda há longo caminho a percorrer.

Considerações

Apesar da diversidade de programas específicos adotados pelos governos com a justificativa de melhorar a qualidade da escola pública, percebe-se que a precariedade persiste e motivou o estudo em tela. De modo geral o quadro de precariedade na infraestrutura física das escolas do meio rural é conhecido e marcado pelas limitações materiais de equipamentos e instalações; porém caracterizar esse cenário, a partir dos dados quantitativos é importante para situar os desafios, as violações e analisar possíveis repercussões no tocante a situação pedagógica e de gestão, bem como perceber as distância existentes entre a escola real e a escola pretendida nos marcos da política de educação do campo. Considerando os marcos politico-pedagógicos que diferenciam escola rural e escola do campo é possível afirmar, pela indicação da pesquisa, que a maior parte das escolas existentes no Piauí ainda são escolas distantes do projeto da Educação do Campo.

Referências

ALVES, Teresa Gonzaga. XAVIER, Flávia Pereira. PAULA, Tulio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infra-estrutura escolar no ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares para a educação básica em escolas do campo. Brasília, 2008.

GAMBOA. Silvio Sanchez. **Perspectiva em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5.ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

PIAUÍ, Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO). **O IDH dos municípios do Piauí por território de Resultados e discussão**. Teresina: CEPRO, 2016.

NEOLIBERALISMO, *VOUCHERS* EDUCACIONAIS E FUNDAMENTALISMO CRISTÃO: o demônio em sala de aula

Caio César Sousa Marçal – USP

Introdução

Em paralelo ao crescimento da influência do pensamento neoliberal aplicadoà educação, o cristianismo fundamentalista ganha novos adeptos e força política no contexto Brasileiro. Oriundo dos Estados Unidos, essa vertente religiosa também incide sobre a gestão educacional naquele contexto, fomentando redes de escolas privadas confessionais de viés ultraconservador e com discurso antiestatal. O trabalho em tela examina os cenários históricos e políticos que deram origem a este fenômeno educativo e estabelece algumas ligações com outros sistemas educativos, particularmente os Estados Unidos. Argumenta-se que com a importação desse segmento religioso para o Brasil, foi criado um cenário propício parao surgimento de novas escolas cristãs conservadoras com interesse na aprovação de leis que facilitem a aprovação de leis para implementação dede *vouchers* escolares para a educação básica.

Metodologia (ou materiais e métodos)

O trabalho, de ordem qualitativa, tem por interesse compreender quais como a junção entre o discursos religioso e os interesses do grupos neoliberais se constituiram ao longo do tempo nos Estados Unidos da América, considerando que essa coalização tem impactos na concepção da Educação Pública e na consequente exportação desse ideário via a globalização neoliberal. Para considerar as interelaçoes entre "Neoliberalismo", "Fundamentalismo Cristão" e "Voucherização da Educação", empreendemos pesquisa bibliográfica e análise documental de textos que envolvem os temas em questão.

Referencial teórico

A vocalização da racionalidade neoliberal no campo das disputas sobreos rumos da eduação brasileira é percetível em diversas frentes ao longo dos anos. Compreende-se a racionalidade neoliberal como a constuição de uma nova

subjetividade que promove a ideia que economicizar todos os aspectos da existência humana.

Nesse sentido, os aparatos socioculturais são mobilizados por essa nova fase do capitalismo empreendendo uma nova mentalidade em que torna as pessoas mais dóceis para o sistema, reproduzindo seus valores. No que tange a essa nova racionalidade, busca-se imprimir a ideia atomizada de que os interesses individuais são superiores aos da coletividade.

Enquanto uma nova razão do mundo, a racionalidade neoliberal deveser empreendida em todas as dimensões da vida coletiva e pessoal com intuito de tornar mais palatável seus valores. Na qualidade de uma nova fase do capitalismo contemporâneo, o neoliberalismo transcende um meroconjunto de medidas econômicas, convertendo-se em uma imposição de uma racionalidade política que permeia todas as esferas da existência humana, desde as esferas governamentais e econômicas até a maneira pela qual as subjetividades são constituídas. Assim sendo, todas as instituições e políticas devem estar enredadas com a ideia de forjar um novo ser, o "homem empresarial". Um exemplo relevante é a influência de fundações empresarial nos diversas camadas da gestão pública pautando e conduzindopropostas para redirecionar as políticas educacionais como a Base NacionalComum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio por corporações como a Fundação Lemann e Instituto Itaú (COSTA; SILVA, 2019).

Outro exemplo que impacta é são as crescentes tentativas de desenvolver políticas de vouchers educacionais para o contexto brasileiro. Uma das propostas de viés neoliberal que avançam no legislativo nacional é o Projeto de Lei 844/22 (BRASIL, 2022), autoria do então Deputado PauloEduardo Martins (PL-PR), que caso seja aprovado, terá como consequênciaa distribuição de vales educacionais pelo Poder Executivo. Caso aprovado, o estudante não tenha uma escola pública perto de sua residência. Conforme a proposta, os recursos seriam financiados do Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação Básica (Fundeb).

Um dos argumentos que chamam atenção no texto que defende o referido projeto é em questão é a citação da American Federation for Children (AFC) , que conforme o texto, seria uma organização responsável por desenvolver políticas educacionais nos Estados Unidos. Segundo o texto, os alunos que recebem o voucher escolar tem maiores taxas de aprovação no ensino médio.

Contudo, esse argumento é capcioso, posto que a AFC não é um ente público que desenvolve políticas educacionais, mas uma corporação privada historicamente ligada à Betsy DeVos, Secretária da Educação no governo do presidente Donald Trump. Mas qualseria a ligação o referido projeto com DeVos e o fundamentalismo cristão norte americano?

Resultados e discussão

Devos é uma bilionária ligada com um ramo do fundamentalismo cristão congnominado de "Reconstrucionismo cristão". Nascido e forjado nas dinâmicas das lutas socioculturais dos EUA e exportado para outros países, o fundamentalismo cristão tem um longo histórico de embates sobreos rumos da educação naquele contexto, tendo desenvolvido redes de escolas cristãs, currículos escolares peculiares e uma série de movimentosque ensejaram pautar os rumos da Educação. Se inicialmente o interesse era de fazer das escolas um espaço de doutrinação religiosa, esse segmentoreligioso constituiu uma visão belicosa em torno da escola pública, posto que essa seria um empecilho para famílias não possam tê-la como espaço de doutrinação e inculcação de suas crenças (LAATS, 2010).

O seu principal ideólogo do Reconstrucionismo Cristão é Rousas John Rushdoony, que defendia uma abordagem radical e extremista da lei bíblica,sob a alegação de que os cristãos devam exercer o controle total e completos sobre todas as instituições sociais, políticas e jurídicas dasociedade estadunidense. Para os reconstrucionistas, os EUA são um país que perdeu suas raízes cristãos e seria tarefa desse segmento religioso reconstruir os "as bases e os valores cristãos da América". Essa vertente extremista do protestantismo estadunidense é teonomista, que defende ummodelo de uma teocracia onde os não cristãos sequer teriam direito de participar das decisões sobre os rumos da vida política (STEWART, 2020).

Um dado importante é que teólogos como Rushdoony, que fora financiado pelos mesmos fundos empresariais que ideólogos do neoliberalismo como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman (idealizador dos vouchers educacionais) desenvolveram uma extensão produção bibliográfica em que combina uma ideia que a única forma de condução da gestão da política econômica coerente com a fé cristã é o capitalismo. Em suma, ser cristão é por natureza ser ardoroso defensor do capitalismo. Nesse sentido, o discurso do reconstrucionismo cristão santificao livre mercado como expressão da vontade divina. Em contrapartida, afirma que todas as políticas de bem-estar social,

de regulação da economia e do sistema educacional são demonizados. Nesse sentido, o movimento prega abertamente o antiestatismo e qualquer tipo de controle da economia. Assim, o governo federal e as legislações que orientam e regulamas diferentes políticas sociais seriam um entrave para seus objetivos. Apple (2003) aponta que o compadrio entre interesses neoliberais e o conservadorismo religioso no âmbito do debate público nos EUA mobilizou redes de escolas fundamentalistas para pressionar.

Considerações

Um dos elementos fundamentais para entender o impacto do neoliberalismo na sociedade, inclusive em relação à escola, é o uso de significantes culturais e mercadores sociais que reforcem sua hegemomia na sociedade, inclusive no âmbito das políticas relacionada à educação básica. Nesse sentido, a exportação do fundamentalismo cristão estadunidense para o Brasil corrobora para que políticas neoliberais possamfavorecer escolas religiosas que adotam o discurso desse segmento. Desse modo, instituições de ensino vinculadas a essa vertente religiosa podem serbeneficiadas pela aprovação de *vouchers* escolares. Asssim sendo, cabe maiores pesquisas para entender o compadrio entre o neoliberalismo, grupos religiosos conservadores e mudanças no financiamento da educaçãobásica no contexto brasileiro. Um fator importante que carece de maiores pesquisas são as teias que forjam as relações entre grupos religiosos conservadores dos EUA e do Brasil, percebemos quais as possíveis influências em torno da formulações de leis de teor neoliberalizante e que ameaçam fragilizar a escola pública.

Referências

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia:Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidadesacadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

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

STEWART, Katherine. **The power worshippers: Inside the dangerous rise ofreligious nationalism**. Bloomsbury Publishing USA, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 844/2022. **Concede vale (voucher) educacional a estudantes da educação básica com recursos**

oriundos do FUNDEB. Brasília, 6 de abril de 2022. Disponível em: https:// www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor =2155 973&filename=PL%20844/2022. Acesso em: 06 de setembro. 2023.

LAATS, Adam. **Fundamentalism and education in the Scopes era: God,Darwin, and the roots of America's culture wars**. Springer, 2010.

NOVOS HORIZONTES PARA AS JUVENTUDES PIAUIENSES? A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: a reforma do ensino médio e os desafios de uma educação universal

Samara de Oliveira Silva(UESPI)
samara@phb.uespi.br
Marina Gelika Felipe Soares(UESPI)
marinagleika@ors.uespi.br
Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida
lucinerodrigues@yahoo.com.br
Lucineide Maria dos Santos Soares
lucineidemaria@cpm.uespi.br

Introdução

O Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de disputas e reformas educacionais no que diz respeito a sua organização curricular, finalidades e identidade dessa etapa (LDB/96 Art. 35). A Lei nº 13.415/17 (MP 746/16) está afetando a vida das juventudes brasileiras, sobretudo nas políticas direcionadas ao Currículo, que tem ocorrido o desmonte da formação dos jovens, da formação de professores, da concepção de educação, da função social da escola, dentre outras dimensões. Para Silva e Scheibe (2017, p. 26) a "divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos [...] de modo que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais".

O artigo objetivou analisar a Reforma do Ensino Médio, com base no Currículo do Novo Ensino Médio no Piauí e as possíveis consequências da sua implantação para as juventudes piauienses, a discussão refletiu em como a concessão da concepção de educação enquanto bem público à iniciativa privada.Essa realidade representa um ataque aos princípios éticos que dotam os sentidos da educação enquanto um pacto social para a emancipação humana, como instrumento político para acesso ao reconhecimento dos sujeitos, suas identidades, como meio estratégico para práticas de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser e para uma real democratização desse direito humano.

Metodologia

Esta pesquisa adotará a abordagem qualitativa, com adoção de procedimentos de análise documental através das legislações estaduais, diretrizes, sites e fontes documentais. O estudo descritivo acerca do "Currículo Piauí", requer assim, uma investigação crítica sobre os impactos dessa política curricular em processo de implementação na rede estadual de educação no direito à educação. Destaca-se que o estudo desse processo se desenvolveu de forma acelerada nos últimos quatro anos pelo governo do estado do Piauí.

Referencial teórico

A concepção de educação que aqui se adota deve propiciar a formação da personalidade humano-histórica das educandas e educandos, concebendo-os como sujeitos (autores), em que constroem suas personalidades à medida que se apropriam da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, enfim, dos saberes produzidos historicamente pela humanidade que possibilitam aos educandos desvelarem suas identidades históricas, sociais e culturais (PARO, 2011).

Diferente do que propõe a lógica defendida pela concepção gerencialista, apoiada pelos setores empresariais, com práticas escolares centradas no treinamento, instituição de um currículo mínimo, básico, o que contribui para o aumento dos testes padronizados, aprofundando o controle e a responsabilização de docentes e discentes por seus resultados" (FRIGOTTO, 2010).

Os processos formativos que priorizam apenas o básico e inicial, geralmente acabam tornando-se únicos e limitados, entretanto "sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação" (FREITAS, 2012, p. 390). Essa concepção de educação gerencialista se pauta na formação do educando para atender às novas configurações dos meios de produção, portanto, sem potencial crítico às multidimensões de mundo, subordinando "a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital" (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Esse aprender uns com os outros representa uma forma de educar diferente da dominante, para além da instrumental que concebe a educação apenas como mera transmissão de conhecimentos, desse modo "Ensinar é, sobretudo, tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se

apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo" (FREIRE, 2001, p. 36). Por essa concepção crítica, cria-se possibilidades de fortalecimento dos sujeitos da educação, aprendendo mutuamente, interagindo e reconstruindo o conhecimento num movimento dialético da práxis.

Resultados e discussão

A partir dessa compreensão, percebe-se um novo desenho prescrito com as reformas educativas atuais substituindo termos como o "direito à educação", reforçando o ideário do "direito a aprendizagem", "direito de aprender". Assim se faz necessário desvelar o significado e o contexto que envolvem essas expressões, tendo em vista que: pensar como o termo "aprendizagem" vem assumindo uma gramática própria nas escolas, ganhando até o status de direito, é um modo de compreendermos as configurações mais contemporâneas do que chamamos educação em geral, e, em especial, a formal.

Considerações

A concepção de aprendizagem flexível, ao apresentar a produção de conhecimentos como resultante da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias, inscreve-se em outro campo epistemológico, o das teorias pós-modernas. Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que hes deu origem.

O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996a**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREITAS, L.C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola básica (Anais da 6. CBE)**. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G.; Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 82 p. 93-130, abril 2010.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769.

SILVA Monica Ribeiro da; leda SCHAIBE. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769; Acesso em 23 de agos.de 2023.

O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA - PI

Vanusa Gomes Soares (UFPI)
vansoares2@hotmail.com
Alan Fonseca dos santos (UFPI)
allanfonsecasantos@hotmail.com
Cleudiana Maria de Oliveira Silva (UFPI)
mariacleudiana@hotmail.com
Luisa Xavier de Oliveira *(UFPI)*
luisaxavier77@ufpi.edu.br

Introdução

A Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como um direito de todos. A partir desse contexto, a educação especial começa a ser pensada como política, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do Resultados e discussão e altas habilidades/ superdotação nas escolas. Nesse sentido, concebem-se múltiplos desafios vivenciados pelas instituições de ensino com vistas à garantia de uma escola pública de qualidade para todos, de modo que os diferentes tenham suas identidades respeitadas, almejando o real alcance da dignidade humana.

As políticas de gestão para a educação inclusiva nas escolas regulares constituem um direito previsto legalmente, visto que a criança com necessidade educacional especial deve ser preferencialmente educada em sala de ensino regular como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu Art. 58. A referida Lei especifica por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida aos educandos com necessidades especiais (Brasil, 1996).

Em conformidade com a LDB 9,394/96, Teresina tem as normas fixadas pela resolução CME/THE n° 003 de 15 de abril 2010, em que especifica em seu artigo 4º que a "Educação Especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos com necessidades educacionais especiais, nas etapas e modalidades da Educação Básica" (Piauí, 2010, P 3).

Nessa perspectiva, o estudo tem por objetivo analisar o atendimento dos alunos com necessidades especiais na rede municipal de educação de Teresina, em 2022, a partir da quantidade de turmas de AEE e da relação professor/alu-

no. Apresenta-se como elemento propulsor dessa investigação o seguinte questionamento: quais as condições de atendimento dos alunos com necessidades especiais na rede municipal de educação de Teresina – PI?

Metodologia

Para responder ao questionamento proposto neste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa nos termos de Minayo (2008). Com o intento de contemplar o objetivo deste estudo utilizou-se como fontes de dados para as análises a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - Semec, além da legislação e contribuições teóricas de Garcia (2008) entre outros.

Referencial teórico

O presente estudo está fundamentado nas contribuições teóricas de Garcia (2008), entre outros estudiosos que contribuíram para desenvolver esta investigação. Recorreu-se também aos dispositivos legais como a: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, Lei nº 13.146/15 - Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Resolução Nº 4/2009- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Plano Municipal de Educação – PME (Lei nº 4.739/2015).

Resultados e discussões

A rede municipal de Teresina no ano de 2022 contava com 91.616 matrículas. Deste total, 81.353 atendia alunos da zona urbana e 10.263 à zona rural. Os alunos especiais correspondiam nesse ano a 4.063, ou seja, 4,43%, sendo atendidos em 115 turmas de AEE, com 61 professores (Semec, 2022). As informações são detalhadas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Dados de contexto das matrículas totais e dos alunos especiais, em 2022

Ano	Matrículas		Nº de alunos especiais	Nº de turmas de AEE	Nº de professores de AEE
	Zona urbana	Zona rural			
2022	81.353	10.263	4.063	115	61

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (Semec, 2022).

De acordo com a Tabela 1, em 2022 a rede atendia 4.063 alunos especiais. Quando dividimos esse total pelo número de turmas (115), obtemos uma média de 35 alunos por turma de AEE. Embora o professor dessas turmas seja orien-

tado a organizar 2 horas para o atendimento individual, considera-se que esse tempo é insuficiente para atender as especificidades de cada educando. Ademais, a relação aluno/professor não favorece uma aprendizagem significativa, visto que o professor precisa desenvolver um plano de ensino individual para acompanhar cada aluno como propõe a resolução a resolução Nº 4, 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Traz no artigo 13, dentre as atribuições do professor inciso I -identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; Em consonância com a Constituição Federal de 1988, o PME/2015 na meta 4, estratégia 4.4, explicita o seguinte:

> [...] garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e privados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do Resultados e discussão e altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (Brasil, 2015, p. 83).

Desse modo constata-se a comprovação do atendimento educacional especializado que deve ser em salas ou serviços multifuncionais em estabelecimentos escolares com a finalidade de complementar e suplementar a todos os alunos com deficiência conforme necessidade.

Consoante com esse entendimento, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 27 assegura que educação compõe direito da pessoa com deficiência, estabelecido no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de maneira que seja alcançado o máximo Resultados e discussão possível de suas capacidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

De acordo com Garcia, (2008), a concepção de inclusão escolar perpassa aos atendimentos especializados considerando as necessidades e obstáculos

que impedem o acesso dos alunos especiais, permitindo acesso de todos à educação.

Nessa ótica, a discussão sobre o atendimento perpassa pela garantia de condições adequadas no que se refere a quantidade de alunos por turma, e o quantitativo de professores suficientes, de modo, que as especificidades individuais, sejam assistidas e respeitadas. Outras relações que apontam para as discussões relacionadas à temática estão sendo investigadas na pesquisa em andamento.

Considerações

As análises revelaram que em 2022, a rede municipal tinha 4.063 alunos com necessidades especiais, sendo estes atendidos em 115 turmas, com média de 35 alunos e acompanhados por, somente, 61 professores. Considerando esses dados, é possível inferir que o número de professores é insuficiente para garantir um acompanhamento que reflita em aprendizagem significativa para esses alunos.

Assim, muitos são os desafios a serem enfrentados para garantia do direito a educação de qualidade para todos, especialmente, quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Decreto Nº 4739 DE 26/06/2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina - PME e dá outras providências. s**emplan.teresina.pi.gov.br/wp-ontent/uploads/sites/39/2018/05/Plano- Municipal-de-Educação.pdf

ESTADO DO PIAUÍ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO Resolução CEE/PI nº 146/2017. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí**. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pi-cee-pi-n- 146-17_5c1a61b7f200d.pdf?query=ESPECIAL

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PIAUÍ. RESOLUÇÃO CME/THE N° 003 de 15 de abril 2010. **Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina**. https://docplayer.com.br/11199315-Resolucao- cme-the-n-007-de-15-de-abril-2010.html

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (mec.gov.br)

O CONSELHO ESCOLAR: a materialidade da democracia no ambiente educacional

Antônio José Viana da Silva - UEMA

Introdução

O presente trabalho, é resultado de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estatual do Maranhão (UEMA) que mantém aderência à linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar, cujo objetivo é analisar como se materializa a participação do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Democrática em uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA, buscando apreender mecanismos que favorecem tal participação, bem como possíveis contribuições para a qualidade do atendimento educativo e para a qualidade da educação.

Atualmente, a gestão escolar na perspectiva democrática tem sido uma temática discutida tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. Autor como, Paro (2010), dentre outros, vêm publicando estudos no âmbito desta temática, mostrando a complexidade que envolve a gestão escolar, particularmente no que se refere à abertura de espaços à participação na tomada de decisões.

A abordagem teórica que discute a gestão no espaço/tempo escolar vem contribuindo na compreensão da importância e da relevância das instâncias colegiadas, particularmente do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Democrática em escolas de redes públicas de ensino, objetivando a qualidade da educação.

Assim, este estudo reveste-se de relevância social e política, por situar-se na esfera discursiva da função social da escola, com foco nas instâncias colegiadas. Igualmente, por trazer ao debate acadêmicos abordagem sobre as relações de poder no âmbito da gestão educacional.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que esse tipo de pesquisa busca apreender processos de materialidade fenomênica, na essência, não se preocupando com formulações numéricas

e/ou estatísticas. Sua principal característica é a fonte direta de dados e o ambiente natural ou campo de pesquisa.

O critério para a escolha da escola está relacionado aos resultados obtidos no IDEB. Assim, suscitou conhecer as características do gestor e respectiva gestão e, não menos importante, a escolha leva em conta que a escola possui Conselho Escolar e ter recebido recurso financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Nesta pesquisa serão utilizados os instrumentos: roteiro de análise documental; roteiro de entrevistas semiestruturadas e roteiro de observação. Para Triviños (1987), esses instrumentos fornecem ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações obtidas por meio de um instrumento adequado.

A escolha dos sujeitos está relacionada à aproximação que têm do problema de pesquisa, bem como do papel que desempenham no âmbito do sistema de ensino: membro de instância colegiada, na consecução do planejamento educacional, na organização do trabalho pedagógico e no processo ensino-aprendizagem. Desse modo participarão: professores, gestores e membros do Conselho Escolar de uma escola da rede pública municipal de ensino de São Benedito do Rio Preto/MA.

Referencial teórico

Nessa trajetória, o caráter histórico da gestão escolar, que nasce dos princípios da administração empresarial, incorporando parte importante dos seus fundamentos e métodos, é levado em conta nesse estudo, como forma de entender a própria organização da escola e a abertura à democracia no contexto escolar, conjugando com os dizeres de Paro (2010, p. 24), que ressalta que a educação é resultado de uma longa evolução histórica e traz marcas das contradições e dos interesses políticos em jogo na sociedade.

A discussão teórica nos apresentou, que da administração escolar ao momento atual, o conceito e o sentido da gestão escolar passam por alterações que vão desde o seu caráter histórico, político, econômico e social, até as mudanças que vêm ocorrendo desencadeadas, principalmente, com a reforma

educacional nos anos de 1990, tendo como marco principal, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996.

A reforma da educação, dos anos de 1990, implementada por um conjunto de leis (LEDBEN, PNE, entre outras) e ações do Estado apresenta como principais fundamentos a descentralização, a autonomia escolar e a cogestão. Mesmo se tratando de importantes políticas Libâneo, Oliveira e Tosch (2003, p. 36) nos alertam quando afirmam que as políticas e diretrizes com raras exceções não têm sido capazes de romper a tensão entre interesses declarados e medidas efetivas.

Resultados e discussão

Como o estudo ainda perpassa pela fase da pesquisa empírica, etapa fundamental no processo de pesquisa, os resultados aqui apresentados são contribuições literárias que discorrem desde os achados históricos até as principais discussões atuais pontuadas por escritores que pesquisam sobre o conteúdo em tela.

A década de 1990, sem dúvida, inaugura o início de grandes conquistas para a educação a partir de uma legislação que garante o direito e a democratização do ensino, mas, também, a implementação de um planejamento gerencial, por meio de programas financiados por organismos internacionais, produzindo mudanças, com implicações na atuação dos sujeitos da comunidade escolar, sob as luzes ideológicas da gestão democrática da educação e das escolas públicas, trazendo o caráter da responsabilização dos sujeitos escolares pelo desempenho da escola na avaliação do IDEB, em acordo com as determinações do capitalismo mundial, que reduz a escola a uma empresa prestadora de serviços.

Considerações

O estudo, até aqui, permitiu apreender a trajetória histórica sobre a gestão escolar, desde tempos remotos, com a apropriação conceitual, extraída da administração empresarial, na primeira metade do século XX, até a atualidade, quando busca a consolidação da democracia na escola, através de mecanismos de participação, do mesmo modo, proporcionou analisar como se materializa a participação do Conselho Escolar na perspectiva da gestão democrática em

escolas pertencentes à rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA.

O olhar teórico, base deste estudo evidenciou que a gestão democrática alcança significativa relevância com a Constituição de 1988 e mais tarde com LDBEN de 1996, seguindo-se de outros mecanismos legais, conferindo autonomia e participação da comunidade escolar por meio de suas instâncias representativas. No caso do Conselho escolar, cuja estrutura constitutiva reúne representantes de todos os seguimentos da escola criando um órgão de abertura à democracia no âmbito escolar.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução** à **teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei DE DIRETRIZES DE BASE NACIONAL - LDBEN nº 9.394, **de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

O FENÔMENO DO *BULLYING*: a dicotomia entre a legislação instituída e a ausência de políticas públicas efetivas para o enfrentamento nas escolas.

Maria do Carmo de Souza Batista (UFPI-CCE-DEFE)
mcbatista@ufpi.edu.br;
Cayo Cézar Batista Barbosa de Sousa (SSP-PI)
cayobatista22@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa, ainda em andamento, enfoca o "bullying", problema comum em escolas, incluindo as piauienses, pouco estudado e minimamente abordado em pesquisas em nossa região. Objetivando obter informações de professores das redes pública e privada sobre a temática, envolvendo o conhecimento sobre ocorrência, a severidade e se os currículos dos cursos de licenciatura preparam para o enfrentamento, utilizaram-se questionários semiestruturados e os resultados mostraram que, tal como revelado numa etapa anterior, os cursos de formação de nossa região praticamente não tratam da matéria, indicando a necessidade de adequação curricular e/ou formação continuada, além de políticas públicas, por se tratar de saúde pública. Apesar da Lei *antibullying* ter alterado a LDB/1996 estabelecendo a divulgação de relatórios bimestrais pelas Escolas, os sites dos sistemas de ensino/escolas, não trazem dados sobre ocorrência, nem projetos direcionados ao enfrentamento, indicando uma divergência entre o que é instituído por lei e a prática das escolas.

Palavras-chave: intimidação sistemática; violência escolar; bullying.

Introdução ao tema:

O termo *bullying* é de origem inglesa e corresponde a todas as ações relacionadas a agredir, intimidar, maltratar e atacar o outro, pautadas em uma relação desigual de poder, inferiorizado a vítima e produzindo exclusão social (Marcolino et al., 2018).

Em 2015, entrou em vigor a lei 13.185, também chamada de lei *antibullying*, a qual instituiu o Programa de Combate à intimidação sistemática (bullying) em todo o território nacional, que previu a efetivação de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase em intimidação sistemática ou constrangimento físico e psicológico, cometidas, principalmente, por estudantes (Art. 5º) e estabeleceu a necessidade de

produção de relatórios bimestrais sobre ocorrências de *bullying* nos Estados e Municípios (Art. 6º), para planejamento das ações (BRASIL, 2015).

No ano de 2016, a Lei n.º 13.277/2016, instituiu a data "7 de abril", como o "Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola" (BRASIL, 2016) e, mais recentemente, em 2018, a Lei n.º 13.663/2018 alterou o artigo 12 da LDB/1996, ao acrescentar o inciso IV com a redação: "promover medidas de conscientização e prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática ou *bullying*", como incumbência dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar que a lei 13.185/2015, que ficou conhecida por *antibullying*, prevê a utilização deste diploma legal pelos estados e municípios, para fundamentar políticas públicas em seus sistemas educativos (art. 1º, §2º). Tal dispositivo representa uma abertura ao controle dessa forma de violência, na medida em que essa medida: a) passará a obter números confiáveis a respeito dos casos de *bulliyng* que acontecem em todo o país; b) faz com que o tema seja sempre lembrado pelos profissionais que compõem o aparato escolar e, assim, pode criar uma maior conscientização profissional quanto à necessidade de refletir sobre medidas preventivas e repressivas à violência sistemática.

O *bullying* caracteriza-se por ações violentas que ocorrem repetidas vezes entre pares, como colegas de escola, de curso, sala de aula, que vem preocupando aos professores, gestores, pais e, portanto, a sociedade em geral, em função da prevalência dos casos ocorridos (SANTOS, 2010), com severas consequências para as relações sociais de crianças e adolescentes envolvidos (Marcolino et al., 2018).

A agressividade pode assumir diferentes formas, podendo ser verbal, física, relacional e/ou sexual e a prática acontece de forma intencional, geralmente, numa relação desigual de poder entre praticantes e alvos, o que revela sentimentos de intolerância e desrespeito às diferenças (Mello et al., 2017) . Trata-se de um fenômeno que ultrapassa o espaço escolar e acarreta consequências para toda a sociedade, indicando a necessidade de maiores reflexões para fins de criação de uma cultura preventiva e de enfrentamento, bem como, para conscientização da sociedade e a instituição de políticas públicas voltadas à temática, além de alertar as instituições formadoras da necessidade de abordagem específica do assunto nos cursos de licenciatura (Justino, 2023).

Comparado a outros Países, no Brasil, este fenômeno ainda é pouco investigado e são escassas as intervenções divulgadas para o enfrentamento (Santos,

2010; Faraj et al., 2021) configurando-se como problema de Saúde Pública, "complexo, multidimensional e relacional entre pares, que requer investimentos científicos e políticos para a ampliação do foco sobre a questão, tendo em vista ser um objeto de investigação intersetorial", configurado por distintas formas de manifestação (Marcolino et al. (2018, p. 2).

Resultados e discussão

Esta pesquisa, cunho documental e de campo, ainda está em andamento. Cinco anos após a aplicação de questionários semiestruturados (Batista et al., 2016), a pesquisa foi repetida no ano em curso, em condições semelhantes, sendo os resultados foram analisados com base em Bardin (2011) e, além disso, realizou-se uma pesquisa documental nos sites das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, do Conselho Estadual de Educação e de cinco instituições privadas de Teresina configuradas como instituições de qualidade, para verificar a existência ou não de planos ou projetos específicos voltados à prevenção e/ou enfrentamento do *bullying*.

No ano de 2017, foi realizada uma pesquisa por meio de questionários semiestruturados, objetivando obter a opinião de docentes da educação básica sobre a preparação acadêmica recebida no curso de graduação para o enfrentamento do *bullying* nas escolas de ensino fundamental, abrangendo 10 (dez) docentes, graduadas em Pedagogia, de cinco diferentes escolas de Teresina, sendo metade vinculada a esfera pública e a outra metade atuante em escolas privadas, indagando se tinham conhecimento sobre o assunto, qual a opinião sobre o grau de seriedade e sobre o recebimento de formação específica durante a graduação, para prevenção e enfrentamento (Batista et al., 2017).

Os resultado da citada pesquisa revelaram que, em relação ao conhecimento sobre a temática, todos os sujeitos participantes afirmaram já terem vivenciado o fenômeno; todos também informaram que compreendiam este fenômeno como agressão e/ou desrespeito e, quanto à compreensão sobre a temática, 60% dos professores informaram que o compreendiam como um tipo de agressão (física, verbal, psicológica); 30% o caracterizaram como atitude de desrespeito, que abala a autoestima e 10% como uma atitude de perversidade e humilhação (BATISTA et al, 2017). No que se refere à seriedade, 50% dos respondentes caracterizaram como "muito sério", 40% como "sério" e 10% como "mediana seriedade". No que se refere à existência de formação específica nos currículos das licenciaturas, 100% dos entrevistados informaram que não receberam formação específica para o enfrentamento do problema, embora 40%

tenham respondido que, durante os estágios do curso, receberam informações esparsas acerca do assunto (Batista et al., 2017). A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada em 2022, pelo IBGE, mostrou aumento de casos nas escolas de Teresina, cujos números a colocam em primeiro lugar dentre as capitais pesquisadas (Bezerra, 2022).

Os resultados recentes revelaram, a despeito de terem sido transcorridos cinco anos da primeira etapa, idênticas condições: casos de bullying presentes nas escolas, que foram considerados episódios de severidade mediana a grave e unanimidade na afirmação de que as instituições formadoras da nossa região não abordam especificamente a temática do *bullying* na graduação. Somente 10% dos professores sabiam que a LDB determinou um dia específico para comemorar o enfrentamento e que a mesma Lei atribuiu aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente do *bullyin*g.

Nos sites das Instituições pesquisadas, envolvendo os sistemas estadual, municipal e rede privada de ensino, não foram encontrados projetos/programas de enfrentamento. Em sites de instituições de natureza similar, de outros Estados do Brasil, alguns já possuem as propostas formalizadas de enfrentamento da intimidação sistemática, conforme previsto na Lei 9394/1996, embora haja a certeza da existência dessa situação em escolas de Teresina (Santos, 2010; Batista et al, 2017; Bezerra, 2022).

Considerações

Pelo exposto, contata-se que a violência está presente no ambiente escolar de escolas públicas e privadas de Teresina, Piauí. Além disso, verifica-se que os cursos de formação de professores, continuam sem capacitar os futuros profissionais para lidarem com a problemática do *bullying*. Apesar da edição de Leis Federais que tratam sobre o assunto, atualizando a LDB, nada foi divulgado, no nosso Estado, acerca de políticas de enfrentamento, revelando uma divergência entre o que é instituído por lei e a prática das escolas.

Referências

ALBINO, P. L; TERENCIO, M.G. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O FENÔMENO DO *BULLYING*: DO CONCEITO AO COMBATE E À PREVENÇÃO. **Revista Eletrônica do CEAF.** Porto Alegre. Ministério Público do Estado do RS., v. 1, n. 2, fev./maio. 2012.

BATISTA, M.C.S.; SOUSA, C.C.B.B. ; VIANA, G.L. ; ROCHA, M.M.V. ; HONÓRIO, T.C.T.S. Bullying: os cursos de formação preparam os nossos professores para o seu enfrentamento?. In: Formação e Prática Docente, 2017. **Anais** do I SEMINÁRIO NEFORPE. Teresina: EDUFPI. v. 1. p. 1-5.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BEZERRA, A. L.M. **Cresce percentual de alunos vítimas de bullying em Teresina. 2022. Alepi.** Disponível em https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/cresce-percentual-de-alunos- vitimas-de-bullying-em-teresina. Acesso em 12.out.2023.

BRASIL. LEI n. 13185, de 06 de nov. de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. 2015**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em 21.set.2023.

BRASIL. **LEI n. 9394, de 20 de dez. de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/. Acesso em 25.set.2023.

BRASIL. **Lei 13.277/2016**. Institui 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 14.ago.2014.

BRASIL. **Lei 13.663 de 2018**. Altera o Art. 12 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Brasília. 2018.

FARAJ S. P.; COSTABEBER, L.S. C; NASCIMENTO, K. B; AGUIAR, L.C. Enfrentando o bullying na escola: experiências de intervenções no combate à violência. **Aletheia**, Canoas, RS, v.54, n.2, p.165-172 jul./dez. 2021.

JUSTINO, Y. L. Bullying escolar: alguns caminhos para prevenção e enfrentamento. **Monografia.** (graduação em Pedagogia). 2023. Natal, UFRN. Disponível em https://repositorio.ufrn.br.handle. Acesso em 12.out.2023.

MARCOLINO, E. C.; CAVALCANTI, A. L.; PADILHA, W.N; MIRANDA, F. A. N.; CLEMENTINO, *Bullying*: Prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v. 17, n. 1, e5500016, 2018.

SANTOS, T. E.M. B*ullying* e identidade: repercussões psicossociais em jovens de escolas públicas de Teresina (PI). **Dissertaçã**o (Mestrado em Políticas Públicas). UFPI. 131 f. 2010. Teresina. Disponível em https:// drive. google.com/file/d/1lBADGchS5FjFuF6wa2C6sg014 Xmr5lzS/view. Acesso em 20.set.2023.

O PÚBLICO-PRIVADO NO ENSINO MÉDIO: a "nova política educacional para o ensino médio na rede estadual de educação do Piauí"

Ana Kesya Soares Araújo – UESPI
anakesyasaraujo@aluno.uespi.br
Samara de Oliveira Silva – UESPI
samara@phb.uespi.br

Introdução

O ensino médio é a última etapa da educação básica, ciclo que incorpora, também, a educação infantil e o ensino fundamental. A oferta dessa etapa de ensino passou a ser obrigatória no Brasil desde a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, devendo ser idealmente frequentado por jovens de 15 a 17 anos.

Assim, neste contexto político que caracteriza o início do século XXI, este projeto de pesquisa objetiva analisar as novas configurações do ensino de história na Rede Estadual de Educação em Parnaíba, Piauí, no âmbito da nova legislação educacional representada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a Lei 13.415/17, buscando discutir as concepções de ensino de história e de educação apresentadas por esta reforma curricular, a fim de construir reflexões teóricas para a área acadêmica que problematizem as principais premissas conceituais e seus sentidos, bem como suas contradições para a formação de consciências históricas éticas, políticas e cidadãs por parte dos estudantes, e assim corroborando para uma educação vista como mercadoria e a serviço do capital concomitante a um esvaziamento epistemológico da disciplina de história enquanto campo de conhecimentos imprescindíveis para a formação humana.

Tendo como objetivo analisar os impactos da reforma curricular implementada pelo binômio BNCC e Lei 13.415/17 para o Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Piauí implantado nas escolas públicas, Mapear a legislação, os dados educacionais e da gestão e a produção de conhecimento sobre política educacional do/no Piauí; analisar no conjunto das ações/programas e projetos implementados nas escolas públicas parnaibanas a concepção de educação trazidas pela reforma do ensino médio e as possíveis consequências do esvaziamento do sentido da educação e ensino de história para formação humana e emancipadora.

Metodologia

A presente pesquisa terá abordagem qualitativa, portanto integrando técnicas qualitativas na coleta, sistematização e análise dos dados. A análise documental terá como fontes de dados a legislação educacional atual para o Ensino Médio, bem como a das últimas décadas para efeitos de compreensão do percurso histórico dos marcos regulatórios, planos, programas e projetos educacionais de âmbito nacional e estadual piauiense; levantamento de dados censitários produzidos por órgãos oficiais e a produção bibliográfica sobre a temática investigada.

A análise da legislação, os documentos e os dados educacionais serão coletados nos repositórios dos governos e nas secretarias de educação, sempre que necessário, isto porque, conforme alerta Cellard: "ainda que ela seja pública, nem sempre é acessível" (2008, p. 297). As informações coletadas serão objeto de estudo da pesquisa sobre diferentes aspectos das políticas, conforme desenho do projeto delineado, bem como poderão ser redefinidas outras formas mais detalhadas de outras fontes e procedimentos de pesquisa.

Referencial teórico

Dialogando com Kuenzer (2017, p. 333), ela afirma que os agentes que atuam no ramo do Mercado Educacional (como editoras de materiais didáticos, institutos de pesquisas, financeiras de crédito educativo etc.) "defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e projeto de vida".

Assim, a flexibilização curricular, uma das principais características da Lei nº 13.415/2017, se traduz, conceitualmente, na "aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o Resultados e discussão tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas" (ADRIÃO, 2017).

A Reforma do Ensino Médio, a BNCC e as políticas educacionais de ampliação ou restrição do direito à educação vêm sendo problematizadas porque, em geral, desconsideram os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, a qual depende da escola pública para ter o seu direito à educação formal assegurado. Esse padrão denuncia que as ações no setor vêm se configurando como

políticas de governos e não como políticas de Estado, como problematizado por Dourado (2017).

Resultados e discussão

A esta problemática espera-se, outra se configura através da Reforma do Ensino Médio em relação à oferta dos intinerários formativos nos municípios Piauienses e que estas questões são algumas das problemáticas que provocam apreensão entre professoras e professores da educação básica – e mesmo das licenciaturas –, suscitando o interesse em estudos, pesquisas e debates que investiguem as diretrizes da BNCC e da Lei do Novo Ensino Médio.

A sua implementação nas escolas da Rede Pública Estadual do Piauí, e assim compreendermos o movimento/trajetória de luta da sociedade pelo direito à educação pública com qualidade socialmente referenciada em contraposição à ação estatal e aos interesses de grupos mercadológicos.

Considerações

Diante dos desafios em procurarmos compreender os impactos desta reforma curricular perpetrada por agentes governamentais e da iniciativa privada com a Reforma do Ensino Médio através da BNCC e da Lei 13.415/2017, esta temática de pesquisa se justifica para contribuir no aprofundamento de estudos iniciados por outras pesquisadoras(es).

Nos últimos anos nos campos da formação de professores, nas políticas públicas educacionais e nos conflitos relacionados ao currículo, e assim pretendemos refletir, a partir da materialidade concreta das experiências que estão sendo vivenciadas nas salas de aula atualmente, sobre este tema que faz eclodir a luta de classes no campo da Educação, tendo como cenário deste conflito o ensino de história nas escolas públicas estaduais do Piauí. Portanto, a atividade investigativa deste Projeto de Pesquisa será direcionada pela seguinte questão central: como a reforma do ensino médio e as diretrizes da BNCC estão sendo implementadas e desenvolvidas na rede estadual do Piauí, no tocante a restrição do direito à educação pública de qualidade e na rede estadual de ensino do Piauí.

Referências

ADRIÃO. As fronteiras entre o Público e o Privado. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38,nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da (org). **O direito** à **educação e a política educacional no Piauí**. Curitiba: Casa Editorial, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao-Compilado. htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11. 079/2004. **Institui a Parceria Público-Privada - PPP**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: projetos (des)coloniais na política de educação no Piauí[3]

Maria do Socorro da Silva Arantes (UFPI)
socorroprof@ufpi.edu.br
Sabrina Quirino dos Santos (UFPI)
bina2363@gmail.com
Luana Alves Lima (UFPI)
luanaalveslima14@gmail.com
Vitória Nunes de Oliveira (UFPI)
Vo776190@gmail.com

Introdução

Ao iniciarmos a construção dessa pesquisa de iniciação científica, desde a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, de imediato, nos deparamos com questionamento sobre a política de educação escolar no Estado do Piauí, a saber: por que o pensamento indígena é um impasse a organização de um projeto de educação do estado, já que a resolução 169 da OIT, determina a participação desses povos? Que limitações cognitivas gestores e governos apresentam para o reconhecimento da pedagogia indígena na formulação das políticas de educação escolar indígena? Ademais, é possível pensar educação escolar indígena, sem os povos indígenas?

O pensamento crítico e a postura anticolonial dos povos indígenas são um território educativo com vasta experiência em superação ao paradigma de educação do colonizador, que foi em 1500, e que continua sendo na atualidade da política educacional brasileira. Desde uma pedagogia própria situada em seus saberes, contextos, culturas e conhecimentos ancestrais, os povos indígenas representam um pensamento descolonial ao paradigma da ciência eurocêntrica, enraizada em uma ideia própria de educação. No Brasil, foi a única população que manteve suas línguas originais, mesmo diante da violência do colonizador, então porque pensar que os indígenas, sob sua própria pedagogia não seriam capazes de elaborar os conteúdos, os métodos e as técnicas de seu processo formador. Sob um falso discurso tecnicista reproduz a invisibilidade e silencia a

3 Projeto de PIBIC financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa o Estado do Piauí - FAPEPI

participação indígena na construção do projeto de educação escolar indígena no Piauí, quando desconsidera a realização de consulta prévia, livre e esclarecida.

Desde a Pedagogia Histórico-Crítica, da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, baseada em levantamento exploratório de natureza documental procuramos situar um pensamento crítico trazendo para cena pública a necessidade de superação do modelo da pedagogia tradicional, que apenas, não reconhece os saberes e pedagogia indígena, mas inferioriza e subalterniza a prática educativa dos povos indígenas.

No Piauí, essa realidade foi tão destruidora, que há tempos predominou uma narrativa de que no Estado não havia povos indígenas. Contrariando essa lógica, a pedagogia indígena é carregada do direito de ser e existir a partir de uma lógica própria de conhecimento vinculante ao direito originário à terra. Segundo o Censo Demográfico do IBGE, (2022), o Piauí conta com uma população de mais de 1.198 indígenas. Em 2020, o governo do Estado sancionou uma Lei n° 7.389/2020 que reconhece, a existência de povos indígenas, entre as etnias estão os povos, Akroá Gamela, Kariri, Tabajara, Geguê do Sangue e Warao (refugiados venezuelanos).

Metodologia

Trata-se de uma investigação-ação participativa, de caráter exploratória e documental, com uma abordagem qualitativa, situada no âmbito do projeto de iniciação científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI com o seguinte título: "Pedagogia Histórico-Crítica: concepções teórico-metodológicas na formação de professores da Educação do Campo", a alteração do foco da pesquisa para educação escolar indígena, foi sendo prioridade, em razão das dinâmicas iniciais da pesquisa, em que as pesquisadoras decidiram por enfrentar as questões da educação indígena na emergência da discussão no âmbito do Piauí, notadamente no meio rural. Para análise dos dados consideramos uma abordagem crítica-dialética, procurando situar o processo histórico e sua atualidade de contradições e desafios na educação.

Referencial teórico

Os povos indígenas estão em processo de emergência étnica no Estado do Piauí, Segundo Lima, (2022, p.09) "são designadas como "retomada" "recuperação" e/ou "reconquista" de território, [...] são indicadoras do advento de uma existência coletiva, caracterizada teoricamente como fenômeno de "emergên-

cia étnica". Essas etnias, passam a reivindicar uma educação voltada para as especificidades da educação escolar indígena no fortalecimento de suas culturas, costumes e saberes ancestrais.

Assim, interpelamos: que fatos apontam para implantação de uma política de educação escolar para os indígenas no Piauí? Entendemos que só há educação escolar indígena, quando há participação dos povos indígenas nas decisões da política educacional, sem isso, há projetos de colonialidade do poder para os povos indígenas. A consulta previa é a base para construção de qualquer política destinada aos povos indígenas. Segundo Art.32 inciso 3º, da OIT, prever:

> Todos os programas especiais de formação deverão basear-se no ambiente econômico, condições sociais e culturais e necessidades práticas dos povos interessados. Quaisquer estudos para esse fim deverão ser realizados em cooperação com esses povos, que deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento desses programas. (OIT, 2011, p. 32)

A consulta prévia, livre e esclarecida é um direito conquistado pelos povos indígenas sobre decisões do Estado que implique suas condições sociais. Assim, a educação escolar indígena deve-se ser seguida de acordo com cada modo de vida dos povos indígenas e a realidade de suas comunidades. Assim, "a educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais[...]" (Gersem, 2006, p. 129). Desse modo, a política de educação deve considerar a participação decisiva dos povos indígenas, principalmente em razão dos processos de emergências étnica no Estado do Piauí.

A Pedagogia Histórico-Crítica, é uma abordagem que joga luz, nos sujeitos excluídos e negados como produtores de conhecimento, pois reconhecendo que somos sujeitos históricos, estamos em constante transformação e mudança, assim "A história se desenvolve por contradições. É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem." (Saviani, 2014, p. 18). A participação dos povos indígenas, desde suas epistemologias, inaugura uma nova possibilidade educativa.

Resultados e discussão

Um dos principais desafios que se apresentam na constituição de uma educação escolar indígena é uma ideia de nacionalidade, desde uma ciência eurocêntrica, que hegemoniza a organização do modelo de Estado-nação e dos sistemas de ensino. Contrário a essa lógica, entidades indígenas como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígenas (FNEEI) e da União Plurinacional de Estudantes Indígenas (UPEI) vem incidindo em uma luta solitária para implementação de uma estrutura governamental com previsão orçamentária para política de educação indígena desde a educação básica ao ensino superior.

No Estado do Piauí, o que existe é uma ideia de educação indígena para os povos indígenas, sem a participação dos povos na elaboração da concepção de educação, sendo a maioria da equipe formada pelos não- indígenas. O Estado do Piauí é o único estado da federação que não tem educação escolar indígena, com participação efetiva dos próprios povos indígenas. O que existe é apenas uma iniciativa de educação indigenista, que em muito é resultado da luta do próprio povo Warao pelo direito à educação na cidade de Teresina.

A primeira experiência, ocorre no contexto da extensão, inspirada nos fundamentos da Educação Popular como prática dos trabalhos com os oprimidos em seu processo de libertação. A coordenadora do projeto professora Lucineide Medeiros da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em que afirma: "Do ponto de vista do tipo de conhecimento, a ideia é que não seja uma educação para as pessoas, mas construída com as pessoas. Não de fora para dentro, mas em um contexto de interação, de diálogo", (Medeiros, 2023, p.1)[4]. Essa iniciativa educativa com os povos warao venezuelanos foi realizada com o apoio da Cáritas Arquidiocesana e da Agência das Nações ONU para Refugiados (ACNUR). Experiência foi a mais exitosa no campo pedagógico e, na participação dos indígenas na execução do projeto.

Outra experiência como inciativa para política educacional para os indígenas, foi criado em 2022, o Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola – NEEIQ na Secretária Estadual de Educação – SEDUC, sendo seus integrantes profissionais não indígena. Segundo, a informações junto a DEDUC, o objetivo do NEEIQ, "foi instituído para implementar a Política de Educação Escolar Indígena e Quilombola no âmbito da educação básica do Piauí, com qualidade,

4 Mais informações: https://www.acnur.org/portugues/2023/04/19/em-teresina-indigenas-warao- voltam-a-escola-em-projeto-de-alfabetizacao-trilingue/

inclusão e equidade."[5] (2022). Essa iniciativa enfrenta problemas graves de compreensão dos marcos regulatórios da política de educação escolar indígena e dos protocolos de atendimento aos povos indígenas.

Considerações

Retomando a questão de partida, registramos que o aumento da população indígena, no Piauí, e com a pressão de organismos internacionais sobre a construção de uma agenda de políticas públicas para atendimento dos povos indígenas. Nesse sentido, o governo do Estado, se ver obrigado a encaminhar os processos de regularização e titulação de alguns territórios, sob sua jurisdição, ao passo que emerge novas demandas no campo da educação escolar.

Os fatos que se apresentam é que há dois projetos de educação, primeiro protagonizado pelos próprios indígenas com forte propósito de descolonização das estruturas estatais, e outro, sob a coordenação na SEDUC de professores indigenista, a grande maioria ocupando os cargos na pasta da educação escolar indígena, inclusive com forte poder de decisão, com discursos "salvacionista" dos povos indígenas, ao tempo de querer impor sua cultura branca e nacionalista, como projeto de educação colonial. Esse cenário, ignora a participação dos povos indígenas na organização de seu próprio sistema educativo que promova uma educação que coloque a comunidade indígena como território de próprias práticas educativas.

Referências

BELTRAME, Vanessa. **Agência da ONU para Refugiados** – ACNUR. Disponível https://www.acnur.org/portugues/2023/04/19/em-teresina- indigenas-warao--voltam-a-escola-em-projeto-de-alfabetizacao-trilingue/ acesso: 13.out.2023

GERESEM, dos Santos Luciano**. O** Índio **Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Disponível em https://censo2022.ibge.gov.br/ Acesso: 15.out.2023

5 Para mais informais: https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10736/governo-fortalece- educacao-escolar-indigena-e-quilombola-no-piaui-

LIMA, Carmem Lúcia Silva, NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Gamela, Akroá-Gamella:** etnicidade, conflito, resistência e defesa do território [recurso eletrônico] / Organização: Carmen Lúcia Silva Lima e Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento. – São Luís: EdUEMA, 2022.

OIT. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. - Brasilia: OIT, 2011, 1 v.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Binacional Brasil Argentina - Revista RBBA – ISSN: 23161205 - Vitória da Conquista V. 3 nº 02 p. 11 a 36 Dezembro/2014.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação **https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10736/governo- fortalece-educacao-escolar-indigena-e-quilombola-no-piaui-** acessado em 04/10/2023**.**

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024 X PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (PME-THE) 2015-2025: um estudo sobre a Meta 1

Vitória Sousa Rodrigues – UESPI
Isabel Cristina da Silva Fontineles – UESPI

Introdução

O presente trabalho apresenta como temática a pesquisa desenvolvida a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo estudo envolve uma pesquisa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Meta 1 com ênfase na universalização da Educação Infantil no município de Teresina.

O PNE é um dispositivo de planejamento à longo prazo que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o Resultados e discussão da educação no Brasil, além de ser um documento de proposta decenal que se direciona as políticas educacionais do país, buscando melhorias na qualidade da educação nos níveis e modalidades de ensino.

A Meta 1 examinada no estudo, visa garantir que todas as crianças no Brasil tenham acesso a educação com qualidade na primeira infância, conhecendo a importância dessa etapa no Resultados e discussão cognitivo e socioemocional das crianças. Dessa maneira, a Meta 1 estabelece a universalização da educação infantil para a pré-escola na idade entre (4 e 5 anos) e creche (0 a 3 anos).

Diante disso, o trabalho se justifica pela motivação da pesquisadora em contribuir com estudos voltados para as políticas públicas de educação com foco no PNE e na Meta 1 que se direciona a primeira infância, partindo assim de seu interesse nessa linha de pesquisa somados a sua participação como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão da Educação (NUPPEGE) da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Tendo em vista esses aspectos, o objetivo do trabalho visa refletir sobre a abordagem bibliográfica do (TCC) intitulado "Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: um estudo sobre a meta 1 e a universalização da educação infantil em Teresina". Desse modo, o percurso metodológico apresenta pesquisa quali-quanti, análise bibliográfica, coleta de dados e documentos para o referencial

teórico acerca do cumprimento da Meta 1 do PNE 2014-2024 e do Plano Municipal Educação de Teresina (PME-THE) 2015-2025.

Portanto, o acompanhamento e fiscalização do cumprimento da Meta 1 do (PNE) e (PME-THE) em vigência são fundamentais para avaliação do progresso a nível nacional e municipal acerca dos aspectos da expansão e da universalização da educação infantil, com alvo na faixa etária de 4 a 5 anos, bem como na assistência em creches para crianças de 0 a 3 anos.

Metodologia

A pesquisa é quali-quantitativa, pois "[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes" (Minayo, 2012, p.21), assim a abordagem de pesquisa "quali- quanti" não exclui as suas identidades próprias como fontes de conhecimento, pois essas duas se complementam, de modo que na contextualização das ideias e sua compreensão os dados necessitam ser qualificados e quantificados, sendo assim associados por diversas maneiras no plano de um estudo.

Referencial teórico

O Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 é uma lei que regulamenta metas para todos os eixos de educação no país, estabelece no art. 8º que:

> os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei" (Brasil, 2014, p.2).

Então o PNE se configura como documento legal que direciona os encaminhamentos para elaboração dos planos municipais e estaduais do país. Assim, a meta 1 do (PNE) 2014-2024 apresentada no estudo visa:

> Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta da Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p.2).

Assim, o PNE 2014-2024 que é o modelo base para a formulação dos planos municipais e estaduais brasileiros, estipulou no primeiro objetivo universalizar 100% a clientela de 4 a 5 anos em 2016, e 50% para a creche até 2024.

Em consonância a Meta 1 do (PME-THE) 2015-2025 visa:

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o quinto ano de vigência do PME e garantir o mínimo de 80% (oitenta por cento) até o final do decênio (Teresina, 2015, p.3).

Sendo assim, observa-se que o PME 2015-2025 busca universalizar em 35% as crianças de 0 a 3 anos de idade até 2025, e 80% o público da pré-escola em 2016. Vale ressaltar que os planos municipais são elaborados um ano após a formulação do plano nacional, por isso a vigência se estende um ano a mais após o decênio do PNE.

De acordo com os dados de monitoramento da CNDE (2021) a Meta 1 do PNE, vem sendo cumprida parcialmente, não alcançando os objetivos propostos tanto de universalização da Educação Infantil de faixa etária da pré-escola em 2016, quanto do público creche que caminha a passos lentos de forma a não atingir a porcentagem dos 50% até 2024 prazo final da vigência.

Os indicativos de crescimento para a pré-escola mostram que possivelmente se cumpra o previsto do prazo de 2016, nos anos entre 2020 a 2024, porém os indicativos para o público da creche possivelmente chegue a alcançar 45% conforme os pontos percentuais têm mostrado com baixos índices de acréscimo, ficando fora do que estabelece o prazo para 2024 que seria o alcance de 50% conforme o relatório final de 2021 da (CNDE).

A nível municipal a meta 1 do (PME-THE) 2015-2025 atingiu o alcance estipulado dos 80%, conseguindo universalizar em 2018 a faixa etária da pré-escola como previsto no objetivo, porém o correspondente a porcentagem de 35% das crianças de 0 a 3 anos até 2025, segue com baixo crescimento e previsão de não cumprimento ao ano de término do prazo.

Resultados e discussão

Nessa perspectiva apresentada pelo dados coletados no estudo, se observa que o cumprimento da Meta 1 do (PNE) 2014-2024 acontece de forma parcial e do (PME-THE) 2015-2025 apesar do alcance em 2018 para a pré-escola, ainda se mantém aquém do estipulado para a creche.

Em virtude disso, a universalização para o público da creche referente ao segundo objetivo da meta 1, a nível municipal para Teresina e nacionalmente se mostram com baixos crescimentos percentuais nos indicativos da meta, e, apontam o não cumprimento até o final de seus prazo.

Considerações

Dessa forma, a universalização da Eucação Infantil está acontecendo parcialmente, se mantendo cumprida após o prazo, visto que a Meta 1 tanto do PNE 2014-2024 quanto do PME-THE 2015-2025 não tem mostrado avanço progressivo de crescimento para atingir o atendimento da faixa etária creche. Essa diferença se deve por conta da obrigatoriedade do ensino ser a partir de 4 a 17 anos previsto na Emenda Constitucional n°29/2009, ou seja, legalmente falando o esforço para cumprir a Meta visa o alcance da pré-escola mssmo que fora do prazo por ser obrigatória pela legislação base que rege o país.

Referências

BRASIL, Campanha Nacional do Direito a Educação. Plano Nacional de Educação 7 anos de descumprimento. **Balanço Relatório Completo do PNE, 2021**. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_PNE2021_R elatorioCompleto_VF.pdf Acesso: 22 fev. 2021.

BRASIL**, Diário Oficial da União. Edição extra - Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 26 de Junho de 2014**.Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231508/dou-edicao-extra-secao- 1-26-06-2014-pg-2 Acesso: 15 mar. 2022.

MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 31. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

TERESINA, Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Teresina: UPJ Produções, 2015.

POLÍTICA EDUCACIONAL PIAUIENSE: surgimento da privatização e o direito à educação básica pública

Jheniffer Gomes Lima – UESPI[6]
Raiane Souza Moraes
Verônica Gomes Feitosa
Samara de Oliveira Silva– UESPI

Introdução

O trabalho discute a dimensão da Gestão da educação básica nos municípios piauienses do Território Litorâneo do Estado do Piauí. Toma por referência as pesquisas realizadas por (ADRIÃO, 2014). Face a este exposto, objetivou-se coletar e análise da legislação municipal para a gestão dos sistemas educacionais da rede pública no Estado do Piauí.

Ressalta-se que a gestão dos sistemas municipais de educação no período analisado foi fortemente orientada sob a ótica gerencia lista do setor privado com a presença de fundações, bancos, institutos e dos organismos internacionais que alteraram a concepção de gestão em todas as redes públicas municipais de educação estudadas, colocando as escolas sob os princípios do gerencialismo para atender as exigências dos parceiros privados.

A pesquisa toma em consideração os processos de privatização, mais diretamente relacionados ao processo educacional, compreendidos como propostas e projetos no âmbito das escolas. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula (PARO, 1992, p. 40), ainda segundo o mesmo autor, não é equivocado considerar-se a assistência pedagógica, uma vez que lidam diretamente como processo pedagógico (PARO, 1992). A realização deste estudo, a este respeito tomará em consideração à própria elaboração e gestão dos projetos pedagógicos das escolas, especialmente por meio da contratação de sistemas privados de ensino.

6 Graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, - orientandas de Trabalho de Conclusão de Curso – E-mail: jhenifferlima@aluno.uespi.br, raianemoraes@aluno.uespi.br e aluna do curso de pedagogia da Universidade estadual do Piauí veronicagomesf@aluno.uespi.br. Pesquisa sob orientação da professora Dra. Samara de Oliveira Silva, e-mail samara@phb.uespi.br.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Os procedimentos metodológicos da pesquisa conforme os objetivos propostos para este estudo sugerem a organização da pesquisa em duas dimensões complementares. A primeira de caráter exploratório prevê a realização de um mapeamento para o período considerado. A segunda implica aprofundamento em casos específicos, intencionalmente selecionados, a partir da articulação de critérios pré-determinados apresentados a seguir.

A primeira dimensão da pesquisa de natureza documental (GIL, 2008) envolverá a coleta de dados em fontes oficiais nos sites das redes municipais de educação, no Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no portal de periódico *Scielo Brasil* com objetivo de realizar o mapeamento da educação pública no que tange a educação básica, gestão e privatização, com vistas à caracterização das tendências de gestão nas redes de ensino, da gestão educacional nas escolas e dos processos gestão na educação básica brasileira na última década (2019- 2022). A segunda dimensão será realizada por meio de estudos qualitativos da rede selecionada intencionalmente, a qual se constituem em caso a ser estudado.

Referencial teórico

Esse estudo buscou dialogar com a abordagem sócio-histórica, partindo de uma compreensão do processo de debate e de produção de propostas sobre a participação na gestão educacional, também se fundamenta em leituras teóricas de perspectivas críticas, dos aspectos jurídico-políticos que tratam da gestão educacional em âmbito nacional, estadual e municipal. Podemos citar como exemplos os trabalhos de Paro (2000; 2001a), Oliveira e Adrião (2007), Luz (2000), Ghanem (1998), dentre outros. Ademais, a gestão democrática na educação conquistou uma pluralidade de fenômenos estreitamente vinculados ao processo de democratização da sociedade, pondo em relevo o caráter privado da administração educacional (LUZ, 2000).

Resultados e discussão

A privatização incide na dimensão escolar na rede estadual do Piauí no ensino infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, atingindo estudantes, famílias, funcionários e gestores. Essas estratégias de privatização da educação básica estão selecionadas nessa pesquisa da seguinte forma: Programa Jovem de Futuro, Projeto Travessia, Movimento todos pela educação, Gestão nota 10,

Formação quem sabe – quer mais, Selo UNICEF, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, o Núcleo NEAPE e o Programa PNUD. Esses são exemplos de parcerias público privadas no estado estão na dimensão gestão, encontrados através dessa pesquisa.

Nesse contexto, a Gestão Democrática apoia-se na legislação, demonstrando que a comunidade escolar precisa apoiar-se em ações participativas, para que junto à escola possam efetivar o exercício democrático e promover a educação de qualidade, a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola.

A Gestão Democrática favorece a participação dos professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade escolar; Formas de Organização e funcionamentos dos Mecanismos de Participação Colegiada na escola; A vivência e o fortalecimento dos mecanismos de participação contribuem para uma gestão democrática; Dificuldades relacionadas à gestão escolar nas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira da escola; Fortalecimento da Gestão Democrática e a importância das atribuições da equipe gestora e dos mecanismos de participação.

O modelo empresarial que vem se instalando como meio de gestão educacional pode ser apontado como o grande "vilão" dessa busca por uma educação gerencial democrática, uma vez que tal forma de gerir é caracterizada pela centralização de ideias decisões objetivas. O ponto central argumentado tem sido a necessidade de oferecer à sociedade um indicador de excelência no ensino. No entanto, é fundamental recordar que essa busca por eficácia por meio de resultados satisfatórios em avaliações em grande escala negligencia o processo histórico de construção da educação como um bem coletivo, um direito social, que não pode ser regulado como uma mercadoria.

Considerações

Nos últimos 4 anos o setor privado ganhou força, pois o setor público perdeu espaço por conta da falta de investimento e a gradativa retirada dos recursos educacionais que deveriam garantir o acesso às escolas e o Resultados e discussão cognitivo dos alunos. Mesma não sendo uma das propostas do plano de governo da última presidência. Assim, essa lógica mercadológica tem ido contra os princípios da escola pública que Anisio Teixeira e Florestan Fernandes defendem, para a construção de uma sociedade democrática, fazendo repensar a atual situação educacional que o Brasil tem passado. Portanto investigar

todos as formas de privatização de educação, sendo da administração pública para a esfera privada, sendo a transferência de bens ou a troca das ferramentas públicas para o procedimento privado. Assim, torna-se indiscutível o raciocínio de que a classe dominante irá satisfazer seus privilégios, evidenciando seus anseios pessoais e não os interesses públicos.

Além disso, não considera as profundas disparidades internas do sistema educacional brasileiro e despolitiza as relações entre o Estado e os cidadãos. Como isso, a pesquisa se mostra de extrema importância para se ter uma ideia dos rumos legislativos e gerenciais no que diz respeito à educação na região do litoral piauiense. Além de tudo, todo o processo de democratização traz como ponto positivo a transferência dos recursos públicos, o que é um risco caso as leis e os métodos de ensino e gestão caminhem para o lado contrário, o da mercantilização (DI PIETRO, 2015).

Portanto, como já supramencionado, a pesquisa tem como objetivo transparecer os constantes avanços e recuos da legislação municipal quanto ao processo de gestão educacional e a crescente privatização da educação.

Referências

ADRIÃO, T. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 2014 ESP, p. 263-282, out. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

GHANEM, E. Democracia: uma grande escola alternativa de apoio à democratização da gestão e à melhoria da educação pública. São Paulo: Ação Educativa; **Unicef**; Fundação Ford, 1998.

LUZ, L. X. **Conselhos Escolares**: cidadania, participação e gestão democrática na educação? Teresina: EDUFPI, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O financiamento da educação**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Theresa (Org.). Gestão Financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed., São Paulo: Xamã 2007.

PARO, V. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag**., Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992

PARO, **V. Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Administração escolar**. **introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2001a.

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

Marque, Luciana Rosa**. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás.** Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2020.

OLIVEIRA, G. M. de; CÉLIO SOBRINHO, R. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA -** Revista de Financiamento da Educação, *[S. l.]*, v. 10, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90453. Acesso em: 20 out. 2023.

POLÍTICA EDUCACIONAL: portarias fundamentais para a continuação do ensino no Piauí durante a pandemia da COVID-19 de 2020 a 2022

João Vitor da Silva dos Santos – UESPI
Orientadora Ma. Elisângela M.Ricardo – UESPI

Introdução

A temática abordada nesse estudo gira em torno da elucidação acerca das medidas adotadas pelos órgãos de saúde que acabaram influenciando na Educação no estado do Piauí, durante o período de incidência de casos de COVID-19. Essas medidas legais em formato de portarias objetivaram a permanência das atividades vistas como essenciais para o Resultados e discussão e funcionamento da engrenagem social, evitando assim maiores prejuízos para a sociedade em geral.

Tendo em vista isso, essa pesquisa se delimitou a questionar os eventos dentro de um recorte temporal e espacial, priorizando a atuação dentro dos limites do estado do Piauí nos anos de 2020 a 2022, dado as circunstâncias de ser um espaço de tempo de recorrentes surtos do vírus no país, atingindo consequentemente o estado em evidência.

Entendendo que esse cenário de pandemia foi de intensa pressão, alguns questionamentos serviram como base para a construção dessa pesquisa no tange a compreensão dos acontecimentos dentro e fora dos espaços escolares para a continuação do ensino no Piauí.

Perante isso a pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar as principais portarias educacionais que organizaram medidas emergenciais de enfrentamento a COVID-19 no estado do Piauí entre os anos de 2020 a 2022; E **objetivos específicos:** A) Apontar a intencionalidade encontrada em 11 portarias coletados no site da Secretaria de Educação-Seduc Piauí decorrentes dos anos supracitados; B) Evidenciar os impactos que essas portarias ocasionaram na educação com a inserção abrupta do sistema remoto de ensino através desses regimentos legais.

Com base nisso, a busca para compreensão dos processos formativos que envolviam o futuro da Educação Piauiense, em meio a turbulência trazida pela pandemia foram de fato o foco para a construção da pesquisa, pois em meio a atuação dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Do-

cência, onde o espaço teórico prático de atuação docente ocorreu justamente na modalidade *online,* apresentando desafios recorrentes fazendo com que as práticas pedagógicas fossem constantemente sendo avaliadas.

Com isso surgiu a necessidade de se entender quais medidas educacionais foram tomadas e se houve coerência, ao se pensar na realidade das diferentes regiões do país, tendo como foco trabalhar o estado do Piauí, reconhecendo os desafios a nível nacional, perante a realidade socioeconômica vivenciada no estado.

Metodologia

O processo de busca dos objetivos traçados neste trabalho se efetiva em fases delimitadas de ação e reflexão, sendo pautadas dentro do estudo interpretativo, a partir da concepção apontada por Lakatos (1992) que enfatiza que este tipo de avaliação se completa em duas etapas a primeira é a própria interpretação do objeto de estudo segundo fontes teóricas de embasamento, ou seja, autores que falam sobre a temática abordada e a segunda etapa seria a versão apontada pelo leitor ao tecer suas Considerações sobre determinado assunto.

Essa pesquisa, ainda possui um caráter documental e bibliográfico segundo o mesmo autor, isso se justifica pelo fato de que ambos necessitam de coleta de informações para a compreensão de eventos sociais sem a preocupação de resolvê-los, mas promover conhecimento sobre os mesmos, explanando pontos centrais de discurso. Em consequência a isso esta análise se apresenta como qualitativa ao se basear na coleta e classificação de periódicos em encontro com o estudo analítico (FLICK , 2013).

Tendo consciência disto, a técnica utilizada teve como referência análise de conteúdo de Bardin (1977). Essa análise, reitero se efetiva em etapas que iniciaram na coleta e organização de informações que neste caso foram 17 portarias retiradas do Site de livre acesso da Secretária de Educação do Estado do Piauí- SEDUC-PI, as mesmas foram avaliadas e separadas para o estudo de acordo com o critério de maior quantidade de medidas educacionais voltadas para os espaços escolares públicos.

Com isso, 11 destas subsidiam a pesquisa e 6 foram descartadas por apenas contemplarem as dependências da SEDUC ou por terem sido revogadas. A segunda etapa se preocupou em descrever cada portaria, explanando pontos centrais de discurso e a terceira e última etapa centraliza na interpretação dos

textos legais com o cruzamento de idéias de alguns autores que falam sobre a educação sobretudo o ensino remoto emergencial, sobre a ótica do uso das novas tecnologias.

Referencial teórico

O referencial teórico deste estudo se construiu em três tópicos. O primeiro tem como título: A COVID-19 E A EDUCAÇÃO, nesta parte se priorizou um breve discurso sobre a pandemia em nível global, nacional e estadual, trazendo dados de estudo do Banco Mundial (2020), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira- INEP (2019), Fundo das Nações unidas para a Infância - UNICEF (2020), dentre outros, revelando problemas de cunho social e econômico no que tange ao acesso as tecnologia da informação e comunicação- TICs.

O segundo tópico: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA PANDEMIA, se utiliza de autores como Kenski (2003) e Aragão *et al* (2020). Esses estudiosos complementam a pesquisa ao passo em que o primeiro elucida sobre o que seria a tecnologia seguindo a lógica não somente do ponto de vista técnico, mas reconhecendo a dimensão social, e o segundo autor centraliza na inserção das tecnologias na educação.

O último tópico com seu título: PANDEMIA NO ESTADO DO PIAUÍ: Regimentos fundamentais para a continuidade do ensino entre 2020 e 2022. Este mesmo se encontra em fase de construção, na qual se discorre sobre as 11 portarias descritas em tabelas e explanadas mais a fundo em corroboração de autores como Moreno (2022) que contribui, trazendo dados da UNICEF, IBGE, INEP, dentre outros.

Resultados e discussão

Os autores citados anteriormente trazem contribuições pertinentes ao estudo, ao indagar sobre a inserção do modelo remoto de ensino. Porém acentua se que para a transformação do contexto da pandemia de intensa pressão, não somente se limita na estrutura física das escolas, mas existe a necessidade de investimento formativo humano, ou seja, os professores precisam estar preparados para trabalhar seguindo essa nova realidade tecnológica e assim se pode superar os desafiadores problemas existentes no ensino com o uso das tecnologias (ARAGÃO *et al*).

Com isso, essas portarias trazem o conhecimento sobre as medidas sanitárias nas escolas, programas de reforço escolar, flexibilização do calendá-

rio escolar,o retorno gradativo às escolas ocasionado pela diminuição da taxa de contaminação, respeitando medidas higiênico sanitárias. Perante isso foi se construindo um discurso de complementação de acordo com os estudiosos citados anteriormente.

Considerações

A referida pesquisa se encontra em andamento, no processo de finalização da análise das portarias em conformidade ao referencial teórico. Sinaliza- se que houve certa dificuldade na coleta bibliográfica para o embasamento da pesquisa pelo número irrisório de artigos, que falam sobre essa temática, sendo assim necessita-se de novos estudos nessa área para que a comunidade acadêmica e a sociedade em geral possam compreender com transparência os caminhos que levam a educação das futuras gerações.

Referências

ARAGÃO. E. S. de. Educação de desigualdades na pandemia da COVID-19: realidade e desafios para as políticas públicas brasileiras. *In*: BARRETO, M. L; PINTO JUNIOR, E.P; ARAGÃO, E; BARRAL- NETO, M. (org). **Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19:aspectos biomédicos, clínicos-assistenciais, epidemiológicos e sociais**. Salvador: Edfba, 2020. v.2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

FLICK,U.**Introdução à Metodologia da pesquisa**:Guia para iniciantes.Tradução Magna Lopes.Penso.Porto Alegre, 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LAKATOS, E M; MARCONI, M.A.**Metodologia do trabalho científico:Procedimentosbásicos** de pesquisa, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.4.ed.São Paulo.Atlas.1992.

MORENO. B. S. Secretarias **Estaduais de Educação e Gestão de Redes de Ensino durante a pandemia da Covid-19.** Dissertação de mestrado. PUC, Rio de Janeiro, 2022.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PIAUÍ

Isabella Barros Botelho UESPI
Valdeney Lima da Costa/UESPI

Introdução

O presente estudo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso em andamento, no curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual. Possuindo como objeto de estudo a educação integral em tempo integral, tem como objetivo analisar a política de educação integral em tempo integral no Estado do Piauí. Trata-se de estudo bibliográfico e documental sobre a temática educação integral em tempo integral, com olhar para a rede estadual de ensino.

As políticas de educação integral em tempo integral tem sido o enfoque de diversas discursões. Coelho (2009) entende que para analisar as experiências da educação integral em tempo integral é necessário compreender as matrizes ideológicas que as influenciaram.

Assim, a presente pesquisa manifesta relevância na discussão das políticas de educação integral em tempo integral traçando questionamento a cerca de: Quais as políticas de educação integral em tempo integral no Estado Piauí?

Metodologia

A abordagem de pesquisa utilizada nesse trabalho é a qualitativa, com procedimentos de revisão de literatura e pesquisa documental. Na revisão de literatura, estamos fazendo o uso de artigos que abordam a temática da educação integral em tempo integral. Para esse fim, consultamos textos disponiblizados na internet, pesquisando sobretudo no banco de dados SCIELO.

Outro tipo de pesquisa a ser realizada é a pesquisa documental, que segundo Chizotti(2000) é parte componente de qualquer investigação sistemática que busca evidenciar a situação atual de uma determinado assunto. Essa pesquisa abarcará as legislações e documentos governamentais da rede estadual de educação.

Como técnica para análise dos dados utilizaremos a Análise temática, um dos procedimentos da Análise de Conteúdo, explicitada em estudo de Franco

(2020). Uma das categorias a priori será educação integral , podendo surgir outras quando do tratamento do *corpus* dos documentos localizados.

Referencial teórico

Segundo Coelho (2009) podemos compreender a educação integral a partir da perspectiva político-filosófico partindo de três ideologias políticas, a do conservadorismo, liberalismo e o socialismo, das quais podemos identificar no Brasil três grupos que realizavam as discussões de educação integral através de propostas distintas: os anarquistas, os integralistas e os liberais.

Os anarquistas, de acordo com Coelho (2009) defendiam o oferecimento de uma educação de cunho político-emancipador, a fim de que não houvesse na sociedade uma classe que soubesse mais do que a outra, para que através da educação não existisse dominação e exploração, enfatizando os ideais de igualdade, autonomia e liberdade humanas.

Os integralistas evidenciavam a doutrinação e o conservadorismo na educação integral do homem em sua formação intelectual, cívica e espiritual através da relação Deus, Pátria e Família, considerando que essa tríade seria a base para a formação integral do homem, que para Coelho (2009, p.88) "podemos caracterizar como político-conservador". Os liberais, defendiam em seus discursos a contraposição dos ideais anarquistas e integralistas, promovendo debates sobre a educação em tempo integral, visando à educação integral da criança formando mão de obra para formar um adulto capaz de alavancar o país, vista para Anísio Teixeira como a formação para o progresso.

É importante ressaltar que educação integral e tempo integral não possuem o mesmo sentido, uma vez que a primeira ideia se refere a formação humana que pensa na totalidade do indivíduo, diferente da ideia de tempo integral,que está relacionada a ampliação da jornada escolar do estudante de, no mínimo, 7 horas diárias.

Segundo Cavaliere (2009), no Brasil há duas vertentes de organização jornada escolar ampliada: uma que visa o investimento na mudança do interior das escolas para comportar alunos e professores em turno integral e a outra que visa a articulação de atividades e projetos da sociedade que não sejam necessariamente dentro do espaço escolar.

No Brasil, existem documentos que regulam a formulação de políticas públicas educacionais, essas estão expressas nas seguintes legislações e docu-

mentos: Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano Nacional de Educação (2014/2024); Base Nacional Comum Curricular (2017) e nos próprios projetos pedagógicos das escolas.

A recomendação para a ampliação da jornada escolar está expressa, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 34°, na perspectiva da progressão dessa jornada para tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Ainda no artigo 87° da mesma legislação, recomenda-se a união de esforços entre as instâncias federativas para a implementação gradativa de insituições escolares públicas urbanas de jornada integral (BRASIL, 1996).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei N° 13.005/2014, estabelece metas e estratégias com prazos a serem cumpridos definindo como a 6° meta a oferta da educação integral em tempo integral em, pelo menos , cinquenta por cento das escolas públicas, com vistas a contemplar de forma a atender, minimamente vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014), traçando estratégias para a ampliação da jornada escolar com atividades multidisciplinares, culturais e esportivas e o acompanhamento pedagógico.

Resultados e discussão

No Estado do Piauí, em 2015, foi aprovado através da Lei n° 6.733/2015 o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2025, que dispõe de informações sobre a vigência e as diretrizes do plano, a meta 6 do PEE utiliza o mesmo texto do PNE na meta 6 ao estabelecar a oferta de educação em tempo integral no Estado. (PIAUÍ, 2015).

Ainda no Piauí, em 2017, a partir do decreto n° 17.041/2017 (PIAUÍ, 2017) as escolas de jornada completa da rede estadual de ensino passaram a ser denominadas Centros Estaduais de Tempo Integral. Em março de 2023, o governo estadual institui o programa *Acelera Seduc* através do decreto n° 21.949/2023 (PIAUI, 2023), que autoriza a conversão de 104 escolas da rede estadual em Centros Estaduais de Tempo Integral, expandindo o número de municípios que ofertam esse formato de ensino.

Considerações

As políticas de educação integral em tempo integral tem sido o enfoque de diversas discursões, uma vez que a escola, com o passar dos anos, vem sendo levada a assumir compromissos e responsabilidades cada vez mais amplas. A educação integral tem se desenvolvido como estratégia para reparar os baixos índices de aprendizagem e idealizar a formação do aluno na sua integralidade.

Retomando algumas sinalizações observadas a partir de revisão bibliográfia realizada até o momento de escrita desse resumo, constatamos a circulação de diferentes concepções de educação integral em tempo integral. Ou seja, não há uma visão única sobre a temática, visto que percepções de homem, educação e sociedade se assemelham ou se opõem.

Referências

BRASIL. **Lei n.° 9.395/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 jun. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18- planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei--n-13-005- 2014. Acesso em 27 de outubro de 2023.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80. 2009 Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157.
Acesso em 30 ago de 2023.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral em tempo integral**. Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80. 2009. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159.
Acesso em 30 ago de 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa**. Análise de Conteúdo.** 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados,2020.

PIAUÍ, Decreto n° 17.041/2015. **Altera o anexo único do Decreto 16.595**. Diário oficial do Estado do Piauí. Disponível em: http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20170309. Acesso em 20 set. de 2023.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL NO PIAUÍ DE 2019 A 2022

Ana Carolina Pinto Marques - UESPI
Samara de Oliveira Silva – UESPI

Introdução

Este relato de pesquisa em educação apresenta dados parciais do projeto de Iniciação Cientifica desenvolvido no âmbito da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, sobre a temática da Formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais nas redes de ensino do Piauí de 2019 a 2022. As produções levantadas por meio de artigos publicados sobre as políticas educacionais sinalizam para a necessidade de a educação pública ter melhores condições, que propiciem as melhorias materiais na educação, para que esta seja assegurada como um direito.

O estudo constitui um projeto de pesquisa em andamento que analisa as políticas educacionais do Estado do Piauí formuladas pelas três esferas de governo: União, Estado e Município. Proteção do direito à educação. Embora existam, essas políticas não são efetivas no que diz respeito à seguridade da educação pública, acessível e de qualidade, submetendo o povo brasileiro a políticas que negam o direito à educação garantida pela Constituição Federal e legislação complementar de diálogo mútuo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Financiamento da Educação. Federalismo.

Metodologia

O estudo da temática consiste em pesquisa qualitativa de cunho documental sobre a temática, o que inclui a abordagem integrada de técnicas quantitativas e qualitativas na coleta, sistematização e análise dos dados. Considera-se a complementaridade desses tipos de pesquisa, para o estudo multifacetado educacional, por ser uma abordagem que permitir- nos obter dados aprofundados do objeto de estudo.

No curso de sua ação, o projeto realiza atividades complementares à pesquisa quanto ao Piauí e as Políticas Educacionais que lhe são destinados 2015-2022. A primeira fase envolveu uma revisão bibliográfica dos principais

aspectos da política educacional (planos, programas e ações), documentos e leis relacionados à expansão estadual da oferta educacional e à divisão de responsabilidades pela educação no cenário nacional pós- constitucional.

O levantamento documental foi desenvolvido considerando o estudo da bibliografia produzida nos últimos anos, os dados coletados foram sistematizados em uma tabela descritiva de categorização dos dados. Está disposta em uma divisão que contempla quatro seções de A D. Foram categorizados por quatro títulos sendo eles: Autores, Revista, Ano, Palavras- chaves e Resumos. Inicialmente preenchidas pelo referencial teórico obtido pelo projeto de extensão de forma geral, sem filtragem, organizados por ordem decrescente de ano de publicação.

Logo foram iniciadas as pesquisas no site Brasil Scientific Electronic Library Online • Lista de periódicos •SCIELO Press Releases. (SCIELO), pesquisa dirigida por palavras chaves do tema da pesquisa, para todos os trabalhos, artigos e teses de doutorado, relacionados ao objeto de estudo. Inicialmente foram usadas as palavras chave com o título do projeto de pesquisa: ‘‘formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais nas redes de ensino de 2015 a 2022’’, cujo resultado foi zero, logo para uma nova pesquisa foram reduzidos o tema para ‘‘Implementação e avaliação das políticas educacionais’’ com resultado de 30 trabalhos entre artigos, e capítulos de livro sem filtragem.

Com os resultados obtidos foram aplicados filtros com o intuito de aproximar ainda mais o dado da pesquisa ao tema estudado, a pesquisa foi realizada com o mesmo tema ‘‘formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais nas redes de ensino de 2015 a 2022’’ usado anteriormente, porem com a aplicação de filtros que categorizavam os trabalhos por ano, coleção, periódicos, idioma, sendo Anos: de 2015 a 2022, Coleção: Todos, Periódicos: Todos, Idioma: Português. Desta foram obtidos 11 trabalhos, sendo artigos, teses de doutorado, e capítulos de livros, finalizando o processo de pesquisa e filtragem dos referenciais teórico da pesquisa.

Referencial teórico

Este projeto de pesquisa tem como foco o levantamento das políticas educacionais formuladas pelas três grandes secretarias de governo do País que estão dividas entre a união, estados e municípios, e assim investiga as políticas educacionais implementadas no estado do Piauí, no que diz respeito à garantia

do direito à educação, buscando responder questões com foco em como tais politicas tem contribuído para expandir ou limitar o direito da nação à educação.

Os estudos localizados por meio de artigos de resultados de pesquisa apontam para o Resultados e discussão de ações que restringem o direito a educação mediante as políticas que minimizam o papel do estado em sua efetivação. Desenvolvendo uma análise crítica em defesa do direito à educação, requerer para a urgência de se investigar o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais nas redes de ensino, sobretudo as desenvolvidas no estado do Piauí. Outras produções versam sobre os programas e projetos voltados para analisar a configuração do atendimento e as estratégias de oferta educacionais utilizadas pelo poder público nas redes de ensino do Piauí (SILVA, 2021).

Resultados e discussão

A pesquisa desenvolvida é documental e tem como fontes de dados marcos e programas normativos, como planos e projetos de política educacional nos âmbitos nacional, estadual e municipal, levantamentos de dados censitários fornecidos por órgãos oficiais e produção bibliográfica sobre o tema da pesquisa. Emprega também uma análise da legislação educacional, documentos governamentais e oficiais produzidos e divulgados pelo setor educacional.

Todos os arquivos resultantes da pesquisa foram baixados e agrupados em uma pasta, os dados dos mesmos foram computadorizados na planilha de dados já existente finalizando o planejamento e agrupamento do referencial teórico. A pesquisa mostrou que para os anos de 2015 a 2022 apenas o ano de 2019 não possui nenhum trabalho, artigo, tese, ou capitulo de livro sobre o tema de política pública na educação, apresentando um desfoque da temática no ano. Para os demais trabalhos encontrados nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021, 2022 notou-se uma presença mínima de discursões sobre a temática, limitando a 01 ou 02 trabalhos por ano. Houve uma presença notória de temas de pesquisa com o foco no sistema de enfoque federativo, avaliação institucional, direito a educação e federalismo, desigualdade territorial e educação básica de qualidade.

Por fim, como ação contínua de pesquisa, o projeto foi direcionado a fase descritiva dos dados obtidos na fase anterior de organização e coleta do referencial teórico, nesta etapa todos os trabalhos foram lidos, resumidos e categorizados por citações ou partes citadas dos autores no artigo que se relacionam

aos objetivos da pesquisa, bem como o monitoramento da política educacional no Piauí, que poderá fomentar políticas educacionais que propiciem condições materiais para que a educação seja de fato um direito, com seguridade a qualidade de oferta na educação.

Considerações

Como resultado desta atividade foram analisados todos os trabalhos, estes percorreram sobre a temática de forma a analisar os efeitos que as políticas de financiamento da educação básica (FUNDEF e FUNDEB) tiveram sobre o Resultados e discussão econômico de forma regional, sobre a divisão das responsabilidades pelo apoio educacional entre estados e municípios. Que discutem as principais características e os desafios que o país enfrentou e enfrenta na construção de uma qualidade educacional na escola pública.

Com ênfase, de forma notória nos últimos oito anos, que vem sofrendo grandes mudanças, a considerar determinadas preliminares como o pacto federativo, a desigualdade social, as ligações internacionais e a própria noção de educação básica com intuito de contextualizar as políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento público e privado da mesma. Como também o processo educacional, considerando a demanda por escolarização, e o trabalho docente qualificado, debates sobre a população que demanda escolas, os trabalhadores docentes e os aspectos da gestão do sistema: relação pública e privada, os problemas da gestão e os desafios do controle social em geral.

Por fim, a pesquisa em seus resultados parciais de forma contínua irá direcionar-se a fase de organização e planejamento do banco de dados, a considerar uma nova categorização dos objetivos de pesquisa por meio de novos critérios quanto à contextualização da temática e sua objetividade no alinhamento dos referenciais a temática principal do projeto em concomitância com a produção de textos, resumos e artigos relacionados ao estudo. Logo toda a atividade realizada e descrita neste estudo encontra- se em um processo de produção textual descritivo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°1/1992 a 56/2007 e pelas emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996e. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:<http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 de abril 2020.

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o caso do PROAJA no Piauí

Efigênia Alves Neres - UFPI
efigeniaufpi@hotmail.com
Rosana Evangelista da Cruz – UFPI
rosanacruz@ufpi.edu.br

Introdução

O presente texto tem por objetivo suscitar algumas reflexões sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando discutir o papel do Estado na garantia do direito à educação e, especialmente, as implicações da privatização da gestão e da oferta da modalidade, por meio do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA) no estado do Piauí.

As discussões são feitas a partir das contribuições de autoras/es que nos ajudam a refletir sobre as questões da privatização da educação (Adrião, 2018), sobre o papel do estado no contexto do neoliberalismo (Dourado; Bueno, 2001), sobre as políticas para a EJA (Di Pierro, 2002), entre outros.

Metodologia

Metodologicamente o estudo segue as orientações de uma pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), de cunho documental (Cellard, 2008). Para o seu Resultados e discussão, além do aporte bibliográfico da área, fez-se a análise da lei e do decreto que regulamentaram a execução do PROAJA no Piauí.

Referencial teórico

No Brasil, no campo da educação, o movimento neoliberal se intensificou a partir da década de 1990, por meio de um conjunto de reformas que visaram integrar o país à nova ordem mundial e inserir a economia no movimento de mundialização do capital, a chamada globalização. Conforme García (2010, p. 449):

> O neoliberalismo não renuncia à vontade de governar. Simplesmente inventa, ou reestrutura, novas estratégias, que vão ao sentido da desgovernamentalização do Estado e da desestatização das práticas de governo, utilizando como estratégias a

> marketização e o empresariamento dos serviços sociais, a descentralização, a pluralização, autonomização e autogestão induzidas pelo Estado, dentro de um mercado governado pela competição, pela responsabilidade e demanda do consumido.

A educação, nessa perspectiva, é entendida como um serviço a ser adquirido, uma mercadoria comprada, daí a necessidade de diminuir ou eliminar qualquer interferência do Estado, com o objetivo de garantir a privatização dos serviços educacionais (Santos; Amorim; Santos, 2022).

Essas ações estão alinhadas aos interesses de instituições como a Organização para a Cooperação e Resultados e discussão Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Resultados e discussão (BID) e outros conglomerados internacionais privados que financiam os governos de diversos países na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos (Oliveira; Silva; Benigno, 2021).

Dourado e Bueno (2001) afirmam que a organização atual do Estado brasileiro produz uma situação perversa da ação estatal, na medida em que não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os particulares, facultando a emergência da privatização do público.

Nesse movimento de privatização da educação no Brasil, a EJA tem sido uma das modalidades de ensino afetadas por este processo. O discurso defensor do universalismo da educação básica para os jovens, adultos e idosos com baixa escolarização, materializa-se em políticas de governo enraizadas numa lógica compensatória e aligeirada.

Em detrimento do efetivo acesso universal ao conhecimento, essas políticas aprofundam e legitimam as desigualdades socioeducacionais, sob a aparente democratização de oportunidades (Di pierro, 2002).

Resultados e Discussão

O estado do Piauí, seguindo a lógica neoliberal de privatização dos vários setores, lançou, no ano de 2021, o ProPiauí, um programa que teve como objetivo realizar, por meio das ações do governo do estado, um conjunto de obras e ações nas mais diversas áreas.

No âmbito das ações do ProPiauí, na área educacional foi publicada, no Diário Oficial do Governo do Estado do Piauí, a Lei nº 7.497, de 20 de abril de 2021, que dispõe sobre a execução de ações voltadas para a redução do anal-

fabetismo no Estado do Piauí, através do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), nos anos de 2021 e 2022.

Segundo o Decreto nº 19.654, de 13 de maio de 2021, a oferta das turmas estaduais de alfabetização ocorreu pela contratação de 42 entidades privadas com e sem fins lucrativos. Tais entidades foram responsáveis pela contratação dos profissionais envolvidos e deveriam dispor da infraestrutura e do material necessários à realização das aulas e à participação dos alfabetizandos, além das condições sanitárias, de segurança e de acessibilidade adequadas.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) coube a gestão financeira, coordenação e supervisão das entidades privadas contratadas para o Resultados e discussão das ações de alfabetização, enquanto à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI) coube o monitoramento, a coordenação e a supervisão nas Gerências Regionais de Ensino (GRE's).

É possível evidenciar que a execução do PROAJA no Piauí se associa a um conjunto de ações que integram os processos de privatização dos bens públicos, por meio da gestão e oferta educacional facultados às instituições privadas, como tratado por Adrião (2018) ao indicar três dimensões nas formas de privatização da educação no país: a gestão da educação, a oferta educacional e o currículo.

Os estudos apontam que as ações de combate ao analfabetismo desenvolvidas pelo PROAJA nos anos de 2021 e 2022 por meio das entidades privadas credenciadas, repete os fundamentos de uma concepção de programa emergencial, com caráter de campanha e política compensatória, que só beneficia o capital privado, situação semelhante às de tantas iniciativas já implementadas na EJA em outros períodos históricos.

Conclusões

A modalidade da EJA tem se tornado um dos mecanismos de privatização da educação pública, uma vez que historicamente é marcada por programas emergenciais e ações de alfabetização integradas ao setor privado para combater o analfabetismo.

A análise do formato e das ações do PROAJA no estado remetem à preocupação histórica dos movimentos comprometidos com a EJA no que se refere à necessidade de se pautar um debate que reivindique o fim de programas fragmentados, que esvaziam as políticas educacionais e não têm efetividade na

erradicação do analfabetismo no Brasil, demandando a construção de uma política pública nacional consistente e efetiva para a modalidade.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. **In:** POUPART, J. *et al*. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

DI PIERRO, Maria Clara. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos.** Trabalho apresentado à Sessão Especial "Financiamento da educação: análises e perspectivas" na 25° Reunião Anual da ANPED (Caxambu, MG: 30 de setembro 2002), p. 1-10, 2002.

DOURADO, Luiz F.; BUENO, Maria S. S. O público e o privado na educação. **In:** WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **Políticas e gestão da educação** (1991-1997). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1294613/o_publico_e_o_priv ado_em_educacao.pdf .Acesso em: 24 fev. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCÍA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginário e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**. v.15 n. 45 set./dez. 2010, p. 445-455. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZTK8sHPWFkvbpwTKfzZqRv/?format=pd f&lang=pt . Acesso em: 22 out. 2023.

OLIVEIRA, Sônia M. S. de; SILVA, Carlos D. M. da; BENIGNO, Gabriela G. F. Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ . Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS, Maria Escolástica de M.; AMORIM, Maria Gorete. R.; SANTOS, Ranielly. S. Neoliberalismo e educação na atuação dos Think Tanks. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 53, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3439. Acesso em: 25 jul. 2023.

PIAUÍ. **Lei nº 7.497, de 20 de abril de 2021**. Dispõe sobre a execução de ações voltadas para a redução do analfabetismo no Estado do Piauí. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivo/DIARIOOFICIALPROAJA.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

PIAUÍ. **Decreto nº 19.654, de 13 de maio de 2021**. Regulamenta a Lei nº 7.497, de 20 de abril de 2021. Disponível em: http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/202105/DIARIO13_1d424dd067.p df Acesso em: 21 out. 2023.

PRODUÇÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS E TENTATIVAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO ESTADO DO PIAUÍ

Vinícius José Veras do Nascimento – UESPI
Samara de Oliveira Silva– UESPI

Introdução

O presente estudo tem por objetivo, analisar um grande fenômeno que assola o Brasil desde o início da sua constituição de 1988: a privatização dos setores educacionais públicos de ensino em âmbito nacional, mais precisamente na região nordeste no estado do Piauí. O decorrente assunto tem por finalidade analisar por meio de mapeamento as estratégias da privatização.

Caracterizando a rede de ensino estadual Estado do Piauí, foi aqui selecionada uma vez que passou por reforma ainda nos anos 1991 (OLIVEIRA, DUARTE, 1997,p.97) a partir da qual diversas medidas de cunho privatizador foram tomadas, sobretudo no que se refere a premiação da gestão e ranqueamento das unidades escolares também foi adotado pelo gestor estadual em 2012, e no atual ano de 2023 onde houve a premiação Alfa-10, para premiar as escolas que tiveram melhores resultados de alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).

As "parcerias" público-privadas segundo Adrião (2018, p. 9):

> Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo poder político, conforme indicado na lei de Diretrizes e Bases- N° 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro.

Dessa forma, o intuito é trazer a tona os reflexos dessa terceirização do estado com as escolas públicas por meio de instituições de cunho privativo e seus sistemas privados, além de como isso afeta a população em geral, principalmente as pessoas menos favorecidas de capital por meio da ausência do estado, com a falta de subsídios que são transferidos para as instituições privativas (ADRIÃO, et al. 2016).

Em vista disso, entende-se que há influencia principalmente de forma negativa no processo ensino-aprendizagem, trazendo a precarização, desigualdade, elitismo, tal como transformando a educação básica pública em um mercado educacional, visando cada vez mais o lucro de grandes conglomerados e corporações educacionais privados em setores como gestão da educação, oferta educacional e currículo (ADRIÃO, 2018).

O terceiro setor que são instituições filantrópicas por meio de parcerias públicos privadas, vem com discurso de melhorar o cenário educacional, porém esses grupos são associados a grandes empresas que vendem currículos, gestão e oferta, ou seja, as filantropias sempre buscam promover os produtos de tais empresas, mesmo com a narrativa de serem bem feitores sociais nos estados e municípios com a responsabilidade empresarial (SILVA E SOUZA, 2009).

Nesse cenário, se tornou mais forte ainda a aquisição dessas instituições filantrópicas com a (lei 13.019, de 31 de julho de 2014) que abre espaços para o estado financiar estes institutos, que no Piauí se encontram: Fundação Lemann, Instituto Unibanco (Jovem do futuro), Fundação Itaú Social, dentre outras. A educação pública Brasileira está em processo de oligopolização por esses entes que fazem partes de grandes instituições de sistemas privados de ensino e grandes corporações Brasil a fora (ADRIÃO; DAMASO et al, 2013). Sendo assim, o setor privado tem feito investimento financeiro, no sentido de aportar para as redes públicas "resultados eficazes" e com o Resultados e discussão de ações que vai desde a

compra dos materiais pedagógicos utilizados na definição dos currículos escolares, nos sistemas de ensino, na oferta educativa, na gestão, na elaboração e na venda de sistemas padronizados de avaliação e resultados educacionais (Freitas, 2009), com um único intuito, o lucro.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, com estudos bibliográficos e documentais com base na temática de pesquisa- Mapeamento da Produção de Estratégias de Privatização na Educação Básica, em documentos do Governo do Estado do Piauí , Secretaria da Educação (SEDUC), e por meio de pesquisas no site do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde o período selecionado para a pesquisa compreende de 2019 à 2022, no qual se teve como recorte temporal o período correspondente a 2005-2018 para a fundamentação teórica.

Referencial teórico

Os conteúdos analisados foram de acordo com as técnicas de Bardin (2011), incluindo análises bibliográficas das citações dos autores selecionados, e que serviram como referencial teórico. Os autores(a) utilizados foram Adrião(2013,2016,2018), Bardin(2011), Brasil(1998), Freitas(2009), Oliveira(1997), Silva(2009).

Resultados e discussão

Com a crise do sistema capitalista nos anos de 1990, as grandes empresas visaram a educação pública, como forma de retomar seus investimentos, nisso, grandes empresas entraram no âmbito educacional não como forma de melhoria da educação em si, mas visando sempre o seu lucro em cima das instituições públicas de ensino. Ou seja, fica claro a intenção desses grandes conglomerados educacionais privados na educação básica, privatizar e vender seus produtos educacionais, e no Piauí não é diferente, onde se tem parcerias com os grandes grupos da educação de âmbito privatista e que buscam sempre o lucro por meio da educação.

Com essa realocação de recursos públicos para as empresas privadas de ensino "cuidarem da qualidade" da educação pública, o estado se isenta de sua responsabilidade, e a educação pública fica a mercê desses entes privados. Portanto, esses grupos são responsáveis por instituições e fundações filantrópicas, que também estão presentes no Piauí, e mesmo sendo instituições sem fins lucrativos, buscam promover seus produtos parceiros no intuito de influenciar a população que seus métodos são melhores que os estatais, vendendo assim no estado contratos de gestão, materiais didáticos, currículos.

São oferecidos ao estado, mediação tecnológica para a educação básica por meio de programas voltados para o ensino, formação de professores e gestores escolares, buscando sempre uma educação com o intuito de resultados não para a formação plena do indivíduo, trazendo assim a desigualdade, elitismo educacional e social pois são sistemas que não visam a especificidade de cada indivíduo, diferente da educação pública que segundo Brasil(1988) "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e Incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno Resultados e discussão da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Considerações

É notório a grande relevância do assunto em contexto geral na educação, é necessário então que aja uma conscientização coletiva de luta por uma escola pública, com qualidade e longe dos sistemas privativos de ensino. Existe uma necessidade de mais estudos relacionados a essa área principalmente no estado do Piauí, onde existe um grande número de empresas de cunho filantrópico que são parceiras do governo do estado e de grandes conglomerados educacionais que visam dentro da educação um mercado excelente para investimentos. Portanto, é necessário atenção da população, para que a educação pública ela seja mantida dentro da jurisdição do estado, e que os recursos públicos sejam mantidos na educação pública e não repassados para entes privados.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras,** v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016.

ADRIÃO T.; DAMASO, A.; GALZERANO, L. A adoção de Sistemas Privados de Ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexão a partir do perfil dos professores. **Revista e-Currículum.** São Paulo: v. 2, n. 11, p. 434-460, ago. 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: edições 70. 2011, p. 229

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 20 Ago. 2017.

FREITAS, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H. C. L. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Rio: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M.R.T. Política e administração da educação: Um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho/97, p.123-141, 1997.

SILVA, M. V. e SOUZA. S. A. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional**. Educ. Soc**. Out 2009, v. 30, n. 108, p. 779-798. ISSN 0101-7330.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: TEAR e juventude como capital humano

Rosivaldo dos Santos Souza – SEC/PE

Introdução

A escola, como aparelho de hegemonia do Estado, é mecanismo de colonização política e conformação ideológica da sociedade civil. Esse resumo expandido trata das *juventudes sob o signo da educação interdimensional*, capítulo da minha dissertação do mestrado em filosofia defendida em 2021. No contexto da implementação da educação integral em Pernambuco como política pública, a gestão para resultado, que assume as juventudes como capital humano, foi fundamentada na Tecnologia Empresarial Aplica para Fins de Resultados, proposta por Ivaneide Áurea A.

P. Lima, em seu trabalho intitulado *TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados*. Nessa perspectiva, o instrumental teórico usado na rede pública de ensino de Pernambuco para gerir o sistema educacional, orienta-se tendo como horizonte a satisfação do mercado e suas demandas.

Essa pesquisa se justificou por que demostrou os reflexos ideológicos da postura empresarial, assumida na rede de ensino de Pernambuco, sobre os estudantes da classe trabalhadora que frequentam a educação pública, em suas escolas do programa de educação integral. Para Schlesener (2016), o modo de pensar capitalista, "A serviço deste novo modo de ser está a educação formal, a estrutura urbana, a vida familiar e a cultura em geral (SCHLESENER, 2016). Essa ação do estado neoliberal capitalista sobre os jovens estudantes da classe trabalhadora, assumida por Lima (2011) nos termos "de se enxergar e se sentir como empresa produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais; de formar cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades (LIMA, 2011), é uma ação discursiva que não atende as demandas próprias de jovens que são tratados como capital humano.

Encontrei dentro dos objetivos da pesquisa a necessidade de demonstrar a presença e os efeitos ideológicos dessa abordagem empresarial nas escolas. Como afirma Laval (2019) sobre o capitalismo mundial e seus reflexos nos ambientes de gestão escolar, "Sua manifestação é a predominância e o poder cada vez maior de especialistas, administradores e calculistas, que tendem a monopolizar a fala legítima sobre a educação (LAVAL, 2019). Diante disso, esperou-

-se encontrar a gestão empresarial e muitos dos seus princípios nas unidades de ensino de Pernambuco que adotaram essa tecnologia de administração.

Metodologia

A revisão bibliográfica atendeu as demandas considerando a presença da ideologia empresarial no objeto da investigação nos termos de Hildete P. Anjos (2007) que afirma, "No que se refere a prática dos pesquisadores, ir além da coleta de depoimentos e da listagem de opiniões e pontos de vista, para penetrar no funcionamento interno do discurso [...] (ANJOS, 2007). Para a autora existe um posicionamento ideológico que predomina e que reflete na gestão escolar. Entender seus fundamentos teóricos é importante para o pesquisador que busca esclarecer a execução da gestão para resultados.

Depois de selecionar a base de dados e verificar a evolução dos estudos acadêmicos sobre o assunto, como orienta Vosgerou e Romanowski (2014), constitui os indicadores que mapearam os elementos para garantir o alcance dos objetivos.)

Resultados e discussões

Apesar de crescer significativamente a cada ano o número de matrículas em escolas integrais, Pernambuco tem se deparado com desafios impostos por configurações econômicas atuais que levam os jovens da classe trabalhadora a buscarem escolas regulares por conta da necessidade de trabalho. Dessa maneira, tratar os estudantes como capital humano e potencializar suas competências e habilidades para ingressarem num mercado de trabalho competitivo, como vem sendo feito, não tem sido suficiente para se alcançar o sucesso esperado.

O programa de educação integral de Pernambuco implementado em 2008 por meio de uma política pública, além de trazer para a rede uma abordagem eficiente no trato da administração pública, consegue manter uma relação de aceitação e acolhimento do discurso empresarial baseada na gestão de resultados.)

Conclusões

O número de escolas, o aumento de matrículas, os índices no Indice de Resultados e discussão da Educação Básica e no Sistema de Avaliação da Educação Básica cresceram, recursos financeiros para a implantação da política pública exigiu ampliação, a educação de Pernambuco figura entre os melhores resultados da educação de qualidade no cenário nacional. A parceria público--privada mostrou resultado que outros entres da federação perseguem.

Referências

ANJO, P. H. **A Práxis pedagógica e os enfrentamentos no campo discursivo**. LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa***:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

VOSGEROU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educ**, Curitiba, v.14, n.41, p.165-184. Jan./Abr. 2014.

QUALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NO CENTRO EDUCACIONAL MARIA GIL DE MEDEIROS – 2016-2021

José Alexandre de Moura Lucena (UFPI)
alexandrelucena@ufpi.edu.br
Romildo de Castro Araújo (UFPI)
araujo_romildo@hotmail.com

Introdução

A busca por educação de qualidade é constante e influenciada por uma variedade de fatores internos e externos à escola, como políticas educacionais, financiamento, formação de professores, infraestrutura, recursos, ensino-aprendizagem, gestão democrática e envolvimento da comunidade, entre outros.

O estudo visa analisar os indicadores de qualidade educacional no Centro Educacional Maria Gil de Medeiros entre 2016 e 2021, com foco em acesso, aprovação, reprovação e abandono. É importante notar que a escola, pertencente à rede municipal de Picos, passou por transformações em 2022, tornando-se a 100ª escola cívico-militar do Brasil.

Perguntamos qual a realidade do desemprenho da instituição durante o período de 2016 à 2021? Intenciona-se com os dados realizar uma avaliação inicial da escola e realizar uma reflexão sobre qualidade embasada em Cury (2010), Dourado e Oliveira (2015) e Monteiro (2015).

A relevância desta pesquisa reside na observação das mudanças no Centro Educacional Maria Gil de Medeiros que podem ter impactado significativamente em alguns indicadores de qualidade educacional. Essa mudança envolve as dimensões da gestão e do modelo pedagógico da rede, tornando-se, assim, um ponto crítico de análise.

O cenário pandêmico introduziu variáveis externas que podem ter afetado os indicadores nos anos de 2020 e 2021. Isso aponta para a complexidade da análise dos indicadores internos de desempenho escolar, que seguramente estão para além dos apresentados nesse trabalho.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A metodologia foi composta por uma pesquisa quantitativa tendo como base de dados o censo escolar a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizados pelo Portal

QEdu, de 2016 à 2021. Elaboramos uma tabela com uma série histórica dos dados da instituição escolar estudada. Em seguida, realizamos uma análise dos dados buscando identificar as contradições na realidade da escola, olhando de forma crítica e deduzindo alterações no acesso, na aprovação, na reprovação e no abandono da escola por parte dos estudantes durante o período.

Referencial teórico

A Constituição Federal estabelece que a educação é um direito universal, e seu acesso deve iniciar aos 4 anos, continuando até, pelo menos, os 17 anos de idade. Além disso, a Carta Magna de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, sendo responsabilidade do Estado e da família promovê-la com o apoio da sociedade. O propósito é assegurar o Resultados e discussão pleno das pessoas, preparando-as para a cidadania e qualificando-as para o mercado de trabalho (Art. 205).

A LDB nº 9394/96, Art. 3º, estabelece a garantia de um padrão de qualidade para a educação como um princípio fundamental. Qualidade é um tema de grande relevância, estreitamente ligado ao direito à educação, que exige padrões mínimos de qualidade, incluindo recursos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, conforme Art.3. IX.

Consoante à qualidade como aspecto inerente ao direito fundamental à educação, ressalta Monteiro (2003) que esse direito é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com qualidade como 'direito do homem' (seres humanos).

Cury (2010) aponta que, na discussão do tema, a qualidade tem raízes filosóficas, remontando a Aristóteles, onde representa o modo de ser de algo, influenciando sua substância, quantidade e mensurabilidade. Isso confere ou não uma caracterização ao modo de existência da coisa.

Garantir o acesso e a permanência na escola básica envolve a construção de escolas de qualidade. Considerar a educação como um direito público e subjetivo passa por promover processos de ensino- aprendizagem de qualidade, que permitam o Resultados e discussão integral dos sujeitos. O conceito de educação abordado por Dourado e Oliveira:

> A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo

> sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.203).

A qualidade da educação, embora seja um conceito dinâmico e multifacetado, é um direito respaldado pelo Estado, com implicações nas experiências dos participantes no ambiente escolar. Na prática, fatores como acesso, promoção, reprovação e abandono podem ser indicadores que auxiliam na avaliação da qualidade da educação em uma instituição ao longo de um período, não sendo os únicos, nem existindo isolados.

Por último, apresentando os subsídios para definição do conceito e das dimensões mínimas comuns da qualidade da educação, no nível do aluno, destaca-se o acesso, a permanência e o desempenho escolar. Ainda que dependam de outros fatores, são importantes para compreender a realidade imediata que constituí a escola.

Resultados e discussão

Na Tabela 1, organizamos uma série histórica dos dados para análise da evolução do acesso, da aprovação e da reprovação. Antes, reconhecemos a inexatidão dos dados apresentados no QEdu.

Percebe-se na Tabela 1 a perda de alunos e alunas pela escola, quando em 2016 existiam 233 matriculados nos anos iniciais. Já em 2021, existiam 164 matrículas nos anos iniciais. Respectivamente, nos mesmos anos, 40 matrículas nos anos finais e 97 nos anos finais. Nos anos de 2020 e 2021 a aprovação foi 100%. As reprovações e os abandonos também zeraram. Há uma tendência crescente de aprovações durante o período, sendo maior nos anos finais.

No tocante às reprovações, há uma tendência de queda ao longo do período. Em 2016, já se observavam baixos índices, com 30% nos anos iniciais e 25% nos anos finais. O declínio no abandono também é notável, com nenhum aluno deixando a escola em 2020 e 2021. A prática de aprovação automática

instituída pelas escolas pode explicar essa dinâmica de aprovações crescentes ao longo do período.

Considerando as inconsistências dos dados da escola no QEdu, revela as taxas de estudantes com níveis de aprendizado. Em 2019, um ano antes da pandemia, apenas 52% dos alunos do 5º ano estavam aptos a prosseguir com seus estudos em português, enquanto 39% demonstraram preparo em matemática. No 9º ano, em 2019, somente 45% dos alunos estavam prontos para avançar em língua portuguesa, e 35% demonstraram o mesmo nível de preparação em matemática.

Tabela 1 – Desempenho escolar do Centro Educacional Maria Gil de Medeiros – 2016-2021

Desempenho Escolar								
Ano	Matrículas		Aprovação		Reprovação		Abandono	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2021	164	97	99,4%	100%	0,6%	0,0%	0,0 %	0,0%
2020	205	67	100%	100%	0,0%	0,0%	0,0 %	0,0%
2019	225	74	93,6%	97,1%	4,6%	1,3%	1,8 %	1,5%
2018	221	77	79,1%	97,1%	16,4%	2,9%	4.5 %	0,0%
2017	231	59	76,1%	93,1%	17,9%	1,6%	6,1 %	5,3%
2016	233	40	66%	66,1%	30%	25,3%	4,0 %	8,6%

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2022).
Obs: Dados extraídos do QEdu.
Disponíveis em: https://qedu.org.br/.
Acesso em 23 jul. 2023.
*AI- anos iniciais **AF- anos finais

Considerações

Ao examinar os dados relativos ao desempenho escolar no Centro Educacional Maria Gil de Medeiros durante o período desta pesquisa, identificam-se questões relacionadas à avaliação, ao progresso dos alunos e aos critérios de avaliação. Isso é especialmente evidente nos anos de 2020 e 2021, que foram impactados pela pandemia. Isso levanta dúvidas sobre se os indicadores de desempenho consideraram devidamente as mudanças abruptas no contexto educacional.

Além disso, observa-se uma redução no número de alunos matriculados na escola ao longo desse período, juntamente com a prática generalizada de

promoções automáticas e a manutenção de níveis baixos de aptidão dos alunos para continuarem os estudos. Os dados do QEdu são contraditórios com a realidade da escola.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 6. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. V.17, n.18, jan./dez. 2010, p.15-31. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721/735.
Acesso em: 08 out. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES,** v. 29, n. 78, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=p df&lang=pt. Acesso em: 19 out. 2023.

Dourado , Luiz Fernando (Coordenador); SANTOS, Catarina de Almeida; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

QEdu - Picos. Disponível em https://qedu.org.br/municipio/2208007-picos Acesso em: 20 set. 2023.

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA, SUA GESTÃO E OS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Darlene Silva dos Santos – UFDPar
Elaine Pontes Bezerra – UFDPar
Cristiana Barra Teixeira – UFPI/CSHNB

Introdução

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do seminário de extensão "Gestão Democrática na Escola: diálogos necessários". Tal evento foi planejado com o intuito de refletir sobre as práticas de gestão democrática na escola pública, contemplando um ciclo de palestras intitulado "Processos democráticos de participação coletiva nas tomadas de decisão inerentes ao trabalho da escola no cenário novo-normal" e um debate propositivo numa mesa redonda intitulada "Gestão Democrática na Escola: diálogos necessários x novo normal". O evento foi alinhado com os objetivos e metas do projeto de extensão "Gestão democrática na escola: diálogos necessários". Trata-se, portanto, de atividades pensadas em função da Gestão escolar, do trabalho da escola e dos diálogos necessários para a consolidação de um projeto de gestão escolar democrática.

Assim, tais atividades destinaram-se ao alcance da comunidade constituída por professores/as da educação básica, professores/as gestores/as de escolas públicas, discentes e demais cidadãos e cidadãs interessados/as no debate, totalizando 175 participantes. O evento ocorreu de modo remoto/online através da plataforma interativa *google meet*.

A escola, sua gestão e os desafios para uma gestão democrática

Considerando a escola como um espaço histórico e social, percebemos que sempre haverá novas demandas para ela, logo, para sua gestão. Nesse sentido, precisamos dialogar sobre o papel da escola, de maneira mais abrangente, envolvendo questões pertinentes à sua gestão diante dos desafios contemporâneos. Assim, a gestão escolar, guiada para a consolidação de uma educação mais democrática e emancipadora, pode valer-se dos princípios de convivência sustentável nesse espaço de construção de saberes múltiplos e diversos, na

busca do exercício da cidadania a partir da consolidação de sua autonomia institucional.

É nessa intersecção que a atividade extensiva pousou, reconhecendo a importância do diálogo com a escola para a consolidação de um vínculo aproximativo entre essas instituições fundamentais para a educação. As mudanças vivenciadas na sociedade contemporânea exigem reorganização constante das instituições sociais, logo, das escolas para que estas atendam às diversidades e das demandas que envolvem o ensino e a aprendizagem desses novos tempos, portanto, assumindo novos desafios.

Nas palavras de Rios (2001, p.38) "[...] é preciso, ainda, assimilar novas formas de se relacionar com o conhecimento, a pesquisa, a organização e a função da comunidade no envolvimento da educação. Para atuar em um novo modelo de escola é necessário também compreender sua função". Esse cenário, exige da gestão escolar habilidades e competências essenciais para que consigam manter entre educadores/as, alunos/as e comunidade escolar relações interpessoais sustentáveis ao tempo em que se coordena, planeja e avalia ações pedagógicas.

Nesse passo, o seminário realizado reuniu profissionais que atuam na gestão das escolas de educação básica da rede pública para estudar e refletir sobre os desafios da equipe gestora na efetivação e na mobilização de práticas educativas que atendam às expectativas de uma escola efetivamente comprometida com a formação holística, sobretudo diante das demandas decorrentes do atravessamento do período pandêmico.

A atividade alcançou integração com profissionais da educação básica, profesores e gestores de escolas públicas, para discutir a gestão pedagógica, técnica e administrativa, estimulando a pesquisa e a formação da comunidade interna e externa com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da educação básica.

As mudanças desejadas nas escolas, no seu trabalho e na educação decorrem da adoção de práticas e do engajamento de suas equipes para que essas práticas sejam embasadas em conhecimentos que se articulem com as demandas reais da escola, de seus/as alunos/as.

O cerne do sucesso do trabalho da escola está na percepção sobre as demandas educacionais e aos seus desafios. Logo, é necessário, além de adminis-

trar a instituição escolar, ter certeza que a sua gestão está encaminhada em direção dos seus objetivos.

Esse alinhamento demanda um processo responsável e consciente de avaliação das metas, exigindo que gestores/as planejem em função das necessidades diagnosticadas em sua realidade. É importante eleger práticas que viabilizem a participação coletiva, registrando e divulgado falas e fazeres, valorizando as pessoas e os seus trabalhos.

Rui Canário (2006) postula que "Os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras. Com isso, não há escolas pobres". Em outra via, temos que o cotidiano de trabalho é movido principalmente, por sentimentos que não demonstramos, sem perder de vista que um processo de gestão deve partir da realidade, trazendo as necessidades e aspirações individuais para a apreensão coletiva. Conforme afirma Vasconcelos (2004, p. 20), a necessidade é "[...] aquilo que falta em cada aspecto relevante analisado para que a instituição possa ser o que deseja". Emergem da investigação e da avaliação que se faz da realidade, "do confronto entre o real e o ideal."

A escola é complexa, seu trabalho é sistemático e intencional, sua função social é ampla e agrega uma responsabilidade social considerável. Sua gestão precisa tomar decisões a partir das suas necessidades reais, valendo-se de sua autonomia. Cabral Neto e Souza (2008) definem as dimensões de autonomia como administrativa, que se refere a possibilidade de formular e produzir planos, programas e projetos, tendo a função de caracterizar a organização da escola em sua totalidade; financeira que consiste no gerenciamento doa recursos patrimoniais e angariar meios para atrair recursos externos e parcerias de forma a complementar os recursos já alocados pelo poder público; pedagógica que trata, diretamente, dos mecanismos viáveis para melhorar o processo ensino-aprendizagem, possibilitando a liberdade de ensino e pesquisa.

Nesse sentido, é importante compreender a essência educativa da escola, melhor dizendo, sua função social, identidade, organização dos conhecimentos curriculares e as formas de avaliação. Assim, a gestão democrática carece da compreensão sobre o significado da participação e da autonomia no universo escolar. Bordenave (1983, p. 22) explica que "De fato, a palavra participação vem de parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte". Seu pensamento faz referência à reflexão da participação em seu sentido amplo de maneira completa, pois o cidadão que faz parte deve tomar parte, interferindo

nas decisões de forma crítica e consciente com efetiva responsabilidade nos produtos resultantes do próprio processo de participação.

Assim, a gestão participativa exige, segundo Dourado (2008), repensar o papel da escola enquanto lócus de contradição da própria sociedade, o que significa compreender as práticas educativas como práticas sociais e o processo de consolidação da gestão democrática como um processo dialético que implica muitas vezes o conflito e a superação de impasses, refletir sobre o trabalho docente no contexto escolar, entendendo sua globalidade e dinamicidade, repensar o provimento do cargo de direção e sua função na escola, sendo necessário certo cuidado no momento da escolha dos mecanismos de eleição e seus direcionamentos, criar e materializar mecanismos de democratização da gestão.

Considerações

O evento de extensão alcançou um debate importane sobre a escola e os desafios para a sua gestão considerando que o atendimento das demandas atuais requer cuidado com uma educação que atenda às diversidades demandas do cenário contemporâneo. Dentre os desafiso que marcam o cenário contemporâneo, a escola carece investir no envolviento da comunidade nos processos de gestão, garantir participação de todos os segmentos de sua comunidade, vislumbrar a consolidadação de uma gestão democrática e participativa.

Referências

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CABRAL NETO, A; SOUSA, L. C. M. Autonomia da escola pública. In: ROSÁRIO, M. J. A; ARAÚJO, R. M. L. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

SISTEMATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICA EDUCACIONAL SOBRE O PIAUÍ EM EVENTOS ESTADUAL, REGIONAL E NACIONAL SOBRE A ÁREA

Maria Eduarda Gomes Rocha- UESPI
Samara de Oliveira Silva- UESPI

Introdução

As políticas educacionais são "Compreendidas como movimentos complexos com participação de diferentes sujeitos sociais, cuja ações e participação repercutem no conjunto da sociedade" (Bello et al. 2014). Assim, "as políticas educacionais dizem respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir a educação". (Saviani, 2005, p.29) Para que tais medidas sejam efetivadas, estudos vêm sendo realizados no campo das políticas públicas, bem como as iniciativas criadas ao longo dos anos, como a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE em 1961. Com foco na compreensão dos estudos acerca das políticas educacionais para a construção de conhecimentos e na luta por uma educação democrática e de qualidade.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a circulação de conhecimento produzido sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Piauí no período de 1996 a 2022. A mesma faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A pesquisa está em andamento, realizada por meio de uma abordagem qualitativa, na coleta de dados referentes ao tema e no registro de variáveis que se presumem relevantes (Lakatos; Marconi, 2010). Para isso desenvolvemos um levantamento bibliográfico que segundo Severino (2007) ocorre a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores. Assim analisamos as produções em eventos estaduais, regionais e nacionais nos bancos de dados da Associação Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE

Metodologia (ou materiais e métodos)

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa, definida por Severino (2007) como um conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. O autor também destaca que "são várias

as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem quantitativa. Modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas" (Severino, 2007, p. 119). A mesma se faz por etapas que "desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados'' (Gil, 2002, p. 18). E a aquisição de conhecimento se dar por meio de processos, ou seja, cada etapa da pesquisa contribui para a construção de conhecimento, mediante os estudos e aprofundamento no tema de pesquisa. Gil (2002). Dessa forma, o dado estudo se fez a partir de um levantamento bibliográfico, o qual segundo Severino (2007) é feito de registos disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores. Também se fez um estudo de mapeamento o qual consiste em "reunir um conjunto concreto de dados e conhecimentos sobre um determinado assunto" (Rocha. et al, 2018) e fazer uma categorização desses dados, o que permite ao pesquisador conhecer mais do seu tema de estudo e poder criar hipóteses acerca do que já foi produzido.

Referencial teórico

Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões (Azevedo,2003, p. 23). Ações essas que visam, ou deveriam, garantir os direitos sociais da sociedade. Das inúmeras demandas referentes as políticas públicas, têm-se entre elas, as necessidades educacionais, um dos direitos fundamentais, assegurados pela Constituição Federal de 1988. E como forma de garantir esse direito, surge as políticas educacionais, em prol de uma educação de qualidade.

Podemos entender que as políticas educacionais são nada menos que um subcampo das políticas publicas (Melo. 1999), e consoante a isto, para que tais medidas sejam efetivadas, estudos vem sendo realizados no campo das políticas públicas, bem como as iniciativas criadas ao longo dos anos, como a criação da Associação Nacional de Politica e Administração da Educação - ANPAE em 1961. Neste viés, é valido destacar que só a partir de 1990 é que vem surgindo um olhar acerca da necessidade de estudos e da construção do campo do conhecimento em politica educacional no Brasil, a partir de então vários autores, como Souza 2003, Melo 1999, Tello 2011 e entre outros, se debruçaram em estudos e analises afim de compreenderem esses campo e com a finalidade de contribuir para a melhoria na educação do pais, mediante discussões, estudos de estratégias que possam suprir as demandas educacionais e vigore com o que

estabelece a Constituição Federal de 1998, a respeito da qualidade da educação e seu reconhecimento como um dos direitos sociais da sociedade.

Resultados e discussão

Inicialmente, o dado estudo se fez a partir do levantamento dos anais publicados pelos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE. Esses Simpósios são eventos promovidos pela ANPAE desde 1961 e ocorrem em periódicos bianuais. Têm como objetivo a análise e socialização de estudos e experiências inovadoras em matéria de políticas e práticas de administração educacional, de gestão escolar, universitária e de formação e valorização dos profissionais da educação. fez-se a busca do período de 2007 a 2021. Onde, dos anos 2007 e 2009 encontra-se os anais disponíveis na internet, no entanto, não foram encontrados trabalhos referentes ao Piauí. De 2011 estão disponíveis apenas em formato CD, o que impossibilitou a busca e de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 foram encontradas apenas a lista dos trabalhos.

A ANPAE também promove outras atividades, como os Congressos internacionais e os Seminários Regionais. Os Congressos são eventos promovidos desde 1968, ocorrendo a cada dois anos. No levantamento feito dos anos de 2010 a 2023, em praticamente todos os anos, apenas a lista dos trabalhos está disponível, sem acesso aos artigos para consulta e análise, com exceção do Congresso de 2012, onde entramos 2 trabalhos referentes ao Piauí. Fizemos também uma busca na Revista Brasileira de Política e Administra da Educação- RBPAE dos anos de 1996 a 2023 e apenas 4 trabalhos referentes a temática de estudo foram encontrados.

Como resultado parcial da pesquisa realizada, de toda a busca feita até o momento, só contabilizamos 6 artigos relacionados as políticas educacionais sobre o Piauí. Assim, esperamos com esta pesquisa apontar as lacunas, metodologias e temas mais investigados sobre Política Educacional sobre o Piauí.

Considerações

A partir dos dados obtidos referentes a temática, vemos que há uma escassez de estudos feitos quanto as políticas educacionais, sobre tudo as desenvolvidas no Piauí. Por isso, torna-se imprescindível o debate acerca da necessidade elaboração de mais pesquisas neste campo, com foco em uma investigação mais precisa acerca da circulação de conhecimento sobre as políticas educacionais no Piauí.

Referências

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BELLO, I; JACOMINI, M; MINHOTO, M. **Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010):** uma análise de teses e dissertações Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014.

LAKATOS, EM; MARCONI, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na Ciência social brasileira (1970-1995)**: ciência política. São Paulo: Sumaré, 1999. P. 59-99.

SAVIANI, Dermeval. **A política educacional no Brasil.** In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. V.3, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, F. G. et al. Um modelo de mapeamento sistemático para educação. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p.1-6. 2018.

EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AS AÇÕES INSTITUCIONAIS DA UFPI DESTINADAS À PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: uma perspectiva crítica

Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves/UFPI
williamsgon@yahoo.com.br

Introdução

A universidade tem como funções principais a divulgação das descobertas científicas e das análises referentes à vida contemporânea através do ensino, da concretização de atividades de pesquisa e de extensão, como necessidades de instituição formadora de quadro técnico- profissional, difusora de conhecimentos e produtora de corpo científico capaz de criar novas possiblidades de resolução dos problemas que a realidade possa impor.

Para realização dessas funções, a universidade toma como beneficiário principal de suas ações o segmento estudantil, para quem a instituição destina um conjunto de suas ações a fim de estabelecer nesse segmento o necessário processo de profissionalização.

Sendo este segmento bastante heterogêneo, parte dele necessita de iniciativas "suplementares". Para alguns, estas se tornam essenciais, constituindo-se mesmo em estratégias importantes para a continuidade dos estudos e o atingimento do objetivo principal que designa a conclusão do processo de profissionalização.

O presente trabalho traz alguns aspectos de uma pesquisa mais ampla sobre o conjunto de ações que podem significar a política de permanência de discentes do ensino superior no âmbito da Universidade Federal do Piauí. As ações dirigidas à comunidade estudantil são de responsabilidade direta da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Assuntos Comunitários- PRAEC, no âmbito da UFPI. Tais ações constitui um conjunto de serviços aos discentes, desde alimentação, serviços de saúde, como o odontológico, atendimento e acompanhamento psicológico, além de bolsas que buscam auxiliar financeiramente os discentescaracterizados como em condições mais agudas de vulnerabilidade, além de considerar para efeitos de cessão de bolsas o desempenho acadêmico, mensurado através do Indice de Rendimento Acadêmico (IRA).

No caso da pesquisa mais ampla, o objetivo é caracterizar as ações da PRAEC voltadas para discentes afrodescendentes no âmbito da UFPI. Para fins

da Comunicação neste Evento, o objetivo geral consiste em apresentar de modo panorâmico os aspectos constitutivos da política da PRAEC destinada à permanência do discente do ensino superior da UFPI, particularmente do Campus Ministro Petrônio Portella, com sede em Teresina-Pi. Assim, especificamente, pretende-se: elencar as atividades constitutivas da política daquela Pró-Reitoria; apresentar dados quantitativos que sugiram o alcance dessas ações e, delinear numa perspectiva crítica os possíveis casos que necessitam da prestação desses serviços, mas que não têm obtido tal atenção.

Para consecução desses objetivos, buscaram-se os dados oficiais da UFPI, mais concretamente da PRAEC, bem como levantamento exploratório, a partir de aplicação de questionários junto aos alunos cotistas do Curso de Medicina, do Campus citado. A metodologia utilizada foi a de comparar dados apresentados pela PRAEC com as perspectivas dos discentes referidos.

Compreende-se que o presente trabalho é exequível em razão da facilidade de obtenção de informações dos sujeitos, além das fontes oficiais estarem disponíveis no sítio da UFPI. Do ponto de vista conceitual, o estudo poderá contribuir para uma caracterização adequada das ações da UFPI destinada aos discentes, especialmente àqueles sem as quais a continuidade dos estudos seria quase impossível.

Em geral, as discussões em torno da temática trazem aspectos como: as ações realizadas institucionalmente são suficientes para responder as demandas da grande parcela de discentes que necessitam de tais serviços/ações?; que outras ações são necessárias? Quantitativamente, qual é a cobertura das ações existentes, ou seja, qual é a taxa de atendimento, considerando-se o total de discentes que necessitam dos serviços?

Os primeiros dados apontam para o fato de que as ações realizadas ainda deixam grande parcela de estudantes sem esses serviços. Ademais, alguns possíveis beneficiários não compreendem o porquê de não haver conseguido apoio institucional.

Metodologia

O caminho percorrido foi o da escolha do tema a partir das discussões referentes à expansão da universidade, com ênfase no acesso ao ensino superior, mas indicando preocupação com a permanência de discentes na continuidade de seus cursos. Outrossim, levou-se em consideração o fato de que os últimos censos da educação superior indicam tanto fortes processos de evasão quanto

o não preenchimento de vagas disponíveis para o ensino superior. Em seguida, aproximou-se de bibliografia especializada na temática, com ênfase nos estudantes da cota étnico-racial.

Em sendo definida a UFPI, como universo da pesquisa, encaminhou- se mais diretamente a conhecer as ações do órgão da UFPI responsável pela política de atendimento a discentes, no caso a PRAEC. Assim, o passo seguinte foi o acesso aos relatórios e dados disponíveis no sítio oficial da UFPI, na página da PRAEC. Somando-se a isso, definiu-se que além dos operadores da gestão, os discentes beneficiários das ações da UFPI constituíram-se em sujeitos da pesquisa. Assim, fez-se levantamento de dados junto aos alunos do Curso de Medicina/UFPI/Campus Ministro Petrônio Portella e diálogo informal com técnica da PRAEC, que trabalha com acessibilidade e inclusão.

Como possibilidade de leitura adequada do objeto da pesquisa, os trabalhos de Ribeiro (2002), Dourado, Catani e Oliveira (2003),Morosini (2006), Batista (2019) e outros foram muito importantes para evidenciar aspectos sem os quais essa pesquisa seria tarefa mais árdua ainda.

Para o trabalho de campo, utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário, com sujeitos discentes do curso de Medicina, cursando o 4º período letivo naquela ocasião, totalizando oito (08) sujeitos. Os dados coletados foram sistematizados em quadros para fins de compreensão mais adequada da concepção dos sujeitos envolvidos.

Referencial teórico

Um rico debate estabeleceu-se na virada do milênio acerca do ensino superior brasileiro, indicando mudanças profundas na sociedade no presente século, motivadas principalmente pelas atividades tecnológicas do campo da informação. Neste aspecto, trouxe à cena a discussão acerca do modelo ou dos modelos de ensino superior no Brasil. Em distintas abordagens, há consenso de que o ensino superior brasileiro é elitista, centralizado, concentrado e fortemente privatista. Vários estudos discutiram modelos de universidade e de instituições de ensino superior, com ênfase no acesso ao ensino superior, como os de Morhy (2004), Dourado, Catani e Oliveira (2003), Morosini (2006). Por outro lado, a análise realizada por Ribeiro (2002) foi bastante elucidativa.

O de Fontes (2018), que analisou a política de permanência estudantil na UFPI, elegendo especialmente o viés do financiamento dessa política implementada pela UFPI. Nesse mesmo ano, Ferreira (2018) analisa a política de

permanência do estudante da UFPI. A autora localiza essa política no bojo das políticas neoliberais, focalizadas e pela redução da participação do Estado.

Outra contribuição singular foi a produção de Batista (2019), que estudou em seu doutoramento o serviço de atendimento ao estudante da UFPI, buscando relacionar a operacionalização da política de permanência adotada pela UFPI e os possíveis impactos sobre a vida dos estudantes e sobre os indicadores de qualidade, considerando o interstício 2007-2016. Nesse estudo, a autora traz aspectos históricos e institucionais de como foi implantado e como se dá a implementação do atendimento aos estudantes da UFPI.

Camillo (2019), por sua vez, estuda as ações afirmativas para negros, elegendo a análise das cotas sociais sob a perspectiva da gestão das políticas públicas. Para a autora, em que pese a importância dessas políticas de reparação, o Brasil ainda está bem longe de atingir a equidade como meta.

Todos esses estudos foram muito importantes para que a temática fosse contextualizada, o escopo do estudo definido bem como sua perspectiva de análise, ou seja, à luz dos dados disponíveis e das posições dos sujeitos, estabeleceu-se uma abordagem marcada pelo questionamento de tais dados.

Resultados e discussões

A pesquisa trouxe algumas inquietações. Primeiro: a expansão do ensino superior ainda é necessária, pois as políticas implementadas ainda não foram suficientes para estabelecer um processo democrático de acesso ao ensino superior. Segundo: o processo de evasão instalado no ensino superior põe em xeque as políticas de permanência concretizadas em distintas Instituições de Ensino Superior- IES.

Considerações

A pesquisa em curso atesta a fragilidade das políticas de permanência da UFPI, identificada tanto no número de discentes atendidos quanto no montante dos recursos destinados à permanência estudantil. Ademais, as ações realizadas de modo isolado não permitem a comunidade a observação de uma política

robusta que, de fato, apresente-se como condição fundamental para o êxito do discente universitário em sua trajetória acadêmica.

Faz-se necessário um conjunto de debates e análises sobre a política de permanência da UFPI a fim de que sua reformulação com fins a maior alcance social seja possível.

Referências

BATISTA, Maria do Carmo de Souza. **Políticas de inclusão universitária:** permanência na Universidade Federal do Piauí. (Tese de Doutorado em Educação). Uberlândia: UFU, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023.

CAMILLO, Fernanda Cristina. **Ações afirmativas para negros: o ciclo da construção das cotas raciais**. (Trabalho de Conclusão de Curso/Especialização) Porto Alegre: UFRGS, 2019.

DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Maria D'alva M., Assistência estudantil na educação superior: mecanismos de acesso e permanência do estudante na UFPI. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, p. 579-592, São Luís, Ma: UFMA, 2018.

FONTES, Ana Lúcia de M. **Política de Permanência Estudantil: estudo de caso da Universidade Federal do Piauí**. (Dissertação de Mestrado) Teresina, Pi: UFPI, 2018.

MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UESPI: para quem?

Maria Francisca Oliveira Dias – UESPI
mariadyaspi@hotmail.com

Introdução

A institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil enquanto política pública só ocorreu em 2010, no governo Lula, com a criação do PNAES e PNAEST. Todavia, antes disso houveram várias ações que possibilitaram essa conquista, destaque para UNE, FONAPRACE e ANDIFES, pois foram organizações que estiveram envolvidas nesse processo de luta.

Os debates acerca da necessidade de Assistência Estudantil não são tão novos quanto a sua regulamentação, pois existem desde a criação das primeiras universidades brasileiras, ou mesmo desde quando os alunos brasileiros estudavam fora do Brasil. Neste último, as ações eram voltadas ao financiamento dos estudantes pertencentes a elite, o que favorecia a perpetuação do poder (Dutra e Santos, 2017).

Ao longo da história educacional brasileira percebe-se que houve variações em relação a concepção da AE, tais mudanças ocorreram a partir da expansão da democratização do acesso às instituições superiores. Diante disso, esta pesquisa de abordagem quali-quantitativa objetiva de forma geral analisar os programas de Assistência Estudantil da UESPI e suas contribuições para a permanência dos estudantes da graduação no recorte temporal de 2010 a 2022, e dentre os objetivos específicos busca apresentar as concepções sobre AE da Universidade Estadual do Piauí, verificando o público-alvo atendido.

As discussões preliminares do estudo apontam que a UESPI possui uma visão ampla de assistência que vai além da questão financeira, pois ela compreende que há outras formas que tornam o sujeito vulnerável. Todavia, suas ações e programas ainda são tímidos em relação à visão que a instituição tem de assistência estudantil. Além do mais, o fato dela possuir alguns programas universais (sem o critério de renda) deixa alguns questionamentos em aberto: será que as ações de assistência universais colocam os estudantes com situação de vulnerabilidade em risco? Quem realmente esses programas atendem?

Metodologia (ou materiais e métodos)

Trata-se de um estudo de abordagem quali-quantitativa, com uso da pesquisa bibliográfica e de campo. É um estudo em andamento, no qual se busca por referências nacionais e locais, além de informações históricas e documentais acerca da Universidade Estadual do Piauí.

Referencial teórico

A principal lei que normatiza a AE é o Decreto Lei n° 7234, que regulamenta o PNAES destinado às instituições federais e a Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, que cria o PNAEST destinado as universidades estaduais que tenham aderido ao SISU. Ambos tem como prioridade de atendimento estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda famíliar per capita de até um salário mínimo e meio. A partir do público-alvo fixado em lei é possível inferir um caráter de política focalizada e não universalizante.

Todavia, alguns autores criticam a focalização do público-alvo do PNAES e PNAEST e as ações dos programas das universidades. Leite (2008) defende que a AE deve ser um direito de todo estudante e não apenas um favor concedido para os "carentes". Imperatori (2017) critica a restrição e considera o programa uma política não universal que não atende a realidade do Brasil. Dutra e Santos (2017) levantam a questão da necessidade de uma formação plena que ofereça qualidade de vida aos estudantes no contexto universitário.

As ações de Assistência Estudantil acontecem nas universidade antes mesmo da implementação do PNAES e PNAEST. A UESPI afirma que suas primeiras ações de AE aconteceram no ano de 2003, por meio dos Programas Bolsa trabalho e Apoio Pedagógico. Após essas ofertas pioneiras, houve a incrementação de outros programas (UESPI, 2022).

Dada a automonia das universidades, as políticas de assistência estudantil das instituições superiores embora tenham semelhanças, apresentam algumas diferenças, sobretudo em relação ao público-alvo. Algumas instituições, a exemplo do IFPI, oferecem alimentação gratuita para todos os alunos, ou seja, têm uma oferta universalizante, a UESPI não possui restaurante universitário mas tem outras formas de oferta de alimentação por meio de auxílios, porém todas relacionadas ao critério de renda, assim a alimentação na UESPI não é uma política universal. Desse modo, há divergências em torno das Políticas de Assistência Estudantil das instituições no que tange o público assistido. Por-

tanto, é necessário pesquisas focalizadas que tragam uma maior amplitude da realidade das instituições superiores (IFPI 2021; UESPI 2022).

Resultados e discussão

A UESPI afirma que suas ações de AE estão alinhadas ao PNAEST, ou seja, atendem preferencialmente os alunos com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Todavia, assegura que a Assistência Estudantil da instituição "tem como objetivo prestar auxílio nas formas de bolsas, programas e/ou projetos, a fim de viabilizar a permanência de estudantes na universidade". Além do mais ela visa cooperar para a melhoria do "desempenho acadêmico, minimizando a reprovação e a evasão escolar, e colaborando para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas, regionais e culturais" (UESPI, 2022, p. 88-89).

Percebe-se que a instituição tem uma visão ampla a respeito da AE, pois considera a vulnerabilidade para além da questão econômica. A tabela abaixo apresenta os programas de Assistência Estudantil ofertados pela universidade e o público os quais atendem. Os dados sugerem que os programas parecem ainda insuficientes para atender as demandas, todavia é necessário obter mais informações para que ocorra de fato essa constatação.

Tabela 01 – Programas de Assistência Estudantil ofertados pela UESPI

Programa	Público-alvo
Bolsa trabalho	Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica
Estágio Não-Obrigatório	Estudantes da graduação
Programa Apoio Pedagógico	Estudantes da graduação
Auxílio Moradia	Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica
Auxílio alimentação	Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica
Auxílio inclusão digital	Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica

Fonte: Elaborado pela autora conforme Uespi (2022)

Em relação à cultura a instituição oferta por meio da extensão programas e projetos socioculturais como coral e balé, mas pode-se dizer que são iniciati-

vas tímidas e suscitam ampliação. Além do mais, também oferta atendimento psicológico mediante agendamento prévio.

Considerações

Em relação às atuais políticas implementadas pelo PNAES/PNAEST, percebe-se que, embora sejam focalizadas para o público de menor renda per capita, a autonomia universitária possibilita que as instituições criem as suas próprias normas, ações e programas de assistência estudantil. No seu PDI (2022- 2026) a UESPI mostra que possui uma visão ampla em torno da AE, que compreende outras situações que tornam o estudante vulnerável como a questão cultural e de sexualidades, mas estabelece que tem como critério de seleção a renda. Contudo, ao analisar os programas ofertados percebe-se que nem todos estão atrelados ao fator de vulnerabilidade socioeconômica, já que há dois programas abertos para todos os estudantes. Assim sendo, almeja-se compreender, até a finalização desta pesquisa, se as ações de assistência estudantil "universais" são capazes de promover a desassistência de estudantes em situação de vulnerabilidade. E o grau de alcance dos programas de AE da UESPI, com base na relação entre necessidade e oferta.

Referências

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Rio de Janeiro: **Ensaio aval. Pol. Públ. Edc.** V.25, n. 94, p-148-181, jan./mar. 2017.
IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, Aug. 2017.

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. **Universidade e Sociedade**, v. 27, n. 41, p. 165-73, 2008.

UESPI. Plano de Resultados e discussão institucional-PDI: 2022-2026 - Teresina: **FUESPI**, 2022. 565p.

IFPI. Conselho Superior. Resolução nº 8 de 3 de março de 2021.Resolução nº 14 de 08 de abril de 2014. **Dispõe sobre a consolidação e atualização da Política de Assistência Estudantil do IFPI**. Teresina: IFPI, 2021.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO: teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação (1996-2022)

Francisca Lima Maciel (UESPI)
francisca.lima.maciel@aluno.uespi.br
Maria de Jesus Rodrigues Duarte (UFPI)
mariajesus34533@gmail.com

Introdução

O financiamento da educação é um dos objetos de estudo da política educacional e, no Brasil, historicamente, a educação nos seus níveis e modalidades, bem como a produção de conhecimento dependem do financiamento público. A universidade, enquanto espaço de pesquisa na educação superior, é o lócus primal de produção científica. Assim, o crescimento do ensino superior na esfera estadual nas últimas décadas, inclusive com a oferta de Programas de Pós-Graduação, torna necessário que se façam estudos para compreender esse novo campo, caracterizar suas produções e investigar o que tem sido produzido sobre financiamento na área da educação. O presente trabalho tem como objetivo compreender o panorama das teses e dissertações sobre financiamento da educação produzidas nos programas de pós-graduação em educação nas universidades estaduais e particulares e nos Institutos Federais do/no Nordeste brasileiro entre 1996 e 2022, com ênfase no número de trabalhos por instituição pesquisada e as subtemáticas encontradas no estudo em foco.

Metodologia

O trabalho classifica-se como um estudo de revisão que mapeia (Vosgerau; Romanowski, 2014). De caráter exploratório (Gil, 2002) e abordagem quanti/qualitativa (Severino, 2013), a coleta dos trabalhos foi realizada em duas plataformas digitais: Portal Brasileiro de Dados Abertos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para localização das teses e dissertações, usou-se os mesmos descritores[1] de Duarte (2018) por compreender que os referidos termos da-

1 Duarte (2018) usa os seguintes termos para busca: Financiamento da educação, controle social do financiamento da educação, gasto público e educação, FUNDEF, FUNDEB, recursos públicos, conselho de acompanhamento, controle social do Fundeb, conselho de acompanhamento do Fundef, políticas de financiamento da educação básica e superior, planos de carreira e remuneração dos professores e relações público-privado no financiamento da educação.

riam conta do objetivo proposto pela pesquisa em foco. A partir dos critérios elencados (ano, tipo de trabalho, área) foram localizados produções sobre Financiamento da Educação nas seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Tiradentes (UNIT), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)).

Referencial teórico

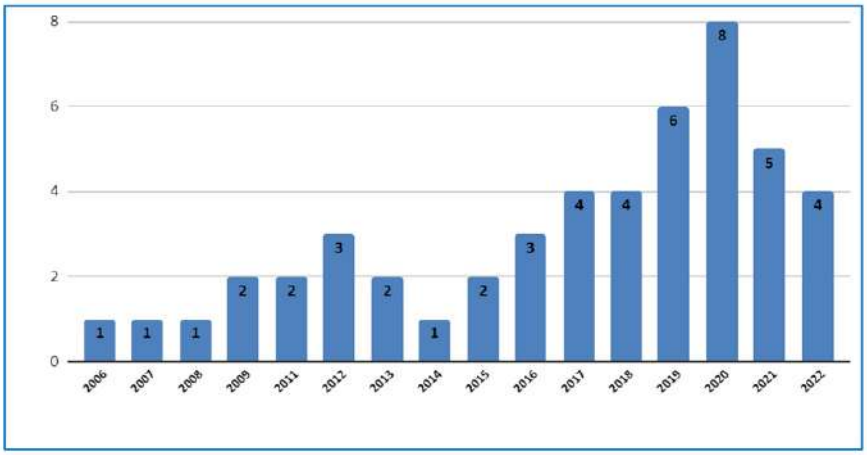
Atualmente a educação é um dos direitos fundamentais do ser humano, previsto na legislação da maioria dos países do mundo e considerado condição necessária para que os indivíduos tenham pleno acesso à cidadania. No Brasil o reconhecimento do direito à educação existe desde o período do império porém essa ideia tornou-se mais forte a partir da Constituição Federal de 1934 onde a escola elementar foi citada como gratuita e compulsória. A partir de então esse direito esteve presente em todas as constituições, tornando-se mais abrangente com o passar do tempo (Oliveira e Adrião, 2007).

Figurando no campo das políticas públicas, as políticas educacionais visam materializar o direito à educação e surgem, no Brasil, como campo científico estruturado a partir de 1960. Em 1970 volta-se para o interior da universidade onde ocorre a profissionalização do campo com a formação deespecialistas e criação de grupos de pesquisa. O campo expandiu-se na década de 1990 e continua crescendo até os dias atuais. Para compreensão do campo científico estudado foram utilizados como aporte teórico os seguintes autores (Gouveia, 1971), (Ortiz, 1983), (André, 2006), e (Stremel, 2016).

Resultados e discussão

A pesquisa encontrou 49 trabalhos, sendo 43 dissertações e 6 teses. O gráfico 1 traz o número de trabalhos encontrados em cada ano.

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação produzidas nas Universidades Estaduais do Nordeste (1996- 2022)

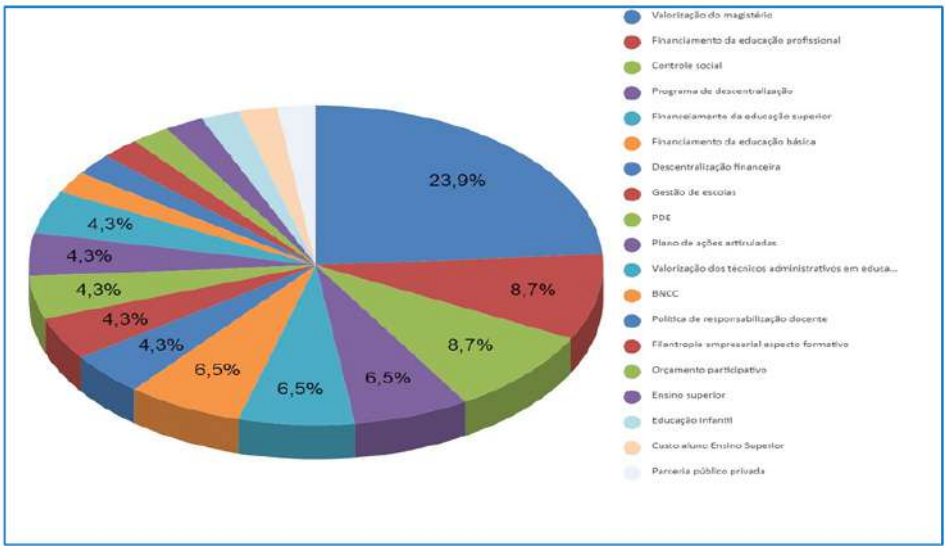


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Entre 1996 e 2002 não foi encontrado nenhum programa de educação nas IES pesquisadas, de 2003 a 2005 existem programas na UNEB e na UECE mas nenhum trabalho dentro da temática. Como demonstrado no gráfico 1 os resultados começam a aparecer em 2006 e, com exceção de 2010 onde não há produções, vão crescendo, atingindo o número mais alto de produções em 2020 com 8 trabalhos.

Os estudos encontrados foram classificados em 19 temáticas. A porcentagem de trabalhos por temática está representada no gráfico 2.

Gráfico 2 – Temáticas abordadas nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação produzidas nas Universidades Estaduais do Nordeste (1996-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Como se vê, o tema do financiamento da educação engloba muitas sub temáticas ligadas aos diferentes níveis de ensino, programas de governo, gestão, valorização dos profissionais da educação dentre outros.

Considerações

A pesquisa demonstrou que a produção de conhecimento sobre financiamento da educação do/no Nordeste nas IES foco, está concentrada em 4 estados (Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Constatou-se um número maior de dissertações do que teses e um aumento de 126,67% das produções no período de 2016 a 2022 em comparação com o período de 2006 a 2015. Analisando as produções por estado, a Bahia apresenta o maior número de estudos, com 33 trabalhos divididos em 15 temáticas, sendo valorização do magistério a mais recorrente. O Ceará tem nove trabalhos, o Rio Grande do Norte seis produções, e Pernambuco, somente uma produção.

Referências

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981- 416X2006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 de jun. de 2023.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues**. A produção científica sobre financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação das instituições federais de educação superior do Nordeste brasileiro (2000-2017).** 2018. Monografia (Licenciatura em pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, PI, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 01-48 jul. 1971. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n01/n01a01.pdf. Acesso em: 03 de set. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito** à **educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ORTIZ, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional do Brasil.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209: Acesso em: 23 de jun. de 2023.

O PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO/NO ESTADO DO PIAUÍ: a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação (1996-2022)

Laura Nascimento dos Santos (UESPI)
laurandossantos@aluno.uespi.br
Maria de Jesus Rodrigues Duarte (UFPI)
mariajesus34533@gmail.com

Introdução

A produção do conhecimento em políticas públicas educacionais é imprescindível para vigilância e visibilidade do direito à educação que está assegurado constitucionalmente como direito a todos os cidadãos e dever do Estado (Brasil, 1988). Dessa forma, fazer um levantamento do que foi produzido sobre o campo política educacional é necessário para conhecimento da sociedade sobre o que se tem discutido sobre esse complexo e amplo campo de pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa, que é resultado da parceria entre as instituições Instituto Federal do Piauí (IFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal do Piauí (UFPI) com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), tem como objetivo compreender o processo de constituição do campo de pesquisa Política Educacional do/no Piauí a partir da produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros no período de 1996- 2022.

Compreendendo o quão amplo e complexo é o campo da política educacional, a pesquisa apoia-se em estudiosos como Azevedo (2001), Cury (2004), Sander (2005) e Stremel (2016) que contribuem, significativamente, para a discussão e compreensão da referida temática. Nessa perspectiva, o estudo intenta apresentar um panorama da produção acadêmica sobre a temática foco, identificando as instituições brasileiras de pós-graduação em educação que produziram sobre o objeto e revelar as temáticas abordadas nas teses selecionadas.

Metodologia

A pesquisa documental de caráter exploratório, possui abordagem quanti-qualitativa e classifica-se como um estudo de revisão que mapeiam (Vosgerau; Romanowski, 2014). Ao caracterizar uma pesquisa como quanti-qualitativa ou

mista, Creswell (2007) esclarece que esta ocorre quando o pesquisador faz a coleta de dados com o intuito de desenvolver temas relacionados ao objeto pesquisado.

O estudo procurou extrair, identificar e sistematizar as teses encontradas nas plataformas digitais do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Banco de Dados Abertos entre os anos de 1996 a 2022. Os descritores elencados para coleta dos trabalhos foram "Política Piauiense" e "Piauí AND Política''. O levantamento que compõe o *corpus* da pesquisa orientou-se pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos estudos encontrados nas plataformas supracitadas.

Referencial teórico

O Resultados e discussão da sociedade, ocorre quando todos os que nela vivem, seja pessoa física ou jurídica possuem direitos e deveres. Nesse viés, a educação passou a ser um direito fundamental, na medida que contribui significativamente para o avanço social, o mesmo está assegurado na Carta Magna do país sendo dever do Estado, proporcioná-lo.

Todavia, mesmo presente em documentos oficiais é um direito que não abrange todos, e as políticas educacionais, são criadas com intuito de ter uma sociedade justa. Ao tratar do assunto, as autoras Santos e Azevedo (2009) remetem a ideia de que a produção do conhecimento nessa área, se dá a partir das mudanças socias, ou seja a maneira como a sociedade evolui, implica no aparecimento de necessidades e estas são expostas a partir de investigações sociais.

Para que estas análises ocorram, é imprescíndivel que os cidadãos participem das tomadas de decisões por se tratar de uma democracia, este ponto é enfatizado por Souza (2017) quando, ao tratar das políticas educacionais, expõe que as políticas necessitam da interação entre governo e sociedade civil, pois elas não são iniciativas isoladas.

Resultados e discussão

As políticas educacionais nos remetem o entendimento de que são fundamentais para uma sociedade em que todos têm o direito à uma sociedade justa. Contudo os dados parciais desse estudo, nos mostram que a produção do conhecimento das políticas educacionais do estado do Piauí ainda não estão no foco dos pesquisadores dos programas de pós- graduação das instituições de ensino superior, haja vista que do período de 1996 até o ano de 2000 nenhuma

tese referente ao Estado piauiense foi encontrado, entretanto o mesmo passa a ser citado a partir de 2001 com um trabalho citando o Estado, o mesmo foi desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a autoria de Antônio José Gomes.

Em processo de finalização, a pesquisa possui dados parciais, apontando que, os estudos das políticas educacionais do/no Piauí são limitados em comparação aos dados obtidos nacionalmente. No período a ser analisado (1996-2022) o Piauí vem sendo citado a partir do ano de 2001, com apenas uma tese referente ao tema, sem produção sobre o referido estado no período de 1996 a 2000. Na referida tese, o autor busca enfatizar que as cooperativas educacionais, foram criadas a partir de políticas de controle social. Ou seja, mesmo possuindo viés privado as cooperativas educacionais surgem com o auxílio de políticas públicas.

Considerações

A educação, um direito fundamental a convivência social, se tornou objeto de estudo de pesquisadores que por meio da educação intuem uma cidadania eficaz. Dessa forma, investigar o andamento e o funcionamento dessas políticas é uma alternativa para que se tenha uma sociedade com pessoas reflexivas. Todavia, a partir dos dados já obtidos, é perceptível que a produção acadêmica em política educacional referente ao estado do Piauí é limitada em comparação à produção sobre a temática em outros estados. Haja vista que o mesmo não é citado nas teses dos anos de 1996 à 2000, enquanto outros Estados do Nordeste como Bahia, Rio Grande do Norte e Ceará possuem significativas produções sobre a temática, nesse mesmo período.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como Política Pública.** Campinas, SP: Autores associados, 2001. v 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20131. Acesso em: 13 out. 2023.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa**. Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. (777- 793), Especial - out. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101- 73302004000300007: Acesso em: 22 jun. 2023.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação**. Linhas Críticas** [online]. 2005, 11(20), 41-54. ISSN: 1516-4896. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193520514004 Acesso em: 02 jul. 2022.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SOUZA, Ângelo R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 75–89, 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450. Acesso em: 22 fev. 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

POLÍTICA EDUCACIONAL DO/NO PIAUÍ: a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior

Lucilene de Almeida Muniz (UESPI)
Lucilenedealmeidam@aluno.uespi.br
Maria de Jesus Rodrigues Duarte (UFPI)
Mariajesus34533@gmail.com

Introdução

O debate sobre o campo da política educacional tem se debruçado sobre a produção científica nos cursos de pós-graduação brasileiros, gerando um volume significativo de estudos sobre o tema (STREMEL, 2017). Nessa perspectiva, se faz necessária a investigação da construção do campo de conhecimento política educacional através de estudos que levantem e avaliem a temática, o que irá fortalecer o campo de pesquisa.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo compreender como se constitui o panorama da produção de conhecimento sobre política educacional do/no Piauí nas dissertações dos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, fazendo uma análise dos resultados obtidos, de forma a identificar quais instituições mais produziram trabalhos sobre o assunto e as temáticas abordadas.

Para melhor discussão da temática, o estudo apoia-se em autores como: Cunha (1974), Azevedo (2001) e Santos (2003), dentre outros.

Metodologia

Numa perspectiva dialética, o trabalho insere-se entre os estudos de revisão que mapeiam (Vosgerau; Romanowski, 2014), com atenção especial ao que é produzido sobre política educacional do/no o Piauí. Gil (1996, p. 19), define pesquisa "como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". O estudo, de caráter documental, é entendido por Severino (2007, p. 122) como "fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais". De natureza quanti-qualitativa e caráter ex-

ploratório, o estudo pautou-se pela pesquisa documental para exploração das dissertações sobre Política Educacional do/no Piauí, coletadas no Portal Brasileiro de Dados Abertos e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi feita a partir dos descritores "Política educacional" AND "Piauí" e da definição dos critérios de inclusão ano, programa,educação, no recorte temporal de 1996 a 2022. A análise dos estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa e serviram de base para a compreensão do panorama da produção de conhecimento sobre Política Educacional do/no Piauí, deu-se com base na leitura dos títulos, palavras-chave e resumos.

Referencial teórico

O processo institucional da política educacional surgiu em alguns países da Europa a partir da década de 1950, e algumas décadas depois, no restante da América Latina. No processo institucional brasileiro , Sander (2001) aponta quatro momentos históricos que marcaram nosso percurso no campo das políticas públicas, sendo primeiro o período da colonização (séc. XVI ao XVIII), o segundo o período da Primeira República , em seguida vem o pós-guerra, momento da economia educacional, e nas últimas décadas, a reconstrução democrática.

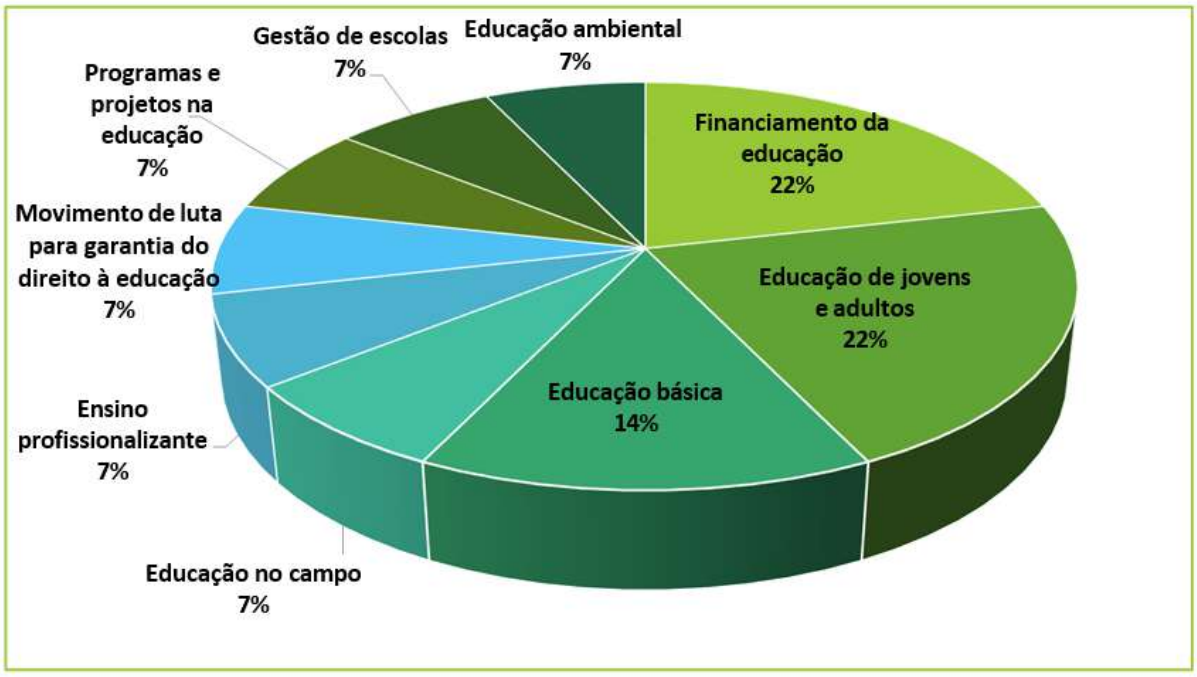
Shiroma *et al* (2004) nos conta que "pelo menos até os anos 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, [...] e a propostas de fortalecimento do Estado". As reformas feitas pelo regime militar maquiaram a força de trabalho brasileira, com isso, o ensino médio e a educação superior, passaram a ser privatizados e a qualidade do ensino se concentrou no estudo pago, supervalorizando o ensino privado.

Com relação a universidade pública, pode-se dizer que entre os anos de 1968 e 1971, houve um movimento maior de implantação de políticas educacionais, com a intenção de ampliar o sistema educacional, tornando o ensino mais acessível às massas. Atualmente, existem vários programas educacionais como o Prouni (Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), dentre outros. Esses programas demonstram o avanço no quesito políticas educacionais no ensino superior brasileiro e geram a esperança de uma educação de qualidade.

Resultados e discussão

Foram coletados no Portal Brasileiro de Dados Abertos e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 14 dissertações que tratam da produção de conhecimento sobre política educacional do/no Piauí nos programas de pós- graduação das IES selecionadas. Constatou-se que o período em que foram produzidos mais trabalhos são os anos de 1996 e 1997, cada um respectivamente com duas produções. A pesquisa revelou as instituições que mais produziram conhecimento a respeito do assunto, a saber: Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Federal Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Nove de Julho (UNINOVE), cada uma delas com dois trabalhos na temática foco. As temáticas abordadas na produção de conhecimento sobre política educacional do/no Piauí foram educação do campo, educação básica, ensino profissionalizante, movimento de luta para garantia do direito à educação, programas e projetos, financiamento da educação, educação de jovens e adultos, gestão de escolas, educação ambiental. O gráfico 1 apresenta as temáticas sobre política educacional do/no Piaui, produzidas no espaço temporal de 1996 a 2022 objetivando melhor visualização da produção por percentual no referido período.

Gráfico 1- Temáticas abordadas na produção sobre Política Educacional do/no Piauí (1996-2022)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa, 2023.

O Gráfico 1 mostra que as temáticas mais aboradadas na pesquisa foram, Financiamento da Educação e Educação de Jovens e Adultos com três trabalhos cada um, e Educação Básica, com dois trabalhos. Constatou- se que os programas de educação foram os que mais produziram trabalhos.

Considerações

A pesquisa oportunizou explorar as principais questões que têm sido debatidas sobre a temática, demonstrando uma produção estável sobre a produção de conhecimento do tema política educacional do/no Piauí nas IES foco. Com base nos resultados observou-se nos últimos anos que o campo educacional tem avançado significativamente e que houve um aumento do interesse pela pesquisa no âmbito da pós-graduação. Ressalta- se a importância das Universidades desenvolverem Programas de Iniciação Científica (PIBIC), visto que os espaços de ensino e aprendizagem são importantes no processo de formação do pesquisador. Faz-se necessário destacar que o estudo não teve a intenção de findar as discussões da temática, pois sua complexidade requer a busca permanente de aprofundamentos das questões levantadas.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de administração de empresas**, Rio de Janeiro, p. 69, set./out.1974.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/hGZ6vTN4tBRx5yz86zKBWNt/?lang=pt. Publicação nesta coleção em agosto de 2013. Acesso em: 12 jun.2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

SANDER, Beno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 47, jan/jun. 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514004.pdf. Acesso em: 19 abril. 2023.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 628, ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf. Acesso em: 8 jun.2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A**,** 2004.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf. Acesso em: 24 de set. de 2023.

TESSITURA HISTÓRICO-POLÍTICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO PIAUÍ: notas introdutórias para o debate

Maria da Penha Feitosa (UFPI/CAFS)
Geraldo do Nascimento Carvalho (UFPI/CCE)
Mônica Núbia Albuquerque Dias (UFPI/CAFS)
Milene Martins (UFPI/CAFS)

Introdução

As instituições universitárias, desde tempos remotos desempenham papel importante na formação dos povos. Não raro encontrar robusta literatura que trata dessa temática e das profundas transformações e desafios vividos por essas instituições no mundo. Analisar as instituições públicas universitárias responsáveis pela formação superior no estado do Piauí, como parte do conjunto das IES no Brasil e no mundo, será sempre uma pauta necessária no conjunto dos debates sobre o papel social e político das universidades.

Este trabalho faz parte do primeiro de uma série de publicações envolvendo o ensino superior no Piauí, no âmbito de um projeto de pesquisa e extensão levado a efeito por um Grupo de Estudos e Pesquisas que se organiza no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), composto por estudantes, professores e professoras. Para este trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais. Em vista disso, objetivo deste texto é apresentar alguns aspectos da criação e implantação de duas instituições públicas universitárias, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

De acordo com os estudos realizados, a criação das Universidades no Estado do Piauí teve um cunho social, mas também foi uma estratégia política atrelado aos interesses das elites na consolidação e perpetuação da influência social de grupos políticos hegemônicos no Estado.

Metodologia

Para essa primeira produção, de caráter introdutório, foi realizado estudo bibliográfico-documental na perspectiva sociohistórica, numa abordagem qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético, tendo em vista basear-se na história e suas transformações em contextos e condições materiais de vida dos sujeitos. Este trabalho apresenta aspectos da história das instituições de

ensino superior públicas no Estado do Piauí, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), apresentando breve caracterização dessas duas instituições no bojo das políticas para o ensino superior brasileiro.

Referencial teórico

Revisitando a história verificamos que o processo de formação do ensino superior no Brasil teve início em 1930 e logo se organizou uma campanha que impulsionou a luta pela implantação de uma universidade no Piauí. O discurso efetivo reivindicatório para que esta fosse criada no Piauí começa a aparecer em 1963, levantado pela União Estadual dos Estudantes, com a publicação, na coluna Retalhos Universitários, do Jornal O Dia, do manifesto *"O Piauí exige a criação de sua universidade"* (PASSOS, 2003, p. 41, destaques da autora).

A matéria jornalística ecoou por vários dias nessa coluna, na época reservada ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito e teve grande repercussão. Os efusivos discursos de políticos em defesa do ensino superior público em um estado ainda tão carente de educação em outros níveis como o Piauí seguiram o coro. A intencionalidade dos grupos dominantes de associar a universidade à garantia de continuidade dos estudos para seus filhos, a formação profissional a fim de promover o Resultados e discussão e a formação de quadros para assumir os postos de mando na estrutura administrativa do Estado identificava-se com a tessitura do poder. Esta intencionalidade está, segundo Passos (2003, p 200) registrada no logotipo da UFPI: "um conjunto de palmas de babaçu estilizadas nas cores verde e azul, dispostas de forma convergente e ao mesmo tempo sugerindo irradiação"

Importante destacar que na época havia uma política nacional por reformas de base, daí a grande pressão para expansão do ensino superior no país. No Piauí, chegou em um momento em que essa pressão sai do âmbito do movimento social e se insere no campo político, gerando espólio político para algumas lideranças políticas.

Assim, em meio a um clima de debates e reivindicações, a UFPI foi credenciada pelo Decreto nº 17.551, de 09 de janeiro de 1945, recredenciada em 1968, sob a forma de Fundação, por meio da Lei nº 5.528, de 11 de novembro de 1968, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-científica, nos termos da citada lei e do seu Estatuto, e oficialmente instalada em 12 de março de 1971. Inicialmente, a formação do patrimônio da UFPI foi

regulamentada pelo Decreto-Lei Federal Nº 656, de 27 de junho de 1969, publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho do mesmo ano. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí Nº 209, de 22 de dezembro de 1969 (PIAUÍ/UFPI, Relatório CPA, ano base 2016/2017, p. 21). Recentemente, a instituição teve novo recredenciamento, por meio da Portaria MEC n° 645, de 18/05/2012

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) insere-se no movimento de criação de universidades estaduais na década de 1980. Foi instituída por meio da Lei Estadual nº 3.967/1984, que instituiu a Fundação de Apoio ao Resultados e discussão da Educação do Estado do Piauí (FADEP) e teve o funcionamento autorizado no ano de 1985, na condição de Centro de Ensino Superior (CESP) e em 1988 foi instalada como Universidade, conforme a Lei nº 4.230/1988, e a partir de 1993 passou a ser multicampi. O objetivo da criação da UESPI era recuperar a educação no Estado do Piauí (FEITOSA, 2006 apud SOARES, 1986).

Resultados e discussão

No seu nascedouro, a instituição UFPI estruturou-se organizada em unidades básicas de ensino, de acordo as áreas de conhecimento denominadas departamentos, que se agregaram e formaram as atuais Unidades de Ensino chamadas de Centros. Naquele período, de acordo com Carvalho (2019, p. 171), a UFPI se organizou inicialmente por área de conhecimento, "estruturada em Departamentos Didáticos e Científicos, que, por sua vez, formavam unidades maiores, os Centros, era adequada aos objetivos econômicos, políticos e ideológico daqueles governos".

Em relação à UESPI, compreender sua trajetória no Estado faz parte do arcabouço de conhecimentos necessários para analisá-la no contexto atual. O fomento ao ensino superior como guardião da formação dos jovens, mas sem os aportes estabelecidos como política de Estado, encontra dificuldades. De um modo geral, "as instituições públicas de educação superior estaduais têm como principal fonte de recursos aqueles definidos no âmbito do governo estadual, segundo as disponibilidades do respectivo tesouro". (BRASIL, 2018, p. 62), o que confere a essa instituição instabilidade nas suas políticas.

Considerações

O surgimento do ensino superior universitário no Piauí por meio da UFPI e da UESPI constitui marco importante no Resultados e discussão sociocultural do

Estado. As principais cidades (Parnaíba, Picos, Floriano, Bom Jesus, por exemplo), além da capital, Teresina, constituiem polos educacionais importantes no território piauiense. No que pese seu nascimento atrelado aos interesses privados das elites econômicas e políticas, representou e continua representando Resultados e discussão social e cultural, além de crescimento econômico, não só para o estado do Piauí, mas para a macroregião meio norte do país.

Em estudos posteriores abordaremos o processo de Resultados e discussão e consolidação das duas instituições, bem como as contradições enfrentadas por elas na relação público-privado no crescente estágio de privatização da educação em geral e da educação superior em particular, o trabalho docente nesssas instituições e outros temas que as envolvem na atualidade.

Referências

BRASIL, **Financiamento da educação superior no Brasil:** impasses e perspectivas [recurso eletrônico] Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série estudos estratégicos; n. 11 e-book). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a- camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento--da-educacao- superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. Programas de expansão e reestruturação das Universidades Federais: uma análise da UFPI no período de 2003 a 2016. (recurso eletrônico) **Tese (doutorado)**, 2019. Disponível em http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3902

FEITOSA, Maria da Penha. A Educação Superior Pública Estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990. **Dissertação (mestrado)** - Teresina: UFPI, 2006. C.D.D – 378.981.22

PASSOS, Guiomar de Oliveira. A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense. **Tese (doutorado)** realizado na Universidade de Brasília - Brasília: 2003, 302fls

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Resultados e discussão Institucional (PDI)2015-2019.**Teresina:EDUFPI, 2015. 365 p. Disponível em:https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI- -2015-*2019_UFPI_Reformulado_Versao-Final.pdf*. Acesso em: 02 out. 2018.

EIXO TEMÁTICO 3

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL

A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TERESINA – PI: da política de financiamento à política de convênios

Vinícius Silva de Sousa (UFPI)
Carmen Lúcia de Sousa Lima (UFPI)
Cleuma Magalhães e Sousa (SEMEC)

Introdução

O atendimento educacional de crianças no Brasil durante muito tempo esteve vinculado a associações filantrópicas ou a órgãos de assistência e bem-estar social, sendo historicamente os serviços prestados pelas instituições de atendimento à criança. De acordo com Borghi (2009), o atendimento em creches teve seu início além do poder público, também por instituições comunitárias, filantrópicas e assistenciais. O Estado teve sua atuação nesta etapa devido aos subsídios públicos e instituições privadas sem fins lucrativos.

Nesse sentido, este resumo é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, que teve como objetivo analisar a implementação do atendimento à Educação Infantil (EI) no sistema municipal de educação de Teresina-PI, a partir das políticas de financiamento e de conveniamento. A pesquisa teve como delimitação temporal os anos de 2008, 2010, 2014, 2016 e 2021. Esse recorte temporal foi delineado tendo em vista que, em 2008 está demarcado pelo contexto pós Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007; 2010 corresponde ao período pós implementação das Orientações sobre Convênios; 2014 foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, com vigência por 10 (dez) anos, a contar do ano de publicação; 2016, refere- se ao ano seguinte da aprovação do Plano Municipal de Educação (PME), Lei 4.739/2015, com foco na meta n° 1 que garante a universalização da Educação Infantil na Pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o quinto ano de vigência do PME e garantir o mínimo de 80% (oitenta por cento) até o final do decênio; e 2021 por ser o ano posterior à regulamentação e sancionamento do FUNDEB/2020. Ao analisar os dados para realização da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Mapear os Diários Oficiais do município

de Teresina, nos anos de 2008, 2010, 2014, 2016 e 2021, coletados pelo site da Prefeitura Municipal de Teresina, para sondagem de quantitativo e valores envolvidos na celebração de convênios com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas; Analisar os efeitos da obrigatoriedade na ampliação do atendimento à EI no município analisado; Verificar se houve crescimento da oferta de EI no município em análise, durante a implementação da política de convênios; Identificar as entidades que celebram convênios para a oferta de EI municipal de Teresina.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido como uma pesquisa quali-quantitativa em educação de caráter documental, analisando dados disponíveis *online* sobre a oferta de EI no Município de Teresina-PI. O período investigado contempla a trajetória evolutiva desta etapa educacional entre os anos de 2008 a 2021, analisando dados do Censo Educacional do INEP; dos Censos Demográficos do IBGE; e pelos Diários Oficiais do município de Teresina – PI, estes considerando os anos 2008, 2010, 2014, 2016 e 2021.

Referencial Teórico

A alocação de recursos públicos através do Fundeb, por meio de repasses para os Estados, Distrito Federal e municípios, representa a transferência de financiamento federal pela União para esses entes governamentais, os quais, por sua vez, direcionam esses recursos às instituições educacionais. De acordo com as perspectivas de Pinto (2007) e Arelaro (2008), o Fundeb desempenha um papel significativo na consolidação e no fortalecimento dos convênios entre os setores público e privado, isso ocorre porque o Fundo possibilita a participação das instituições privadas por meio de convênios no processo de distribuição dos recursos.

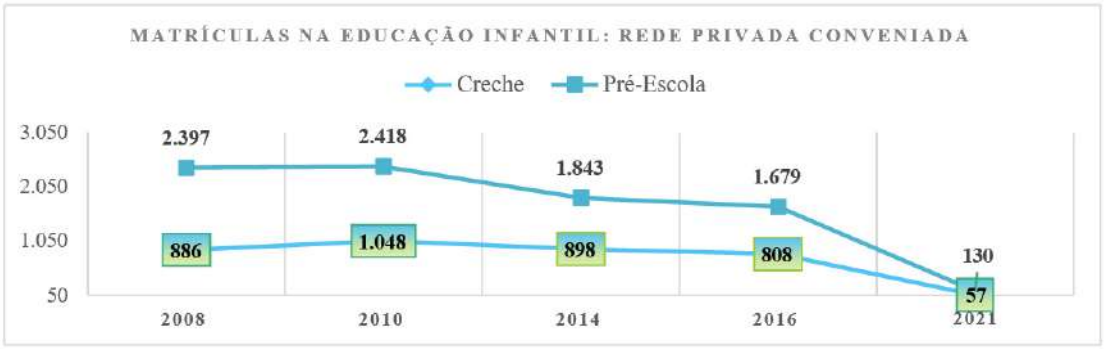
Conforme disposto no artigo 211 da Constituição Federal, as creches devem ser oferecidas pelos governos municipais. Em Teresina, a política de convênios na EI foi implementada como estratégia para ampliar e garantir o acesso das crianças a esta etapa da Educação. Conforme Bassi (2011), é compreensível que as prefeituras, diante dos altos custos de manutenção das creches públicas, não cobertos pelo FUNDEB, e da obrigação legal de atender à crescente demanda da população pela Educação Infantil, sejam incentivadas a investir

na expansão do conveniamento como uma alternativa menos onerosa para os cofres públicos, apesar das possíveis limitações na qualidade do atendimento.

Resultados e Discussão

A legislação do Fundeb permite, especificamente, que as matrículas de instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas sejam contabilizadas para efeitos de redistribuição dos recursos do Fundo. Nessa perspectiva, apresenta-se o Gráfico 1, que representa o número de matrículas na educação infantil na Rede Privada Conveniada durante os anos pesquisados.

Gráfico 1: Matriculas na educação infantil – Rede Privada Conveniada de Teresina.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos microdados do Laboratório de Dados Educacionais (2008, 2010, 2014, 2016, 2021).

O gráfico 1 mostra que, no que diz respeito à creche da rede privada conveniada, houve um aumento de 18,31% nas matrículas entre 2008 e 2010, mas a partir de 2010, ocorreu uma queda acentuada, com uma redução de 14,33% entre 2010 e 2014, seguida por diminuições de 10,02% entre 2014 e 2016 e uma notável redução de 92,94% entre 2016 e 2021, indicando uma forte diminuição no acesso das crianças à creche. Quanto à pré-escola conveniada, houve um pequeno aumento de 0,88% entre 2008 e 2010, porém, a partir de 2010, houve uma queda significativa, com reduções de 23,81% entre 2010 e 2014, 8,90% entre 2014 e 2016 e uma expressiva diminuição de 92,27% entre 2016 e 2021, apontando para uma tendência de declínio contínuo nas matrículas, tanto na creche quanto na pré-escola conveniadas, especialmente nos últimos anos.

Considerações

O objetivo principal da pesquisa foi investigar e analisar a implementação da Educação Infantil em Teresina, com foco na política de financiamento e nas

parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e as instituições conveniadas. Destaca-se o crescimento das matrículas na rede municipal, impulsionado pela municipalização completa da Educação Infantil e pela incorporação de estabelecimentos pertencentes a instituições filantrópicas e comunitárias. Ao longo do período investigado, observa-se uma diminuição nas matrículas na Educação Infantil da rede privada conveniada, em consonância com a redução nos repasses da SEMEC. Importantes marcos nesse contexto foram a Emenda Constitucional nº 59/09 e os Planos Nacional e Municipal de Educação. Essas medidas promoveram a municipalização e a integração de instituições filantrópicas e comunitárias, ampliando o acesso à Educação Infantil.

Referências

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público- privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BASSI, M. E. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 116–141, jan. 2011.
BORGHI, R. **Oferta Educacional nas creches**: Arranjos Institucionais entre o Público e o Privado. Projeto de Pesquisa. 2009.

LDE. **Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná**. Dados. Curitiba, 2020. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acessado em: abr. 2023.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100-Especial, p. 877-897, out.2007.

TERESINA. Prefeitura municipal. Secretaria Municipal de Educação**. Plano Municipal de Educação**. Teresina: UPJ Produções, 2015. Disponível em: http://semplan.teresina.pi.gov.br/wpcontent/upload/2016/05/3-plano- municipal-de--educaC3%A7%A3o.pdf. Acessado em: out. 2022.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Maria do Socorro da Silva Arantes-UFPI
socorroprof@ufpi.edu.br
Benedito da Silva Vasconcelos-UFPI
neditosilva99@outlook.com
Kelyane Bezerra de França-UFPI
francasantoskellyane@gmail.com
Maria de Jesus Oliveira dos Santos – UFPI
mariawr66@gmail.com

Introdução

O PROCAMPO é um dos principais programas da política nacional de educação *do* e *no* campo, cuja matriz sociopolítica tem como base a consciência de classe protagonizada pelos camponeses na luta contra hegemônica ao paradigma tradicional de educação rural para os camponeses. A consciência de classe dos camponeses no contexto da luta pela reforma agrária, no Brasil, demarca um campo de disputa contra hegemônica ao projeto de Resultados e discussão rural baseada no agronegócio e no acúmulo do sistema capitalista. Os movimentos sociais do campo reconhecem o direito à educação como matriz organizativa dos camponeses em torno de um projeto sustentável no meio rural a partir de uma pedagogia própria, como direito de viver do e no campo.

Especificamente, estudamos os convênios do PROCAMPO no processo de estruturação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) quanto às condições de acesso e permanência dos discentes na universidade. Essa investigação está vinculada ao Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI), intitulado "Política de Educação do Campo na UFPI: convênios do PROCAMPO". A pesquisa tem como objetivo analisar como o PROCAMPO garante condições estruturais de acesso e permanência de jovens e adultos do campo na LEdoC.

Na primeira parte apresentamos a discussão em torno das categorias centrais do estudo. Na parte seguinte, descrevemos o processo metodológico. Na terceira parte, nos detemos na organização dos dados e procedemos a análise procurando responder aos objetivos e as questões de partida da pesquisa quanto aos resultados parciais.

Metodologia

A pesquisa de iniciação cientifica (PIBIC -UFPI/CNPq), em andamento, foi do tipo documental, subsidiada pelos dados de campo que foram levantados junto à Fundação Cultural de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação (FADEX), responsável pela gestão financeira dos recursos do PROCAMPO, sendo a executora dos cursos das LEdoCs. Priorizamos, no levantamento de dados, a LEdoC do campus de Teresina (capital) – Ciências da Natureza – e de Bom Jesus-PI (multicampi) – Ciências Humanas e Sociais, por meio da abordagem quantiqualitativa e do método dialético.

Referencial teórico

Compreendemos a Educação do Campo como um projeto potencialmente diferenciado que vem se acumulando no protagonismo dos sujeitos do campo e nos movimentos sociais do campo, assim como analisa Medeiros, (2010, p. 7) que afirma que se faz necessário compreendermos nossos espaços, já que "[...] se trata de um espaço pedagógico potencialmente promotor de sujeitos e de práxis social subversiva à ordem dominante".

Desde a consciência de classe que camponeses foram estruturando a organização dos trabalhadores no meio rural como campo político contra hegemônico, cuja matriz educativa foi adequadamente formulada como Pedagogia do Movimento (CALDART, 2009) para definir o maior movimento de trabalhadores rurais da América Latina – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o autor supracitado ainda fomenta sobre a necessidade da discussão sobre "a Educação do campo hoje [...] com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas" (CALDART, 2009, p. 36).

Resultados e discussão

A pesquisa de iniciação cientifica (PIBIC -UFPI/CNPq), em andamento, foi do tipo documental, subsidiada pelos dados de campo que foram levantados junto à Fundação Cultural de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação (FADEX), responsável pela gestão financeira dos recursos do PROCAMPO, sendo a executora dos cursos das LEdoCs. Priorizamos, no levantamento de dados, a LEdoC do campus de Teresina (capital) – Ciências da Natureza – e de Bom Jesus-PI (multicampi) – Ciências Humanas e Sociais, por meio da abordagem

quantiqualitativa e do método dialético. Onde apresentaremos nossa perspectiva através de duas tabelas.

Tabela 1 – Previsão Orçamentária Programada – LEdoC – CMPP – Teresina:

Rubrica	Descrição Rubrica\Item	Valor Programado
33.90.30	MATERIAL DE CONSUMO	**R$ 46.767,26**
		R$ 6.912,26
	Material de Consumo Alimentação	**R$ 39.855,00**
33.90.39		**R$ 379.540,64**
	OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS – PESSOA JURÍDICA	**R$ 19.356,00**
	Locação de veículos em geral	**R$ 13.200,00**
	Serviços gráficos	**R$ 13.000,00**
	Xerografia de textos	**R$ 333.984,60**
33.90.18		**R$ 10.710,00**
	Locação de espaço físico- hospedagem BOLSA	**R$ 10.710,00**
33.90.14		**R$ 36.982,10**
	Deslocamento para o tempo universidade DIÁRIAS	**R$ 36.982,10**
	-Diárias	
33.90.33	**PASSAGENS E DESPESA COM LOCOMOÇÃO**	**R$ 6.000,00**
	Passagens aéreas	**R$ 6.000,00**
Total do contrato		**R$ 480.000.00**

Fonte: FADEX (2023).

Com relação à previsão orçamentária programada no contrato Procampo (UFPI/FADEX) nº 10/2015, constatamos que R$ 333.984,60 reais estão na rubrica (339039), que prevê despesas com **Locação de espaço físico – hospedagem**, ou seja, significa investimento para garantir as condições de permanência dos discentes, relacionada à moradia ou residência fixa durante os 45 dias do tempo universidade.

Tabela 2 – Despesas no orçamento programado – LEdoC – Bom Jesus

Rubrica	Descrição Rubrica\Item	Valor Programado
33.90.30	MATERIAL DE CONSUMO E ALIMENTAÇÃO	R$ 78.000,00
	- Consumo	R$ 18.000,00
	- Alimentação	R$ 60.000,00
33.90.39	OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS-PESSOA	R$ 342.000,00
	JURÍDICA	
	- Locação de veículos em geral	R$ 34.000,00
	- Serviços gráficos	R$ 15.000,00
	- Xerografia de textos	R$ 13.000,00
	-Locação de espaço físico- Alojamento	R$ 280.000,00
3390.18.00	AUXÍLIO FINANCEIRO A ESTUDANTES	R$ 25.000,00
	-Deslocamento para o tempo universitário	R$ 25.000,00
3390.14.00	DIÁRIAS	R$ 35.000,00
	-Diárias	R$ 35.000,00
Valor total do contrato		R$ 480.000,00

Fonte: FADEX (2023).

Os baixos valores previstos em bolsas de apoio estudantil continuam a ser um desafio para os estudantes que encontram sérias restrições que envolvem a garantia de equipamentos de informática, baixas participações em eventos, congressos, seminários e dificuldades de deslocamentos para as atividades práticas em campo, são exemplos que devem ser enfrentados por educadores, docentes e discentes no diálogo quanto à qualificação da política de educação junto ao Estado.

Ao analisarmos a previsão orçamentária de Bom Jesus, constatamos que mais de 70% do valor total dos recursos de R$ 480.000,00 tem como previsão gastos com locação de espaço físico (alojamento), no valor R$ 280.000,00, e R$ 60.000,00 com alimentação,totalizando R$ 340.000,00. Na atualidade da LEdoC, essas despesas são fundamentais para garantir a permanência dos camponeses na universidade, tendo em vista que o *campus* de Bom Jesus não dispõe de residência estudantil, e que os estudantes da LEdoC se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além da falta de políticas públicas no meio rural.

Considerações

A relevância da consciência de classe na luta dos camponeses pelo direito à Educação do Campo na universidade tem marcado inúmeras reinvindicações protagonizadas pelo movimento estudantil, como consciência coletiva. Nesse sentido, reconhecemos que a política de inclusão na universidade reproduz a invisibilidade dos camponeses, a exemplo de editais de inclusão digital, durante a pandemia, cuja edições revelam a paralisia cognitiva da universidade quanto ao reconhecimento das especificidades dos camponeses e da realidade do meio rural. Mesmo com recursos garantidos pelo PROCAMPO, esses não foram remanejados para atender às necessidades.

Os camponeses, ao reivindicarem seu direito à educação e à permanência na universidade, desafiam a narrativa hegemônica, que marginaliza e invisibiliza suas demandas. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham papel fundamental na promoção da Educação do Campo.

Em suma, as políticas públicas são cruciais para assegurar que os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo tenham garantido o acesso, a permanência e a qualidade de construção do conhecimento. Além de oportunizar uma reparação educacional histórica alicerçada nos princípios da justiça social. Portanto, retomar esse debate é fundamental para enfatizar a importância da consciência de classe na luta dos camponeses pelo direito à Educação do Campo na universidade. Essa consciência impulsiona a mobilização e a organização coletiva, fortalecendo a luta dos camponeses e ampliando suas possibilidades de transformação social.

Rerefências

CALDART, Roseli Salete**. Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação, Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST** / por Lucineide Barros Medeiros. – 2010. Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós Graduação em Educação.

FADEX. A Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação. **Convênios e contratos**. Disponível em http://fadex.ufpi.br/Portal-Transparencia/projetos_pt acesso: 13.out.2023

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ

Lucineide Barros Medeiros – UESPI
Maria Clara de Sousa Costa – UESPI
Adilson de Apiaim - UESPI
Kátia Cristina Newton Bomfim Maciel - UESPI

Introdução

Tem-se como objetivo neste trabalho situar a realidade da matricula na escola do meio rural no Piauí e do financiamento da política de reforma agrária no Estado, considerando a relação entre a oferta de matricula e de escola de qualidade e a permanência no território.

Adotou-se a abordagem qualiquantitativa (Trivinõs, 2008), no tratamento de dados documentais (Fávero e Centenaro, 2019) produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sistematizados e disponibilizados na Plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná, bem como dados extraídos nos Balanços Gerais do Estado do Piauí, disponibilizadas pela Secretaria estadual de Planejamento.

Inicialmente apresenta-se os dados sobre matricula e sobre o financiamento público da reforma agrária considerando a classificação oficial da despesa orçamentária e, na sequencia, Considerações analíticas ancoradas na base teórica de referência, tendo em vista desafios se superação da questão agrária brasileira, que tornou possível a proposta de Educação do Campo, como parte do enfrentamento à exclusão educacional pelos movimentos sociais do campo.

Resultados e discussão

Considerando a a situação comparativa da matrícula no Piauí, na rede pública estadual e municipal, desde a creche ao ensino médio no meio rural, observa-se que houve queda, tanto no meio urbano como rural, porém a mais significativa foi no meio rural, de 29%, enquanto no urbano foi de 13,8%, acentuando-se entre 2011 e 2012, decrescendo nos anos seguintes, porém, com certa estabilidade e voltando a crescer no ano de 2020.

TABELA 1 - Piauí - Número de Matrículas - rede federal, estadual, municipal- creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio (2011 a 2020) e Recursos aplicados na Função Organização agraria no Orçamento Geral do Estado do Piauí (2011- 2022)

Ano	Matrícula rede urbana	Matrícula rede rural	Função "organização agrária" - recursos aplicados (R$)
2011	521.587	222.155	204.903,71
2012	507.448	212.289	2.503.868
2013	492.585	204.156	914.242,00
2014	479.797	197.832	1.897.385,00
2015	466.392	190.824	180.799,00
2016	465.202	183.802	705.752,00
2017	464.549	180.117	2.952.081
2018	459.563	171.672	3.718.258,00
2019	453.369	163.617	2.029.331,00
2020	449.116	157.171	-

Fontes: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2011 - 2020 e Balanço Geral Estado do Piauí (SEPLAN-PI) 2011-2020.

Vale salientar que as escolas do rural são historicamente desfavorecidas do ponto de vista de sua infraestrutura e do provimento do quadro docente.

Verifica-se que o financiamento da Função organização agrária se manteve em estabilidade variando de 0,0 a 0,04% ao longo dos anos e, curiosamente, no ano de 2020 essa função foi suprimida do Orçamento Geral do Piauí, apesar da manutenção do órgão para o qual os recursos da organização agrária vinham sendo dirigidos, o INTERPI, órgão autárquico criado em 1980, com o objetivo de executar a política fundiária do Estado, promovendo a discriminação e arrecadação de terras devolutas, na forma da legislação federal e estadual, visando o reconhecimento das posses legítimas das terras que no Piauí, que em sua maior parte no momento inicial de arrecadação feita pelo poder publico foi integrada ao patrimônio do Estado como terras devolutas e de acordo com o

Artigo 200, art. 198, § 2º, da Constituição de 1988, essas terras públicas e devolutas deverão ser utilizadas para assentamento de famílias de origem rural.

Compreende-se que as transformações no meio rural brasileiro não podem se fazer sem a presença do estado, através da realização de políticas públicas que confirmem a perspectiva do direito, assegurando estrutura e financiamento adequado às escolas e processos formativos, podendo, desse modo, assegurar a matricula e contribuir para a superação da questão agrária, que perdura no Brasil desde a colonização, perpassando o escravismo e o Resultados e discussão capitalista, em suas diferentes facetas.

Na expressão dessa realidade a concentração da terra e a organização das forças produtivas são funcionais à manutenção de gravíssimas desigualdades, asseguradas na expropriação, expulsão, extração e a exploração do trabalho, dos territórios e da natureza (FERNANDES, 2001; PRADO JÚNIOR, 2007).

É neste contexto que o movimento de promoção da Educação do Campo reivindica politica de financiamento condizente com as especificidades do território e das exclusões históricas. Também denuncia que o financiamento é um problema persistente e ao mesmo tempo um entrave à superação da realidade apresentada, pois no contexto da dinâmica fundiária, latifundista e monopolista com "[...] técnicas de produção precárias e limitadamente voltadas para a agricultura, fez com que este espaço ficasse à margem de políticas públicas de financiamento para educação" (GAMA, 2008, p.14).

Essa dinâmica se desenvolve na atualidade em face dos embates entre os interesses do agronegócio e de comunidades camponesas, de agricultores familiares, quilombolas e indígenas (STÉDILE, 2005; FERNANDES, 2001), com recursos orçamentários e realização de ações que favoreçam as condições de permanência no território de camponeses e agricultores familiares.

Considerações

A realidade da queda na matricula, a baixa qualidade da infraestrutura e o quadro insuficiente de docentes nas escolas da educação básica no meio rural, requer maiores investimentos financeiros na politica de Educação do Campo e na politica de Reforma Agrária. Porém, se considerarmos que a lógica de distribuição dos recursos do FUNDEB, que é o principal mecanismo de financiamento da educação básica, em cada ano-exercício leva em consideração o número de alunos matriculados informados no Censo Escolar do ano anterior, podemos

afirmar que este mecanismos é limitado diante da prevalência da problemática complexa que circunda a escola do meio rural, determinada na questão agrária.

Referências

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. **A pesquisa documental nas investigações:** potencialidades e limites. Revista Contrapontos. [eletrônica] vol. 19, n. 1; Itajaí; jan/dez, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST.** São paulo: Cortez, 2001.

GAMA, Sônia Maria Fonseca. **Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense**: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação. Belém, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

PRADO JÚNIOR. **A questão agrária**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisadocumental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1(1), s.p, 2009. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf.

STEDILE, João Pedro. A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960. *In.:* STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil:** o debate tradicional – 1500-1960. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16 reimpr. São Paulo: Atlas 2008.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TERESINA NO CONTEXTO DO FUNDEB (2009-2020)

Larisse Felipe Santiago - UFPI
Silvania Uchôa de Castro - UFPI
Luís Carlos Sales – UFPI

Introdução

A Política de Fundos representa um avanço no financiamento da educação brasileira. Inicialmente com o Fundo de Manutenção e Resultados e discussão do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1996 a 2006. Com o final da vigência do Fundef, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com validade até 2020, ano que foi criado o "Novo Fundeb", tornando-o permanente, marcando um novo capítulo na política de financiamento da educação básica brasileira.

Este texto trata do financiamento da educação do município de Teresina, no contexto do Fundeb (2007-2020). Desse modo, o objetivo desse estudo é analisar o financiamento da educação da rede pública municipal de ensino de Teresina, considerando o percentual de aplicação em Manutenção e Resultados e discussão do Ensino (MDE) e os ganhos do município com o Fundeb.

A opção por desenvolver a investigação sobre o panorama de financiamento da educação pública em Teresina, capital do Piauí, no contexto do Fundeb, decorre da necessidade de conhecer a capacidade financeira do município para o cumprimento de sua obrigação com a oferta educacional e a garantia do direito à educação.

O estudo foi realizado a partir da legislação e de dados coletados nos Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), no período de 2009 a 2020. Os dados financeiros extraídos dos RREO foram organizados em gráfico e planilha, destacando o percentual de aplicação em MDE e os ganhos do Fundeb.

O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, sobre a construção do banco de dados sobre receitas e despesas educacionais

de municípios do estado do Piauí, denominada "Observatório da Política Educacional Piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação".

Os dados da pesquisa revelam a aplicação dos impostos e transferências em MDE, que ficou em torno de 25%. Com destaque para o ano de 2016 (29,9%) e 2020, que apresentou a menor aplicação (21,43%). Na redistribuição interna dos recursos do Fundeb, o município ganhou, em média, 12,3%, além dos recursos advindos da Complementação da União.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem mista, quanti-qualitativa, vinculada à análise das receitas e despesas em educação do município de Teresina. A investigação faz uso de dados documentais, da legislação e de dados coletados no RREO, disponível no Siope, no período de 2009 a 2020.

Os dados financeiros extraídos dos RREO foram organizados em gráfico e planilha, destacando o percentual de aplicação em MDE e os ganhos do Fundeb. Embora o objetivo desta pesquisa fosse um recorte temporal, no contexto do Fundeb (2007 a 2020), no Siope não constam os dados de Teresina, de 2007 e 2008, apesar de os municípios serem obrigados a declarar as informações, sob risco de penalização dos gestores.

Referencial teórico

A política de financiamento da educação vem se destacando, principalmente, a partir da implantação da política de fundos, que representa um avanço no financiamento da educação brasileira.

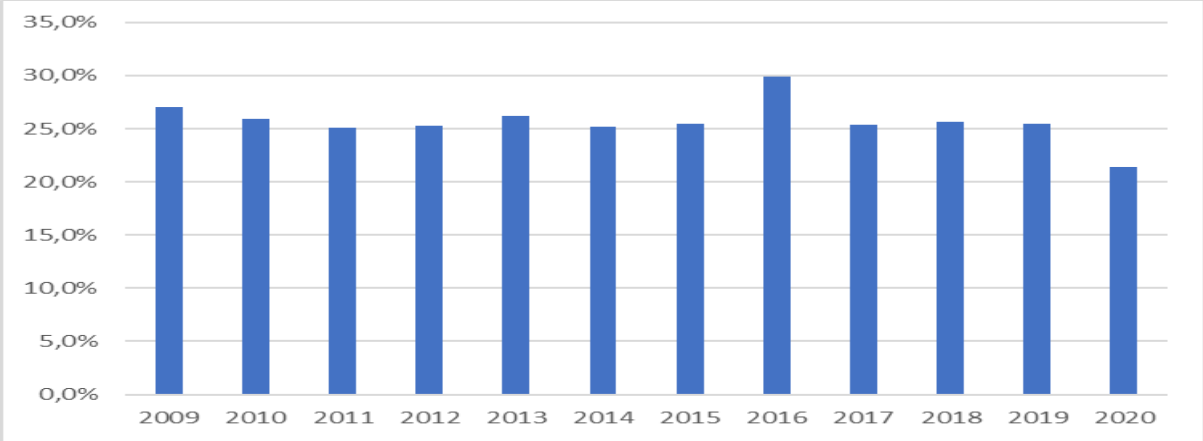
De acordo com Ednir e Bassi (2009), o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, graças à mobilização daqueles que acreditaram que, para avançar em qualidade, era preciso investir não apenas no ensino fundamental, mas em todos os níveis da educação básica.

Para Davies 2008, os Fundos que receberem a complementação da União terão mais condições de melhorias educacionais, ao contrário daqueles que perdem recursos, pois terão minimizadas as chances de melhoria. Ademais, o FUNDEB não resolve as questões das limitações dos recursos para a educação em âmbito nacional.

Resultados e discussão

Ao tratar do financiamento da educação, é primordial destacar a aplicação em MDE, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de aplicação em MDE sobre a receita líquida de impostos e transferências do município de Teresina (2009 a 2020).



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do RREO-Siope.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 1, durante quase todo o período, a aplicação dos impostos e transferências em MDE ficou em torno de 25%. Com destaque para o ano de 2016, que houve o maior índice de aplicação em MDE, 29,9%. Em contrapartida, em 2020, apresentou a menor aplicação, 21,43%, descumprido o mínimo estabelecido constitucionalmente. Entretanto, considerando o contexto pandêmico, a Emenda Constitucional n° 119/22 ampara os gestores no caso de descumprimento do percentual mínimo de 25% em MDE. Contudo, estes deverão complementar o que não foi gasto em MDE até o ano de 2023.

A Tabela a seguir apresenta os ganhos do Fundeb em Teresina, no período de 2009 a 2020, em valores nominais.

Tabela 2: Ganhos do Fundeb em Teresina (2009-2020), valores nominais.

Ano	Receitas Enviadas ao Fundeb	Receitas Recebidas do Fundeb	Resultado Líquido das Transferências do Fundeb	% de ganho na redistribuição (sem a Comp. da União)	Complementação da União	Total Fundeb
2009	85.873.405,26	96.903.029,95	10.590.270,74	12,3	26.377.370,38	149.657.770,71
2010	105.985.826,58	106.450.021,78	154.452,37	0,1	27.026.560,88	160.503.143,54
2011	115.058.456,93	139.830.240,26	23.505.676,41	20,4	39.517.316,88	218.864.874,02

2012	133.275.859,93	153.732.399,53	20.145.749,65	15,1	42.198.863,56	238.130.126,65
2013	150.416.965,46	166.779.371,52	15.660.998,53	10,4	43.388.954,15	253.557.279,82
2014	166.048.194,50	190.475.988,37	23.419.865,41	14,1	50.531.543,94	291.539.076,25
2015	177.315.927,07	204.109.307,29	26.067.469,95	14,7	55.503.944,92	315.117.197,13
2016	195.905.278,29	214.279.900,97	17.122.316,05	8,7	54.197.152,07	322.674.205,11
2017	202.697.062,79	210.405.148,77	6.931.471,71	3,4	64.818.904,96	340.042.958,69
2018	218.880.545,52	236.286.282,07	17.130.482,89	7,8	79.059.305,40	394.404.892,87
2019	226.483.726,49	257.558.224,01	30.790.166,82	13,6	90.890.546,83	439.339.317,67
2020	216.070.885,09	273.903.100,69	57.706.051,32	26,7	89.474.344,32	452.851.789,33

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do RREO-Siope.

Observando a Tabela 1, é possível verificar que o município recebeu, durante toda a série histórica, mais recursos do que enviou, na redistribuição das receitas do Fundeb. Em média, o município ganhou 12,3% na redistribuição interna dos recursos do Fundeb, com destaque para o ano de 2011 e para o ano de 2020, ano em que começou a pandemia da Covid-19, período de redução das despesas, como energia, transporte, limpeza, etc. Destacam-se, ainda, os recursos advindos da Complementação da União.

Considerações

Os dados analisados revelam a situação do financiamento da educação de Teresina, sendo necessário, portanto, um aprofundamento maior do financiamento da educação do município, de forma a obter um quadro geral dos recursos do Fundeb, referente a série histórica investigada.

A partir da análise dos dados do RREO do município de Teresina, nota- se que, em relação à aplicação em MDE, o município vem utilizando em torno de 25%, com destaque para o ano de 2016, que aplicou 29,9%. Por outro lado, em 2020, o município aplicou apenas 21,43%, descumprido o mínimo constitucional que pode ser justificado pelo contexto pandêmico.

Constatou-se, ainda, que o município é beneficiado com os recursos do Fundeb, recebendo, em média, 12,3% na redistribuição interna, revelando a pouca capacidade de arrecadação de impostos, considerando que destina um valor inferior ao que é recebido e ainda recebe Complementação da União.

Referências

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Emenda Constitucional n° 119**, de 27 de abril de 2022. Altera Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para determinar a impossibilidade de responsabilização dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos agentes públicos desses entes federados pelo descumprimento, nos exercícios financeiros de 2020 e 2021, do disposto no caput do art. 212 da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc119.htm. Acesso em: 20. Mar. 2023.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP. Autores Associados, 2008 – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de Sete Cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, 2009.

FUNDEB: trajetória e impactos no financiamento da educação básica brasileira

Francisco Matheus da Conceição Bezerra – UFDPar

Introdução

A educação básica no Brasil desempenha um papel fundamental no Resultados e discussão da sociedade, na formação de cidadãos qualificados e no combate às desigualdades, nesse contexto, o financiamento adequado e equitativo da educação torna-se uma questão primordial, um dos principais mecanismos para garantir recursos é o FUNDEB, um fundo contábil instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o Fundeb, analisando o impacto da Emenda Constitucional n°108/2020. Esta pesquisa se baseia principalmente na revisão de documentos, portarias e números divulgados pelo governo para analisar o funcionamento e o financiamento do fundo, considerando as implicações da referida emenda.

A metodologia adotada envolveu a busca ativa por documentos oficiais, dados estatísticos e relatórios relevantes, bem como a análise crítica desses documentos à luz das questões de pesquisa estabelecidas, a abordagem documental permite uma compreensão aprofundada das políticas relacionadas ao Fundeb e seu impacto na educação básica.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A metodologia abordada na pesquisa envolve tanto uma pesquisa quantitativa quanto bibliográfica, caracterizando a mesma como uma metodologia de analise documental, segundo GIL(2002), A pesquisa documental, embora semelhante à pesquisa bibliográfica em muitos aspectos, pode adotar abordagens distintas, especialmente quando envolve documentação quantitativa ou técnicas de análise de conteúdo.

A análise documental foi conduzida de maneira crítica, com um foco específico na identificação de tendências, mudanças ao longo do tempo e no impacto das políticas relacionadas ao Fundeb na educação básica. A metodologia utilizada permitiu uma compreensão abrangente do funcionamento do Fundeb,

seu financiamento e seu papel na promoção da equidade e da qualidade da educação no Brasil.

Devido à natureza documental da pesquisa, não foi necessária a aprovação em comissões de ética, uma vez que todos os documentos analisados são de acesso público e não envolvem questões éticas sensíveis.

Referencial teórico

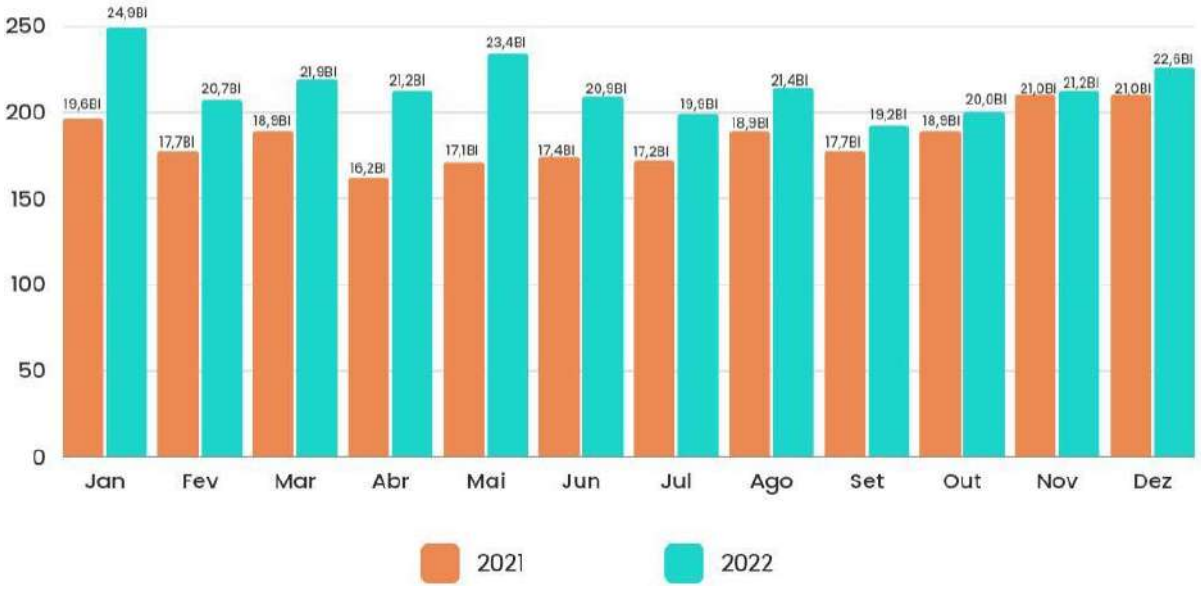
Esta pesquisa possibilita uma compreensão do Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação Básica (Fundeb) e seu percurso, além da análise da emenda de n°108/2020, que trata sobre utilização de recursos. Conforme, PINTO(2007), o FUNDEB, nasceu sob a visão de ser uma solução para muitos problemas do FUNDEF, a educação é um alicerce crucial para o Resultados e discussão de sociedades justas e igualitárias. Portanto, é essencial compreender os mecanismos que regem o financiamento educacional. Segundo Vieira (2022), o novo Fundeb consolida o direito à educação como pilar sólido, garantindo estabilidade às políticas educacionais. Além disso, a pesquisa incorpora teorias sobre o financiamento educacional, analisando a alocação e distribuição de recursos pelo Fundeb. A descentralização do financiamento é um elemento-chave, permitindo que estados e municípios tenham controle sobre a aplicação dos recursos, adaptando-os às necessidades locais, a complementação da União desempenha um papel crucial ao assegurar recursos adicionais para regiões menos favorecidas visando garantir financiamento adequado.

Resultados e discussão

A seção de resultados e discussões desta pesquisa representa o cerne do trabalho, onde os achados e análises são apresentados, os resultados foram analisados de maneira rigorosa a fim de contribuir para o debate sobre o tema.

Para ilustrar e reforçar as análises, esta seção se fez uso de gráficos selecionados cuidadosamente para melhor representar e destacar as descobertas da pesquisa, tornando a compreensão mais acessível aos leitores, segue adiante um gráfico de Valores repassados nos meses dos anos de 2021 e 2022:

GRAFICO 1: Repasses mensal entre os anos de 2021-2022.



FONTE: Painel de Investimento em educação básica 2022.

A pesquisa buscou identificar tendências e padrões no financiamento do Fundeb, é possível notar variações ao longo desses 2 anos, nota-se que o ano de 2022, teve números superiores mesmo com flutuações, além disso, assim percebe-se que uma análise sobre os dados de repasses sem fazer necessário mediante as variações que ocorrem por diferentes consequências.

Considerações

A última seção deste trabalho resumirá as principais conclusões da pesquisa e suas implicações práticas para a educação básica no Brasil, destacando a necessidade de pesquisas adicionais no campo do Fundeb. Essa reflexão é crucial para o avanço do conhecimento e o aprimoramento contínuo das políticas educacionais, estimulando o debate entre pesquisadores e profissionais da área. A conclusão não é apenas um encerramento, mas um ponto de partida para futuras pesquisas e contribuições para o diálogo sobre o Fundeb na educação brasileira.

Referências

BRASIL. **Emenda Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de Agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações [...] Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em:20 jul.2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PINTO, J. M. de R. Requisitos para a Construção do Fundeb. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 12, p. 12, 2007. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/ view/583. Acesso em: 25 jul. 2023.

POWER BI. **Painel de Investimento em educação básica**. 2022 em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYmVkN2I3ZWUtMjk3Ni00N2JhLT kxMWQtMGMxOTA4YmJiMDlkIiwidCI6ImB4YzI1OTMyLTVlNzYtNGIyYi05YzU zLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9. Acesso em: 20 jul. 2023.

R. S. Vieira, A. M. (2022). O novo Fundeb e o Direito à Educação:: **avanços, retrocessos e impactos normativos. Revista Brasileira De Estudos Políticos**, 125. https://doi.org/10.9732/2022.V125.890

O CUSTO-ALUNO-MÉDIO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA -PI

Valquira Macêdo Cantuário (UFPI)
E-mail: valzinha1.macedo@gmail.com

Introdução

Este estudo tem como objetivo estimar o custo aluno-mês de 19 escolas municipais de tempo integral da rede municipal de educação de Teresina, a partir da remuneração dos profissionais do magistério, em 2022. Estabelece, enquanto campo de estudo, o financiamento da educação básica, particularmente, às pesquisas que versam sobre os custos educacionais e a concepção de um custo aluno que garanta a melhoria da qualidade do ensino, principalmente, aqueles das escolas públicas de tempo integral. É importante informar que esta investigação se constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento.

No âmbito das políticas públicas de estado, que trata do direito à educação, a proposta de ampliação do tempo educativo desenvolvida em escolas de tempo integral ganhou força no contexto legal com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e mais, especificamente, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) e do Plano Municipal de Educação – PME (Lei nº 4.739/2015).

Metodologia (ou materiais e métodos)

Para este trabalho, de natureza quali-quantitativa, utilizou-se o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - Semec como fontes de dados para as análises, além da legislação e contribuições teóricas de Alves (2012) e Cardoso (2018), entre outros.

É importante esclarecer que os dados financeiros relacionados aos gastos com os profissionais do magistério tiveram como referência o mês de outubro de 2022. Os cálculos do custo aluno-mês de cada escola, assim como o custo aluno-médio total, foram obtidos a partir da divisão do montante das despesas com os profissionais do magistério de cada escola dividido pelo número de matrículas. A seleção da amostra teve como critério escolas que funcionassem somente com tempo integral de ensino fundamental regular. A opção pela

categoria dos profissionais do magistério para realização das análises deu-se em virtude de ser o componente com mais peso no cômputo geral dos custos educacionais (ALVES, 2012).

Referencial teórico

O presente estudo está ancorado nas contribuições teóricas de Alves (2012) e Cardoso (2018), estudiosos que pesquisam os custos educacionais das escolas públicas brasileiras, além do ordenamento jurídico que trata da temática, quais sejam o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação – PME (Lei nº 4.739/2015).

Resultados e discussão

No ano de 2022, a rede municipal de Teresina contava com 171 Centros Municipais de Educação Infantil e 150 Escolas do Ensino Fundamental, totalizando 321 unidades. Quanto ao atendimento educacional, Teresina ofertou 91.616 matrículas distribuídas nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, incluindo o Educação de Jovens e Adultos - EJA. Desse total, 73% atenderam ao público do Ensino Fundamental, etapa analisada neste trabalho.

O processo de implementação das escolas municipais de tempo integral – EMTI, iniciou em 2017, com oito escolas, chegando, em 2022, com o total de 28 unidades, atendendo 11.142 matrículas. A Meta 6 do PNE e PME estabelece o mínimo 50% da oferta em escola em tempo integral até final do decênio. Em 2022 a rede possuía uma cobertura de apenas 18,6% na etapa de ensino fundamental. Situação semelhante é observada quando a meta é atender, pelo menos, 25% das matrículas da educação básica, pois, na rede municipal de Teresina, esse percentual correspondeu a 16,7%, denotando que o município precisa fazer um esforço considerável para atingir a meta determinada nos planos até o final de sua vigência, 2024 (PNE) e 2025 (PME).

Ressalta-se que este estudo compreende uma amostra de 19 escolas municipais de tempo integral - EMTI que ofertam o ensino fundamental regular. A Tabela 1 apresenta as informações referentes ao número de escolas e matrículas, quantidade de profissionais do magistério efetivos e temporários, além das despesas com essa categoria no mês de outubro de 2022, base para o cálculo do custo aluno-mês.

Tabela 1– Dados da remuneração dos profissionais do magistério e do custo-aluno de 19 EMTI de Teresina, em valores nominais (OUT, 2022)

Nº	Escola Municipal	Quant. mat.	Quant. prof. mag. efet.	quant. prof. mag. temp.	valor gasto efet + temp	custo aluno-médio/mês
01	Areolino Leoncio	235	13	3	136.328,79	580,12
02	Cristina Evangelista	266	17	2	151.469,02	569,43
03	Planalto Ininga	300	18	3	149.173,50	497,25
04	Humberto Reis	243	14	2	117.307,22	482,75
05	Mons Mateus	254	16	2	120.580,99	474,73
06	José Nelson	408	25	3	185.369,62	454,34
07	Noé Fortes	357	23	0	155.780,83	436,36
08	Murilo Braga	517	27	2	214.234,93	414,38
09	Santa Fé	452	28	1	179.646,33	397,45
10	Mocambinho	645	34	5	244.173,13	378,56
11	Ubiraci Carvalho	552	27	2	201.631,20	365,27
12	Euripedes Aguiar	668	36	6	232.082,82	347,43
13	Valter Alencar	592	30	3	178.621,31	301,73
14	Casa Meio Norte	315	6	6	80.877,55	256,75
15	Marcilio Rangel	819	31	6	207.360,21	253,19
16	Camillo Filho	479	12	9	116.663,51	243,56
17	Clidenor Freitas	628	21	4	144.264,03	229,72
18	Alda Neiva	238	7	1	52.800,24	221,85
19	Santa Clara	310	7	5	64.095,71	206,76
Total		8.278	392	65	2.932.460,94	354,25

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Semec (TERESINA, 2022) e folha de pagamento do Siope (FNDE, 2022).

Como observado na Tabela 1, o custo total no mês de outubro/22 com os profissionais do magistério das 19 EMTI investigadas correspondeu a R$ 2.932.460,94. Quando se divide esse montante pelo número de matrículas da

amostra obtêm-se um custo aluno-médio de R$ 354,25. Esse valor é 33% menor que o VAAF MIN para matrículas de ensino fundamental em tempo integral, quando considerado sua divisão por 12 meses (R$ 527,99). Tendo por base esse parâmetro, das 19 EMTI analisadas, 17 tem custo- aluno-médio ao mês menor que esse valor e, somente duas escolas, Areolino Leôncio (zona rural) e Cristina Evangelista (zona urbana), possuem custo-aluno-médio maior que o valor-aluno de tempo integral (R$ 527,99). No caso da unidade localizada na zona rural o custo é maior devido, principalmente, a baixa relação aluno/professor, aspecto a ser aprofundando em etapa posterior da pesquisa.

Ademais, examina-se que existem diferenças significativas entre os custos praticados nas unidades e que a variação entre os valores máximo e mínimo chega a 64,3%. Essa diferença pode estar associada à relação professor/aluno, ao porte da escola e à quantidade de temporários em cada unidade de ensino de tempo integral. Alves (2012) complementa que a diferença entre o custo-aluno das escolas públicas, em grande medida, está relacionada à desigualdade nas condições de oferta de ensino, à quantidade de insumos e ao nível de formação dos professores, dentre outros elementos.

Conforme as análises expostas, a metodologia que utiliza como parâmetro a desagregação dos insumos possibilita estimar com mais precisão quanto custa a oferta de uma matrícula e de uma unidade escolar (Cardoso, 2018); o custo-aluno médio de cada escola, o custo total de cada escola, o controle e análise de custos (Basic; Vasconcelos; Martinez, 2005) e ainda o custo-aluno de determinada modalidade de ensino, perspectiva na qual se enquadra o referido estudo.

Considerações

As análises revelaram que o processo de implementação das EMTI iniciou-se em 2017, com oito escolas, chegando, em 2022, a 28 unidades de Ensino Fundamental, as quais atendiam 11.142 matrículas, alcançando 18,6% e 16,7%, respectivamente, percentuais ainda distantes para que se cumpra o estabelecido na Meta 6 do PNE e PME. Considerando a remuneração dos profissionais do magistério, verificou-se que existe diferenças de custos praticados entre essas escolas, chegando a 64,3% entre os valores mínimos e máximos, variações relacionadas a vários fatores que estão sendo investigados na pesquisa em andamento.

Referências

BASIC, M. J.; VASCONCELOS, L. A. T.; MARTINEZ, J. W. M. O custo-aluno em unidades de ensino infantil público municipal: resultados de uma pesquisa de campo. *In*: IX Congresso Internacional de Custos. **Anais** [...]. Florianópolis, SC, Brasil, 28-30 nov. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jul. 2014. Edição extra.

CARDOSO J. A. Uma análise do custo-aluno em escolas de uma rede municipal de ensino. **Rev. Fineduca**, v. 8, n. 7, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329180936_Uma_Analise_do_C usto-Aluno_em_Escolas_de_uma_Rede_Municipal_de_Ensino. Acesso em: 13 ago. 2022

FNDE. Fundo Nacional de Resultados e discussão da Educação. **SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – 2022**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope. Acesso em: 20 set. 2022.

TERESINA. **Lei nº 4.739, 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Teresina: JPJ Produções, 2015. 128 p. Disponível em: https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp- content/uploads/sites/39/2018/05/Plano-Municipal-de- Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

TERESINA. **Dados analíticos do número de escolas e matrículas em tempo integral - 2021**. Documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – Semec, 2022.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e desafioscom desdobramentos no FUNDEB

Gerlândia Amorim da Silva – UESPI
Isabel Cristina da Silva Fontineles – UESPI

Introdução

O presente trabalho tem a finalidade de discutir a pesquisa com base no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investiga o impacto da implementação da Política Pública do Fundeb na Educação Infantil nos CMEI's da Rede Municipal de Ensino na região Sudeste de Teresina.

A Política Pública do Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é normatizada e estabelecida na Lei n° 14.113, de 20 de junho de 2007, sendo agora regulamentado atualmente Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Com fim da vigência do Fundef que foi criado por meio de uma Emenda Constitucional n°14/1996 que regulamenta em Lei 9.424/1996, implantado no Brasil em 1°de Janeiro de 1998, o Fundeb foi implementado abrangendo a Educação Básica Pública tendo a inclusão a Educação Infantil.

A Educação Infantil ao longo da história foi marcada por muitas disputas/ conflitos nos campos sociais e políticos com objetivo de universalizar e ampliar a educação, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. Diante disso, o trabalho se justifica pelas vivências da pesquisadora nos estágios da Instituição da Educação Infantil, célula da Educação infantil, grupo de estudo NUPPEGE (Núcleo de pesquisa de política e gestão educacional) e participação do PIBIC na UESPI.

A partir desses aspectos, o objetivo do presente trabalho é analisar de que forma o Fundeb vem atuando juntamente com os CMEI's de Teresina na busca da qualidade na educação Infantil, pela melhoria das Condições de trabalho docente e profissional do professor; investigar os desafios e avanços enfrentados no CMEI's antes e depois do Fundeb; explicar como os CMEI's gerenciam o recurso do Fundeb na escola.

Metodologia

A trajetória da metodologia está baseada na pesquisa qualitativa. Diante disso, a pesquisa foi realizada nos três CMEI's da região Sudeste de Teresina. E com isso foi realizada uma entrevista com um roteiro de perguntas com nove questões para entrevistar as Gestoras dos Centros de Educação Infantil.

Referencial teórico

No Brasil a sociedade testemunhou a implementação de diversas mudanças na área da política pública educacional. Segundo Fontineles (2016,p.169) '' toda política pública é a materialização da ação do Estado queé provocada pela sociedade civil, seja uma tensão ou um diálogo [...] trazendo consigo aspectos positivos e negativos''. O Fundeb é uma resposta positiva à demanda emergente crescente da sociedade brasileira na área educacional. Por tanto é uma das políticas de financiamento mais importantes na Educação Brasileira, que financia escolas públicas municipais e estaduais da Educação Básica.

Com essa trajetória, veio à busca do ideário da conquista dos direitos sociais que de certa forma pleitearam sua obrigatoriedade de difundir o acesso escolar, a garantia da qualidade de ensino e o financiamento da educação obrigatória para universalização da educação pública que até então era marcada pela exclusão e falta de investimentos.

Desta forma se tratando da Educação infantil a primeira etapa da educação básica atendendo crianças na faixa etária de 0 a 5 anos passou ater destaque nos marcos legais:

> [...] do contexto pós LDB 96 traziam o currículo como elemento central para legitimar o caráter educacional queas creches á pré-escola passaram a assumir. Assim, tivemos em 1998 publicação dos Referenciais CurricularesNacionais para Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [...] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda educação básica e sendo a educação infantil sua primeira etapa, seria por ela que tudo começaria. Assim, após muitos embates a BNCC da educação infantil foi promulgada em 22 de dezembro de 2017 tendo como prazo final para implementação pelo sistemas de ensino o ano de 2021 (LIMA, M.C 2021, p. 56).

Diante disso é necessário destacar que houve avanços na educação infantil em relação aos marcos legais reconhecendo o direito educacional da criança com finalidade de superar as desigualdades de oportunidades educacionais.

Resultados e discussão

Com o auxílio de um roteiro, contendo 9 questões, realizamos as entrevistas com as Gestoras dos Centros de Educação Infantil, considerando que a identidade será mantida em discrição, colocamos as participantes como gestoras, procurando numera-las de 1 a 3. No que se refere as escolas, as denominamos de flores, seguindo a respectivamente a sequência: Escola Margarida, Escola Girassol é Escola Lírio do Campo.

Sobre a concepção de políticas públicas de financiamento para a educação infantil, a gestora 1 da Escola Margarida nos relata que seria algo que o governo ou governantes promovem ao ensino público. Já a gestora 2da escola Girassol, diz que, as políticas públicas são oriundas dos impostos que posteriormente serão destinadas a todas as demandas da educação básica. Na fala da gestora 3, da escola Lírio do campo, a mesma considera que seja um direcionamento, e distribuição de forma justa, afim de contemplar todas as redes de ensino público.

Com base nesta perspectiva apresentada na coleta de dados da pesquisa sobre a concepção de políticas públicas de financiamento paraeducação infantil é possível perceber o desconhecimento do real sentido das políticas públicas de financiamento, ou seja, em sua fala ficou evidenciado como se não houvesse financiamento e investimento. Pois segundo o autor Madza, Basso (2009.p.17) '' essas ações, financiadas por nós, são chamadas políticas públicas'' isto é, não são gratuitas, mas custeados por nós contribuintes.

Já quando foram questionadas sobre como os CMEI's gerenciam orecurso do Fundeb na escola ficou evidente que conhecem a origem do recurso, porém desconhecem a aplicação, pois ao serem indagadas as gestoras relataram que, tinham que fazer uma manobra, saber no que gastar,para que não haja falta de material pedagógico. No que se refere ao gerenciamento do recurso, a Secretaria de Educação é o órgão equivalente no caso o município de Teresina, é responsável pela manutenção e Resultados e discussão de ensino.

Considerações

No decorrer da pesquisa observou-se que as gestoras das escolas pesquisadas desconhecem as ações financiadas pelo Fundeb, tendo em vista a dificuldade da complexidade do gerenciamento para compreender até onde vai os impactos deste financiamento, haja vista que os recursos não são gerenciados pelas escolas e sim pelas Secretaria Municipal de Educação para melhoria das

condições de trabalho docente e Resultados e discussão profissional das gestoras.

Para superar esta lacuna, é preciso um diálogo, socializando os alcances do projeto do plano de ação do programa do Fundeb, sugerindo que haja por partes das Secretarias, núcleos de estudos das IES, Conselho do Fundeb e IES, oferecimento de curso para debate no que tange à aplicação dos recursos deste fundo.

Referências

BRASIL.**Lei n.14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Regularmenta o Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de que trata a arte.212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n° 11.494, 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Manual de orientações. Brasília. 2020.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de Financiamento do Ensino Fundamental (1996-2006):** o Fundef e a valorização do magistério. Teresina: EDUFPI, 2016. 251 p.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; LIMA, Carmem Lúcia de Sousa; FONTINELES,Isabel Cristina da Silva. **A Política de Financiamento da Educação Infantil e a Incidência dos Movimentos Sociais.** Jornal de Políticas Educacionais. V.15, n. 17. Abril de 2021.p.5.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ NO CONTEXTO DA LEI Nº 11.497/2007[2]

Lucas Figueredo Soares (UFPI)
lucasfigueredosoares@ufpi.edu.br
Magna J. G. de S. e Silva (UFPI/NUPPEGE)
magnajgss@hotmail.com
Rosana Evangelista da Cruz (UFPI)
rosanacruz@ufpi.edu.br

Introdução

O trabalho ora proposto é fruto de pesquisa vinculada ao *Observatório da política educacional piauiense*, especificamente às discussões sobre o financiamento da educação, tema de relevância social, política e acadêmica, pois pode contribuir para a produção e democratização do conhecimento e para o controle social sobre os recursos, no sentido de colaborar na luta pelo direito à educação.

O trabalho objetiva analisar a composição e a evolução das receitas e despesas vinculadas à Manutenção e Resultados e discussão do Ensino (MDE) na rede estadual do Piauí, destacando os percentuais investidos durante a vigência do Fundeb encerrado em 2020 e a dinâmica deste Fundo no Estado. De abordagem metodológica mista e de base documental, o trabalho tem como principais referências Oliveira (2007), Gouveia e Souza (2015) e Pinto (2019). Os resultados indicam a necessidade de ampliação dos recursos da educação, com maior participação estadual e federal.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem mista, quantoqualitativa, e envolveu revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, estudo documental, sistematização de informações financeiras e interpretação dos dados coletados. A fonte básica de informação foi a legislação e os dados do Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO), disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), sobre a rede estadual do Piauí. Os dados foram organizados planilhas para estabelecer uma série histórica, de 2007 a 2020, e sintetizados em tabela a partir de indicadores. A análise foi orientada nos

2 Pesquisa financiada pelo CNPq (PIBIC) e por ação de fomento à pesquisa da PRPG/UFPI.

termos propostos por Lakatos e Marconi (2011) quando indicam que o estudo documental permite ao pesquisador, aliado à sua bagagem teórica e cultural, tecer suas próprias conclusões, avançando ou inovando na construção do conhecimento em diálogo com as produções de autores e pesquisadores da área.

Referencial teórico

O financiamento da educação no Brasil tem como principal fonte a vinculação constitucional de recursos de impostos, equivalendo, na esfera estadual, ao mínimo de 25%, incluindo a arrecadação própria e as transferências federais, as quais visam equalizar a capacidade de arrecadação dos entes e as suas responsabilidades (Oliveira, 2007), coerente com o formato federalista brasileiro, em que pese a efetiva concentração de recursos na esfera federal (Pinto, 2019). No Piauí, a Constituição Estadual determina que seja aplicado o percentual mínimo de 30% da receita de impostos na educação.

A política de fundos tem se apresentado, desde 1996, como um sistema de subvinculação e partilha de montante significativo dos recursos da educação básica, de âmbito estadual, que, de alguma forma, minimizou a diferença no gasto por aluno no interior de um mesmo estado, devido sua composição e critério de distribuição pelo número de matrículas (Pinto, 2019), contando com a complementação da União quando o valor aluno/ano de um estado não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O Fundef, instituído em 1996, foi o primeiro de uma política de fundos destinados à educação, sendo procedido, em 2007, pelo Fundeb, vigente até 2020, quando houve a aprovação do Fundeb permanente (ou Novo Fundeb).

Os limites do Fundef, primeira política de fundos, era priorização do ensino fundamental regular e a incipiente participação da União (Oliveira, 2007), o que resultou, em movimento de ampla participação popular (Gouveia; Souza, 2015), na aprovação do Fundeb política que, além de ampliar a participação da União, contemplou todas as etapas e modalidades da educação básica.

O novo Fundeb, em que pese ter ampliado a participação da União na complementação (subindo de 10% para 23%), não dispensa a necessidade de medidas para além do campo da educação pública, combatendo a própria lógica privatista e capitalista da sociedade neoliberal.

Resultados e discussão

A análise da aplicação dos recursos da rede estadual em educação indica que o percentual de 30%, assegurado no Art. 223 da Constituição Estadual do Piauí não foi alcançado em nenhum ano do recorte temporal da pesquisa (2007 a 2020), com o menor percentual em 2016 (25,3%) e o maior em 2019 (29,9%), sem considerar possíveis despesas inadequadamente indicadas como de MDE na prestação de contas.

Na composição do Fundeb houve maior presença do FPE e ICMS no conjunto dos recursos destinados à educação no Estado. Nos anos de 2010, 2012 a 2016, 2018 e 2020 as receitas dos impostos próprios superaram as de transferências (com predominância da participação do ICMS). Nos demais anos ocorreu maior presença das transferências constitucionais, majoritariamente do Fundo de Participação Estadual (FPE).

Na redistribuição entre o estado e os seus municípios, com base no número de matrículas, constatou-se que o Estado enviou mais recursos do que recebeu, conforme expõe a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Redistribuição dos recursos do Fundeb e resultado líquido das transferências, em valores nominais - 2007 a 2020

Ano	Receitas destinadas ao Fundeb	Receitas recebidas do Fundeb, sem complementação	Resultado líquido das transferências do Fundeb	Percentual
2007	466.891.107,76	188.564.036,16	-278.327.071,60	-59,61%
2008	602.716.827,77	271.988.362,49	-330.728.465,28	-54,87%
2009	620.955.945,70	350.349.094,98	-270.606.850,72	-43,58%
2010	721.622.024,94	369.153.702,70	-352.468.322,24	-48,84%
2011	849.438.203,27	462.783.640,69	-386.654.562,58	-45,52%
2012	99.918.762,39	484.078.823,22	-415.839.939,17	-46,21%
2013	994.899.202,07	517.023.837,02	-477.875.365,05	-48,03%
2014	1.099.077.644,33	514.253.799,50	-584.823.844,83	-53,21%
2015	1.170.115.063,66	508.971.214,55	-661.143.849,11	-56,50%
2016	1.302.040.994,12	579.742.410,44	-722.298.583,68	-55,47%
2017	1.158.001.996,67	649.450.295,03	-508.551.701,64	-43,92%
2018	1.499.588.214,14	726.723.061,37	-772.865.152,77	-51,54%
2019	1.528.852.265,08	763.405.473,06	-765.446.792,02	-50,07%
2020	1.522.041.571,49	673.330.244,22	-848.711.347,27	-55,76%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do RREO/SIOPE.

A perda de recursos foi significativa para a rede estadual, em média 50%, entre 2007 e 2020. A complementação da União anemizou a perdas, mas que se mantiveram, em média, -38% de perdas, no período retratado.

A pesquisa indicou que houve o cumprimento do mínimo estabelecido para a folha de pagamento (60%) com os recursos do Fundeb, porém, a ação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE-PI), mediante greves e manifestações, demonstra que há uma insatisfação histórica com a política do Governo.

Considerações

A análise da política de financiamento da educação na rede estadual do Piauí explicitou que ela tem ocasionado perdas significativas que contribuem para precarizar a oferta e as condições de trabalho dos profissionais da educação, exigindo sua revisão, com o cumprimento dos mínimos estabelecidos para a educação estadual e com o aumento do investimento para a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jan. 2023.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb.** Em Aberto, v. 28, n. 93, p. 45-65, 2015. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2457>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PIAUÍ. Constituição 1989. **Constituição do Estado do Piauí**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 54 de 18 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70447>. Acesso em: 27 jan. 2023

PINTO, J. M. R. **A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade**. Propuesta Educativa,v. 52, p. 24-40, 2019.

PANORAMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Jessica Maiure Chaves Matos – UFPI

Introdução

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) instituiu ao Estado democrático de direito princípios individuais e coletivos, garantindo mecanismos de participação do cidadão no controle do exercício dos poderes instituídos. A Constituição contempla mecanismos de expressão da vontade popular que podem ser vistos como oposições ao autoritarismo vigente no período militar, ao estabelecer fomento para o exercício da cidadania (GARCIA, 2003).

Os conselhos inserem-se na esfera pública, por força de lei, fruto das reinvindicações e das lutas dos movimentos sociais, os quais integraram-se aos órgãos públicos vinculados ao Poder Executivo, voltados para políticas públicas específicas, responsáveis pela assessoria e suporte ao funcionamento das áreas em que atuam (GOHN, 2011). Através dos conselhos, garantiu-se o direito à representatividade da sociedade civil em órgãos de consulta colegiada, como mediadores com a finalidade de negociação coletiva entre o poder público e a sociedade. A participação efetiva e qualificada nesses espaços possibilita à população o acesso às informações e deveria assegurar, também, o controle nas decisões públicas.

A instituição dos conselhos na educação teve impacto significativo na "conscientização de necessidade do controle social das políticas públicas de educação em nosso país" (Valle, 2008, p. 67). No financiamento da educação destaca-se o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) introduzido pelo Fundo de Manutenção e Resultados e discussão do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), depois aprimorado com o Fundo de Manutenção e Resultados e discussão da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O CACS, foco desta pesquisa, é um mecanismo de fiscalização da aplicação dos recursos, que visa maior qualidade na sua execução por parte do poder público e, sobretudo, coibir o mal uso das verbas que compõem o Fundeb.

O presente estudo tem por objetivo constituir um panorama das produções acadêmicas sobre controle social dos recursos do Fundeb nos municípios brasileiros, considerando tipo de produção; ano de publicação ou defesa; região,

estado e município; instituição; e orientação, tendo por base teses, dissertações e artigos produzidos de 2008 a 2022. Este estudo surgiu da necessidade de comprensão de como se encontra a produção do conhecimento na área, a fim de averiguar respectivos locus de estudos.

Metodologia

Esta investigação se constituiu em um estudo de revisão sobre o CACS na esfera municipal que envolveu três etapas, conforme orientado por Santos, Santos Serique e Lima (2020): inicial, intermediária e final. A primeira etapa consistiu nas seguintes definições: desenho da pesquisa; tema; objetivos; recorte temporal e espacial; fontes e descritores. Partindo do CACS como tema e do objetivo de construir um panorama da produção sobre esse conselho em âmbito municipal, de 2008 a 2022, efetivou-se o levantamento de teses, dissertações e artigos em fontes públicas especializadas, com base nos seguintes descritores: Controle Social; Conselhos do Fundeb; Conselho do Fundef; Cacs/Fundeb; Conselho de Acompanhamento e Controle Social.

Na etapa intermediária foi construída uma tabela inicial com o quantitativo de trabalhos localizados: 361 produções, sendo 184 artigos, 97 dissertações e 44 teses. Sobre esses trabalhos foram aplicados critérios de inclusão e exclusão, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Para inclusão definiu-se como critérios somente trabalhos sobre o CACS/Fundeb de âmbito municipal. Para a exclusão, trabalhos sobre CACS/Fundeb das esferas federal e estadual. Após esses procedimentos, foram incluídas 35 produções: oito artigos, três teses e 24 dissertações. A etapa final consistiu na sistematização, realizada através da planilha no Excel, e análise.

Resultados e discussão

O conjunto de produções incluídas na investigação no processo de construção do estudo de revisão sobre os CACS-Fundeb em municípios brasileiros, como tratado anteriomente, resultou em apenas 11% do total de produções extraídas nos bancos públicos de teses, dissertações e artigos, como expresso na Tabela a seguir:

Tabela I - Produções sobre os CACS-Fundeb em municípios por base de dados, 2008 a 2022

Banco	Artigos	Teses	Dissertações	Total
Fineduca	03	-	-	03
Sciello	01	-	-	01
Periódicos da Capes	04	-	-	04
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	-	-	08	08
BDTD	-	03	16	19
Total	**08**	**03**	**24**	**35**
Porcentagem	**22,8%**	**8,6%**	**68,6%**	**100%**

Fonte: Elaboração própria

Considerando que o levantamento envolveu 15 anos de produção e foi realizado em importantes bases de pesquisa de produções acadêmicas, compreende-se que apenas 35 estudos sobre CACS municipal é um pequeno número frente à relevância do tema controle social dos recursos do Fundeb. Do total de estudos incluídos, a maior parte consistiu em dissertações (68,6%), seguido de artigos (22,8%) e de teses (8,6%).

As produções incluídas envolveram estudos sobre as diferentes regiões do país: Nordeste (40%), Sudeste (20%), Sul (17%) e Centro Oeste (11%). O Norte foi representado em apenas 3% dos trabalhos. Destaca-se que 8,5% dos estudos abordaram o CACS em mais de uma região ou no país todo.

Os estudos sobre CACS-Fundeb em municípios têm sido realizados em um ou mais municípios ou regiões. Nesse sentido, embora tenhamos um número pequeno de produções sobre a temática, as pesquisas apontam um número significativo de municípios investigados: aproximadamente 630 *locus* de estudos, nas regiões Sul (seis), Sudeste (15), Centro-Oeste (sete), Nordeste (397) e Norte (um), sendo que 185 não foram informadas as regiões.

Quanto ao período das produções, constatou-se que, em média, de 2008 a 2022, foram produzidos três trabalhos por ano, havendo diferenciação do quantitativo por ano específico, variando de um a oito trabalhos. No ano de 2016 houve maior produção (oito). Já em 2014 não houve nenhuma produção. A maior variação foi entre um e três trabalhos por ano.

No que se refere ao vínculo dos trabalhos, as teses (três) e dissertações (24) foram vinculados às universidades públicas, por meio de programas de pós- graduação acadêmicos (24) ou profissionais (três), sobretudo na área da educação (20), direito (um), gestão pública (dois), ciências sociais (um) e

administração (quatro). As 27 teses e dissertações foram defendidas em 21 universidades públicas de âmbito Estadual (06) e Federal (21). As produções em âmbito de pós-graduação foram desenvolvidas por 20 programas, vinculados a 16 linhas ou áreas de pesquisas.

As teses e dissertações foram orientadas por 26 docentes, sendo que a Universidade que envolveu mais orientadores foi a Federal de Pernambuco (UFPE), com quatro docentes. As demais instituições contabilizaram entre um e dois docentes orientadores do tema.

No que se refere aos artigos, os oito identificados foram publicados na Revista Fineduca (três), na Brazilian Business Review (BBR) (um), na La Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa **(um), no Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, públicado pela Fundação Cesgranrio (um), na** Revista Trabalho Necessário (um), na **Revista de Direito da Cidade** (um).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de Souza; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre. V.43, n. 3. p. 1-12. Set./dez, 2020. Disponível: http://dx.doi:org/10.115448/1981-25822022.3.37452 Acesso em: 09 ago. 2022.

GOHN, Maria Da Glória. Movimento sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira em Educação**, Caxambu, MG, v.16, n.47, maio./ ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?-format=pdf Acesso em: 09 ago. 2022.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Controle social da educação: aspectos históricos e legais. In: SOUZA, Donaldo Bello de (org.) **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 53-74.

GARCIA, Leice Maria. Controle social dos gastos públicos: fundamentação, limites e possibilidades. In: BUGARIN, Maurício Soares; VIEIRA, Laércio Mendes;

GARCIA, Leice Maria. **Controle dos gastos públicos no Brasil: instituições oficiais, controle social e um mecanismo para ampliar o envolvimento da sociedade**. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer- Stiftung, 2003.

EIXO TEMÁTICO 4

CURRÍCULOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A AFETIVIDADE À LUZ DE HENRY WALLON NOS ANOS INICIAS DA EDUCAÇÃOBÁSICA: uma revisão sistemática

Eduarda Rodrigues da Silva - UESPI
Jonnia Maria Aguiar Magalhães - UESPI

Introdução

A afetividade permeia o espaço educacional. Nos anos iniciais da Educação Básica, ela desempenha papel fundamental. Segundo Ricciolli (2020), o suporte emocional positivo é crucial para a aprendizagem durante a educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental. As crianças envolvidas com afetos positivos seguirão o processo de aprendizagem e socialização durante toda a vida estudantil atribuindo um significado positivo.

Camila Amorim e Cristina Navarro (2012) destacam que a educação infantil é uma fase complexa do Resultados e discussão humano, abrangendo aspectos intelectuais, emocionais, sociais e motores. Portanto, a educação infantil é considerada uma fase essencial, em que as crianças aprendem a refletir por conta própria, tornando a afetividade basilar nesse processo educativo. Alves (2021) menciona que, na educação infantil, o afeto em sala de aula reduz conflitos, melhora a interação entre aluno e professor e promove maior sociabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), para o Ensino Fundamental, na primeira etapa, destaca a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizado, enfatizando a necessidade de conectar essas experiências com as vivências da Educação Infantil. Portanto, essa integração deve considerar não apenas a progressiva organização dessas experiências, mas também o estímulo ao Resultados e discussão de novas perspectivas por parte dos alunos em relação ao mundo. Isso inclui a capacidade de observar, formular hipóteses sobre eventos, testá-las, refutá-las e chegar a conclusões, promovendo uma atitude ativa na construção do conhecimento através dos afetos envolvidos.Com base nisso, este estudo investiga o impacto da afetividade na aprendizagem das crianças durante os anos iniciais da Educação Básica. O trabalho foi realizado através de uma revisão sistemática de pesquisas indexadas na plataforma Scielo. Neste sentido, inicialmente analisou-se como a presença da afetividade nas relações em sala de aula impacta no Resultados e discussão educacional dos alunos e como o afeto proposto por Wallon, seja

positivo ou negativo, repercute no processo de ensino e aprendizagem e como esse influencia o Resultados e discussão emocional das crianças.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Este trabalho consiste em uma revisão sistemática proposta por Kitchenham (2004). A pesquisa foi realizada mediante busca de artigos indexados em bases de dados acadêmicos a partir de artigos indexados em bibliotecas digitais como o SciELO . Os critérios de inclusão foram: artigos publicados em Língua Portuguesa; publicação entre os anos de 2016 a 2023; produção científica sobre o tema da pesquisa, tendo como requisito a afetividade e aprendizagem na educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental a partir da teoria de Henri Wallon. Para exclusão foi considerado os seguintes critérios: no corresponder a pesquisas relacionadas ao tema, não ser feitos a partir de relatos observados no codiano das salas de aula, não ser escrito por doutores e estar escrito em lingua extrangeira.

A análise incluiu os seguintes itens: ano, revista, autores, título do artigo e resumo. Com isso, buscou-se identificar e compreender como a afetividade interfere na aprendizagem e no emocional durante a vida escolar.

Referencial teórico

Gratiot-Alfandéry (2010), ao ler Henry Wallon e descrever sua teoria, mostra que este ao estudar a afetividade resalta a capacidade dos seres humanos de serem afetados, seja positiva ou negativamente, tanto por sensações externas como internas. Ele traz a importância desses afetos e como estes interferem no processo educacional.

Para Wallon a criança se desenvolve através de estágios, sendo eles: o impulsivo-emocional — 0 a 1 ano; o sensório-motor e projetivo — 1 a 3 anos; o personalismo — 3 a 6 anos; e o categorial — 6 a 11 anos; puberdade e adolescência — 11 anos em diante. Dentre estes, é no estágio impulsivo que a criança estabelece suas primeiras relações sociais com o ambiente. Gratiot-Alfandéry (2010)

Nos dois estágios subsequentes é o momento em que a criança adentra o espaço educacional, estabelecendo seu primeiro contado com o ensino e a aprendizagem escolar. Esse é momento crucial para o Resultados e discussão dos afetos positivos na escolarização. O personalismo é oestágio descrito como a crise de oposição, a idade da graça e da imitação, já o estágio categorial, pre-

valece a inteligência, com o pensar conceitualmente e avanço para pensamentos abstratos e raciocínio simbólico. Durante a adolescência existem os conflitos internos. Wallon, ao descrever os estágios, mostra a importância da afetividade e das emoções para a formação da personalidade e autoconsciência do indivíduo. Gratiot- Alfandéry (2010)

A afetividade envolve os conceitos ligados ao emocional e ao psicomotor da criança. Henri Wallon trabalha exatamente isso, com as mudanças cronológicas da infância e como o emocional está ligado diretamente ao crescimento e a inteligência e como as emoções podem ligar diretamente uma pessoa a outra. Envolvendo assim a relação professor- aluno e aprendizagem-ambiente escolar.

Em consonância com o que foi mencionado, Wallon (1968) diz: "A afetividade é central para a valorização e o conhecimento da pessoa". Portanto, o autor afirma que o ser humano é organicamente sociável, pois nele está presente o meio de expressar suas emoções e afetos. Com isso, é importante ressaltar que o autor segue mostrando que as funções motoras são essencialmente relevantes para uma melhor análise da afetividade, pois o ato motor no ser humano garante, desde logo, a função de expressão da afetividade e agitação corporal). Como a criança ainda não consegue expressar seus sentimentos através da linguagem falada é no ator motor, através das expressões corporais, que sua afetividade é percebida.

Resultados e discussão

Após a pesquisa e leitura dos resumos, foram verificados os artigos mediante o cruzamento das palavras-chave: afetividade, educação infantil, aprendizagem e Henri Wallon. Apenas dois artigos foram filtrados e estes foram divididos em duas categorias. De acordo com a análise, as categorias estabelecidas foram, primeiramente as percepções infantis acerca da afetividade nas atividade pedagógica e, segundamente, as percepções dos educadores nas dimensões afetivas da sala de aula.

Diante do que foi analisado, percebeu-se que a afetividade, segundo as categorias identificadas, é crucial no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, as emoções e afetos são decisivos para o sucesso ou fracasso do envolvimento dos alunos durante o processo de ensino. Refletir sobre a fetividade no âmbito educacional é perceber que as relações estabelecidas afeta sim as emoções ou virce-versa, Henri Wallon (1968) trata a afetividade e as emoções

como fator que interfere diretamente no crescimento da criança e repercurte no decurso da vida escolar. Gratiot- Alfandéry (2010)

Considerações

De acordo com Henri Wallon (1968) a criança começa a manifestar suas aspirações, sentimentos e emoções nos primeiros anos de vida, o que impacta significativamente no seu processo de aprendizagem. Portanto, foi constatado como o afeto, conforme concebido por Wallon, principalmente nos estágios sensório-motor e projetivo e no personalismo, quando a criança tem suas primeiras esxperiencias escolares, manifestando suas aspirações, sentimentos e emoções, a repercurte no processo de aprendizagem escolar.

Com isso, clonclui-se que a afetividade positiva desempenha um papel vital no Resultados e discussão cognitivo e social dos alunos, especialmente no início da educação básica, influenciando as emoções geradas pelos afetos absorvidos durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso trará consequências a posteriori, principalmente ao fixar memórias favoráveis ao ambiente escolar e ao processo de ensino, diminuindo com isso a evasão eo fracasso escolar.

Referências

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M**. Contribuições de Henri Wallon** àrelação **cognição e afetividade na educação.** Educar em Revista, n. 36, p.21–38, 2010.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. Adolescente.

LOSS-SANT'ANA, H.; BARBOSA, P. **Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, n. 249, 18 jun. 2019.

WALLON, Henri. **A Evolução psicológica da criança**. [Tradução de Ana MariaBessa]. São Paulo: Livraria Martins Fontes, ed. 2, 1968.

A ATIVIDADE LÚDICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

Bianca Maria De Carvalho Souza - UESPI
Mônica Nascimento Dos Santos - UESPI
Maria Ozita De Araújo Albuquerque - UESPI

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID oportuniza os licenciandos, antes da formação, vivenciar a realidade do ensino em escolas públicas ao lado de professores experientes. Dessa forma, o bolsista do programa começa a aprender a enfrentar os desafios e obstáculos da docência. O programa tem como finalidade proporcionar o ingresso no cotidiano das escolas públicas de educação básica os discentes que estão cursando os primeiros anos dos cursos de licenciatura.

A inserção na escola possibilita-os a tornarem-se familiarizados, ter contato com a sala de aula, observando, auxiliando e ao mesmo tempo aprendendo o que nos favorece ganhar valiosos conhecimento, lições e experiências que somente poderíamos encontrar durante o programa. Coloca o estudante de graduação à prova, levá-lo a um lugar que se pode aprender e a desenvolver o que se tem aprendido na universidade, relacionando teoria e prática. Desse modo, o aproxima do âmbito escolar a partir de uma interação conjunta entre pibidianos e docentes da área. O programa, de certa forma, incentiva os estudantes a não desistir pelo caminho, abre portas e mostra-lhes a realidade das escolas.

A experiência realizada no PIBID foi uma atividade lúdica com a turma de 1º Ano, com o objetivo de trabalhar a coordenação motora, e auxiliar às crianças uma reflexão sobre o porquê de eles estarem em sala de aula. Segundo Vygotsky (1979, p .45). "A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu Resultados e discussão cognitivo, emocional, social e psicológico".

Para Montessori, "O lúdico é um recurso auxiliar em diferentes campos de Resultados e discussão infantil, dentre os quais podem ser destacados a motricidade, a cognição, a socialização, interação entre os pares, raciocínio lógico entre outros, importantes para o Resultados e discussão infantil". Elaboramos a

atividade tendo como base estes teóricos, que defendem a brincadeira como ferramenta para estimular as crianças a desenvolver melhor as capacidades de cognição, emocional e coordenação motora.

Resultados e discussão

A atividade foi realizada na Escola São Francisco dos Capuchinhos, na sala do 1º Ano, no dia 26 de junho de 2023. Foi uma brincadeira, no qual o intuito era estimular a participação e interação efetiva, aprendendo em um momento de descontração. Aproveitando o clima de festas juninas e por se tratar de uma classe com alunos muitos novos, por não saberem ler e tendo ainda dificuldades na escrita, decidimos com a supervisora aplicar uma atividade lúdica que envolvesse uma dinâmica para estimular a concentração, coordenação motora e a persistência deles.

Foi utilizado duas brincadeiras, o bocão do palhaço e a pescaria, cujo objetivo era acertar a bola no bocão em três tentativas, assim, poderiam tentar a pescaria para pegar o brinde. Todos ficaram bem entusiasmados em participar. Separamos por fila a turma, para realizar a brincadeira, aquele que não conseguisse obter êxito, voltava para seu lugar, e tentaria novamente ao final que todos tivessem ido.

Houve a participação de todas as crianças, foi um momento alegre para elas, de explorar suas habilidades e raciocínio, desenvolver a capacidade de socialização e inclusão. Estes foram fatores importantes que procuramos trabalhar. A atividade foi uma experiência nova que nos possibilitou termos uma ampla dimensão sobre o que é estar à frente de uma sala de aula, e que enquanto docentes, tivemos oportunidade de desenvolvermos melhor nossa forma de nos expressar, e ganhar experiência enquanto formandos.

As crianças, aprendem muito mais brincando, pois são muito, mas estimuladas, pois está sendo trabalhado sua criatividade, sua atenção. O intuito foi mostrar para as crianças o quanto elas são capazes de conseguir alcançar seus objetivos, porém ao final utilizamos um exemplo, mas simples, do dia a dia deles que foi quando eles não conseguem fazer uma letra certa, eles apagam e tentam novamente até acertarem. E como futuras pedagogas, nosso dever é mostrar as diversas possibilidades de aprendizado, instruir os alunos, fazer com que saibam que são capazes de alcançar suas metas, poder plantar uma

sementinha ainda pequenos, e saber que futuramente poderão colherem bons frutos.

Estar à frente da sala de aula, tomando a posição de professora nos revelou muito sobre nós, a nossa conduta, o modo de expressar ao explicar a atividade e os anseios que também surgiram, o que é natural e desafiador. Ao propor outras atividades para a classe, saberemos lidar com a situação. Se não estivermos preparados, não adianta porque lecionar não é fácil o quanto se parece. É mais do que ficar na frente do quadro escrevendo ou jogar uma série de conteúdo para alunos sem passar uma instrução, sem orientá-los. Lecionar é estar ali para ajudar, acompanhar o aluno em suas dificuldades, e fazer com que ele compreenda que consegue superá-las.

Considerações

A importância da formação inicial do docente parte a princípio da participação de estudantes de licenciatura em programas como o PIBID. Em que estamos cientes dos obstáculos que enfrentaremos durante o ensino básico. Esses projetos, que são elaborados durante a estadia dos alunos bolsistas na escola, tem uma importância significativa na construção de futuros professores, pois possibilita uma melhor compreensão dos desafios e dificuldades que iremos encontrar não só no início; mas ao longo de toda a carreira de Magistério. Em vez de driblar a adversidade, conseguiremos resolver e dominar as situações do dia a dia em um ambiente escolar. Ressaltamos, que é notável a transformação na vida de um recém-formado em licenciatura que tem oportunidade de participar do programa. Pois os anseios, dúvidas e incertezas vão sendo amenizados. Enfim o PIBID nos ensina a trilhar o caminho pedregoso que é a docência, mas com a convicção de que faremos o ofício com amor e dedicação.

Referências

CHRISTINO, Karina de Cassia. Metodologias de ensino: A proposta de Montessori na educação infantil, **Pgsskroton,** São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/25893/1/KARIN A_DE_CASSIA_CHRISTINO_DIAS_ATIVIDADE_3.pdf.

PIAGET. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1971.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio. Diponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-as- metodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de- vygotsky-na-educacao--infantil. Acesso em: 19 de ago.de 2023.

A CONSTRUÇÃO DA NUVEM DE PALAVRAS COMO METODOLOGIA ATIVA PARA UM ENSINO MAIS ENRIQUECEDOR ACERCA DA CULTURA INDÍGENA.

Maria Clara Caetano Menezes(UESPI)
e-mail:mclaracm@aluno.uespi.br
Wiliana da Cunha Cordeiro(UESPI)
e-mail:Wilianac@aluno.uespi.br
Maria Isabela Val de Oliveira(UESPI)
email:misabelavaldeoliveira@aluno.uespi.br

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade apresentar a atividade escolhida pela dupla, que foi desenvolvida sob a supervisão da Profa. Anne Karinny Veras Carvalho no âmbito das atividades do Programa de Iniciação à Docência com o Resultados e discussão do Projeto "Nunca Mais um Brasil sem nós! Pela honra e valorização dos povos originários, teve como objetivo apresentar as nuvens com palavras indígenas, evidenciando seus significados, suas origens, e a extrema relevância delas dentro da cultura indígena. Destaca-se que as habilidades em evidência para essa atividade se relacionaram a BNCC (EF15AR25) ao definir que – "conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas" (BRASIL, 2018).

Essa atividade foi escolhida por ter sido a de maior impacto para os alunos, por ter promovido grande interação dos mesmos, maior participação, e por desenvolver um processo de revisão sistemática de tudo proposto e ter como resultados dessa experiência o fortalecimento do sentido e significado social as diversas formas de linguagem em relação aos povos originários, sua linguagem, arte, cultura dentre outras dimensões.

> O processo de aprendizagem não é visto como a substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num

> processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados (MORTIMER, 2002, p.284).

A importância da linguagem e novos processos comunicativos são necessárias para a construção significativa das aprendizagens. Em primeiro plano, a atividade escolhida, Resultados e discussão da "Nuvem com Palavras Indígenas", teve como principal intuito despertar para a vivenciar prática, a ludicidade e a escrita social. Destaca-se que essas estratégias diversificadas usadas em sala colaboram para promover as mais diversas atividades que tenham como intuito fugir desse método tradicional. Foi de fundamental importância para o crescimento e Resultados e discussão cognitivo, afetivo e social dos estudantes, para além de quebrar os estereótipos que ainda estão muito enraizados na sociedade, acerca da compreensão, cultura e linguagem dos povos originários, com o Resultados e discussão de uma temática que foi bastante relevante na sala de aula.

Destarte, é imprescindível que as novas gerações valorizem e repassem para os demais o que vivenciaram, esses hábitos e costumes que foram tão duramente ofuscados por aquela imagem nos livros de histórias como povo pequeno, no qual sofreram uma dizimação com a introdução de elementos da cultura europeia. Com o fito, das informações repassadas gerarem um entendimento maior, sobre a cultura indígena, seus costumes, suas crenças e também de suas tradições, e promover vivências e experiências práticas em sala de aula.

Resultados e discussão

A aplicação da atividade proposta para a turma do 4° ano "B" foi propriamente dentro da sala de aula, na Escola Municipal São Francisco dos capuchinhos, no segundo horário, após o recreio, a turma abraçou e participou e interagiram bastante, como já havíamos trabalhado o vocabulário indígena fazendo uso de caça palavras, de poemas, e instigando o que eles sabiam sobre esses povos, eles já possuíam bastante bagagem.

> A educação escolar deve ajudar o professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que busca soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, a comparar todos elementos com

> os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática. (LOPES, 2005, p.189).

Ao longo das atividades as crianças ficaram bem confortáveis para a realização, foi proposto aos alunos se deslocarem até o quadro da sala de aula, e realizarem a atividade de metodologias ativas em questão, a palavra central em destaque era "Indígenas" e a partir dessa palavra os alunos deveriam transcrever suas recordações, o que absorveram através de tudo o que foi ensinado para a turma, cada um era chamado e colocava suas palavras dentro das nuvens, eles abordaram nomes de comidas que são de origem indígena, e muitas outras palavras que foram ensinadas em sala, e que são muito utilizadas no dia a dia, que são de origem indígena, além de transcreverem as palavras, eles também recordaram de seus significados.

Destaca-se a manifestação de uma atitude que não é muito perceptível, pois os mesmos possuem bastante dificuldade em trabalhar em grupo, e nesse dia não tiveram problemas pois todos participaram, contribuindo de um modo amplo para dar continuidade a esse projeto que é de suma importância, em especial para as crianças que estão no início de sua vida escolar, que precisam entender e respeitar essa variedade de etnias que temos em nosso País. Quanto ao retorno das atividades realizadas com as crianças, veio da melhor maneira possível, isso foi facilmente identificado quando trabalhamos com atividades oral e eles de imediato já falavam, professora é "Povos originários", porque são diversos, cada um com suas tribos e seus costumes e eles podem estar nas aldeias, nas metrópoles, onde quiserem, pois, ao sair de suas tribos nunca perdem sua essência.

No decorrer da atividade quando os alunos tinham dúvidas sobre o significado da palavra, nós explicávamos novamente, com isso repassamos muitos aprendizados e aprendemos também com cada um. Sobre a importância dos povos indígenas e a respeito do quanto devemos valorizar a cultura deles, e esperamos que no futuro os alunos possam repassar esses ensinamentos mais a frente, seja para seus familiares ou para outras pessoas, muitos já pararam de pronunciar a palavra "Índio", e já corrigem às pessoas quando elas pronunciam, demonstrando que o projeto é com toda certeza muito importante para a educação nas escolas, e um passo importante para mudar a visão que alguns têm sobre o assunto.

Nesse sentido, observar as crianças com bastante vontade de ir até o quadro, e escrever o que tinham aprendido e com anseio em sempre aprimorar

seus conhecimentos foi gratificante, o projeto sobre a temática da valorização dos Povos e Comunidades Tradicionais nos permite também, refletir sobre a inserção dessas pessoas nos espaços de produção de conhecimento, como as universidades, atuando na produção científica sobre a relação humana com os recursos naturais; refletir sobre a violência e o esquecimento aos quais são relegados; e sobre a representação política desses povos, a fim de ampliar o olhar para múltiplas formas de vida e vivências.

Considerações

Tendo em vista as experiências vividas, ao longo do percurso desse projeto acreditamos que levamos uma bagagem riquíssima para a nossa formação Docente, enquanto educadoras em formação, que serão colocadas em prática assim que houver necessidade, e sempre com muito zelo e determinação, pois temos a plena consciência da nossa missão que é de transmitir conhecimentos educacionais e de vida. Para a construção social e integral das crianças. Acreditamos que também é da nossa responsabilidade, cuidar e repassar os costumes e as crenças e perpetuar os indígenas como os primeiros habitantes do Brasil.

Ademais, conhecer cada vez mais sobre esses povos é com certeza muito gratificante, pois ficamos muito mais cientes da grande importância deles para a sociedade. É importante salientar que hoje em dia os povos indígenas estão inseridos em todo ambiente, antes pouco se falava em indígenas professores, médicos etc., e hoje em dia estão em todos os lugares, tendo acesso aos seus direitos. Portanto, estar nesse projeto foi bastante gratificante para o nosso futuro e trouxe a oportunidade de se aplicar a teoria juntamente com a prática, pois somente trazendo esse tema para o dia a dia, conseguiremos retirar essa visão estereotipada que alguns cidadãos ainda possuem a respeito dos povos originários.

Referências

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

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação.** in: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

MORTIMER, Eduardo F. **Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural Para Analisar e Planejar o Ensino.** In: Investigações em Ensino de Ciências – V7(3), pp. 283-306, 2002.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: uso do livro "Yvyra Poty"

Graziele Dourado Galeno - UESPI
grazieledgaleno@aluno.uespi.br
Maria Clara Gomes de Araújo Silva- UESPI
mariaclaragomesdearaujosilva@aluno.uespi.br
Rosângela Carvalho de Araújo- SEDESC
rosangelaca@hotmail.com
Samara de Oliveira Silva- UESPI
samara@phb.uespi.br

Introdução

O Relato de Experiência apresentado trata da vivência de uma atividade realizada na Escola Municipal Benedito dos Santos Lima. A atividade fez parte das estratégias pedagógicas do projeto "Nunca mais um Brasil sem nós, pela honra e valorização dos povos originários", este projeto foi desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba (PI). A atividade foi planejada a partir da história da índia Yvyra Poty, personagem do livro intitulado "Yvyra Poty e as árvoresda floresta", de autoria de Karina Necob de Carvalho Castro, Luís Carlos Hernani e Márcio Silveira Armando em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa. O principal intuito de apresentar a história do livro foi relacionar os povos indígenas à questão da preservaçãodas florestas e mostrar às crianças a relação desses povos com a natureza,para isso utilizamos a leitura do livro escolhido como suporte a partir da contação de história de forma lúdica e recreativa. A história da índia Yvyra Poty junto com o povo de sua aldeia serve de inspiração,para provocar reflexão sobre o desmatamento e a luta pela sustentabilidade. Consideramos necessário as crianças aprenderem a importância de estabelecerem uma relação harmônica com a natureza, adotando consciência da proteção e conservação do meio ambiente.

Resultados e discussão

A atividade foi desenvolvida na Escola Benedito dos Santos Lima, em 27 dejunho de 2023, inicialmente às 10h30 no turno da manhã, na sala de aula para um total de trinta alunos. Iniciamos com roda de conversa para apresentar

o roteiro da atividade. Em seguida realizamos a contação de história da índia Yvyra Poty. Logo após, dividimos a turma em grupos e cada grupo poderia expressar o entendimento da história. A tarefa consistiana aplicação de conteúdo relacionado aos povos indígenas originários e a sua relação com a natureza como forma de inspirar as gerações contemporâneas que vivenciam tempos de enfrentamento ao desmatamento e outras formas de destruição da natureza. desenhar uma caricatura com as mãos. após foi o momento de cada um mostrar cada umde seus desenhos e pinturas. As crianças ouviram a contação da história epuderam expor suas impressões surgidas a partir da escuta da história. momento no qual utilizada pela solicitamos que fizessem desenhos, tendo em vista que essas experiências são enriquecedoras para a construção e formação cultural das crianças. A intenção da atividade era despertar nas crianças o interesse pela história e fazê-las entender a relação dos povos originários indígenas com a natureza. As crianças socializaram suas produções e na oportunidade ampliou- se os conhecimentos com umapalestra da professora Rosangela Carvalho de Araujo, expondo artefatos dediferentes culturas indígenas.

Segundo Bastos e Pereira (2003), Vygotsky construiu sua teoria de Resultados e discussão infantil partindo da concepção de ser humano e realidade. Para ele, o sujeito é concebido a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá por mediações que lhe permitem ser transformado pela natureza, e esta, por sua vez, é transformada por ele. Dessa forma, a mediação se processa pela utilizaçãode instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos.A partir dessa visão do Resultados e discussão humano com o meio social é que achamos importante trabalhar essa ideia mediante o diálogo proposto a partir de rodas de conversas em que a criança consegue melhor interagir com o mundo que se vive e reconhecimento da realidade na qual está inserida, pois isto lhe concede um vasto repertório cultural. Nós não somos o que, infelizmente, muitos livros de História ainda costumam retratar. Se, por um lado, é verdade que muitos de nós resguardam modos de vida que estão no imaginário da maioria da população brasileira, por outro, é importante saberem que nós existimos de muitas e diferentes formas. Estamos nas cidades, nas aldeias, nas florestas, exercendo os mais diversos ofícios quevocês puderem imaginar — disse a ministra Sônia Guajajara em seu discurso de posse no Ministério dos Povos Indígenas, em janeiro deste ano.(SÔNIA GUAJAJARA, 2023).É a partir dessa visão de Sônia Guajajara que baseamos nossa discussão com as crianças do 2º ano "B" visando a ampliação dos seus conhecimentos culturais e a discussão da realidade dospovos originários para além do imaginário popular. Para tanto

a aprendizagem é um fenômeno complexo, é o objeto de estudo da Pedagogia, essas vivências pedagógicas nos proporcionam embasamento teórico e prático que nos levam a atender as exigências determinadas pela instituição escolar.

A partir da história da índia Yvyra Poty foi trabalhado com os alunos a importância de se relacionarem bem com a natureza, pois dependemos dela para termos uma boa qualidade de vida. Após a realização dos desenhos, os alunos puderam expor suas criações e explicarem aquilo que mais lhes inspirou. Na exposição do resultado da atividade, observamos alguns alunos que apresentaram maior domínio de oralidade, vocabulário mais diverso e maior profundidade na reflexão da temática. Outros alunos, ainda estão em processo de domínio dessas competências e habilidades. No final, o resultado foi positivo e conseguimos atingir os objetivos planejados.

Considerações

Concluímos que a atividade que teve como suporte a leitura da história de " Yvyra Poty" contribuiu para estimular a participação dos alunos, auxiliando no processo de aprendizagem das competências e habilidades previstas na atividade. Dentre elas, expressar-se oralmente, ampliar o vocabulário, identificar elementos da cultura dos povos originários e desenvolver competências de empatia e respeito.Desse modo, a atividade foi pensada para promover o momento entre alunos e os materiais produzidos, a fim de ampliar assim a interação e a integração cultural entre os saberese os vestígios históricos desses povos. Além das relações sociais entre si e os outros. Outro aspecto relevante, foi a motivação e interesse dos alunos, demonstrado por meio das perguntas sobre a história. Isto permitiu explorar aspectos significativos da cultura. Durante todo o momento da atividade deixamos evidente o quanto é necessário manter os valores da cultura indígena, e ressaltando que seus valores são de grande importância para nossa sociedade contemporânea. Portanto, afirmamos a necessidade dos alunos também levarem essa mensagem de valorização e proteçãodo meio ambiente para suas famílias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. CASTELLAR, Sônia. M.V. Metodologias ativas: sequência didáticas. 1º. ed. São Paulo: FTD, 2016.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Currículo do Piauí: um marcopara educação do nosso estado**, 2020.

CASTRO,Karina Necob de Carvalho, Luis Carlos Hemani e Márcio Silveira. **YvyraPoty e as árvores da floresta**. Embrapa Agropecuária Oeste. 30 p. 2006.

COSTA, Marisa V., (2000). Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In:(org.). **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 13-36

Schuster, Simone Cristina. **RESULTADOS E DISCUSSÃO INFANTIL EM VIGOTSKI**:contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil. .2016

A LUTA PELA ESCOLA DO CAMPO, AS PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS COMO PRÁXIS DE TRANSFORMAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA

Jefferson de Sales Oliveira – UFPI

Introdução

Esse ensaio científico deriva-se da pesquisa de Mestrado desse autor, que foi realizada no âmbito do Movimento dos Trabalhadores de Sem Terra (MST), mais especificamente no assentamento Palmares, na Unidade Escolar Bernardo Sabino, localizada no município de Luzilândia norte do Estado do Piauí.

A luta, ato simbólico e relacionado ao fazer social que o Movimento articula-se entre seus militantes através da construção da ideia de outro fazer societário, que vislumbra a transformação e a justiça social. A educação como fenômeno social, é compreendida pelo MST como parte importante dessa construção coletiva de outro projeto de sociedade que é constituída pela materialidade no processo de disputa dos trabalhadores por uma vida digna e justa.

A instituição escolar, o currículo e a prática pedagógica são frutos da construção histórica que representam a identidade desse fazer consciencial da práxis pela emancipação humana que é pretendida pela luta organizada. Em seu Caderno nº 08 (2005), o MST evidencia esse importante aspecto da elaboração de outro fazer social que a educação no Movimento proporciona a seus assentados, em seus princípios pedagógicos e filosóficos, essas importantes ferramentas do fenômeno educativo são compreendidas como força preparatória para a elaboração de outra relação do indivíduo com sua realidade.

É nesse aspecto que as teses e conceitos elaborados pelo educador Paulo Freire (1925 – 1997), patrono da educação brasileira, como consciência crítica, superação da consciência ingênua, para o gozo pleno da liberdade e assim haver a experimentação do inédito viável. O educador contribuiu diretamente com a construção da proposta educativa para o Movimento e suas teses e conceitos são utilizados como instrumentos pedagógicos de luta, em nossa tese de Mestrado, chamamos essa práxis reflexiva como práticas libertadoras freirianas.

Nossa investigação debruçou-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, que evidenciou-se ser a primeira etapa educativa do lócus investigado, quando o grupo de trabalhadores rurais ainda na fase do acampamento passaram a lutar por sua escolarização (Oliveira, 2023). Ati-

tude essa que vai na contramão do discurso que impera sobre os adultos com baixa ou nenhuma escolarização. O fazer social do Movimento é apresentado em seus Cadernos de Formação como a *consciência organizativa*, concebida como o princípio da própria luta, dar-se na produção das atividades educativas que são compreendidas para além da sala de aula, ou da própria escola, são parte de outro importante elemento pedagógico das práticas do MST que é a *mística*, importante construção da coletiva que discute criticamente às condições de vida, de trabalho e também instiga os sonhos e as esperanças dos seus participantes.

O pano de fundo de toda essa discussão é o campo, espaço historicamente excluído das políticas e da prioridade do Estado, que apresenta questões e contradições como a negação de direitos aos povos do campo, tradicionais e étnico-raciais. A educação sobretudo, elaborada a partir de um paradigma urbanocêntrico (Arroyo, 2005), estabelece uma oferta educativa não dialogada e respeitosa com os saberes e práticas dos povos do campo, ao contrário, cerceia os saberes e não dialoga com os modos educativos ancestrais que esses povos carregam consigo.

Nessa perspectiva a escola do Assentamento Palmares se constitui como um espaço de resistência e se propõe a realizar outras relações educativas, sobretudo na mística que atravessa seus educadores e educandos militantes, que produzem no seu espaço outras mediações com a prática docente, constituindo outro currículo e mediando outras formações com seus educadores e educandos. É sobre esse oásis na aridez da exclusão social que apresentaremos como se deu esse panorama se estabelece.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A pesquisa realizada é qualitativa, do tipo descritiva, foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí conforme o parecer nº 5.781.500, CAAE: 64370222.9.0000.5214. A metodologia utilizada para levantamento dos dados foi o grupo focal que Gatti e André (2013) apontam como uma possibilidade de agrupamento de vivências coletivas, que a partir de uma entrevista semiestruturada descreveram suas experiências sobre o objeto analisado.

O método de análise dos dados foi a Análise do Discurso em Pêcheux (2016 e 1988) e Orlandi (2007, 2012 e 2015), que analisam criticamente a semântica construída sobre as zonas de análise relacionadas ao objeto. Os dados foram

organizados em categorias e subcategorias a partir das ideias de Bardin (2016), nos utilizamos do utilizamos o Software IRAMUTEQ e a partir da geração dos Quadros de Frequência, Nuvens de Palavras e Grafos de Similitudes.

Referencial teórico

O referencial teórico que reunimos para a sustentação reflexiva tem relação direta com o campo empírico que delimitamos para a pesquisa, tendo a obra do educador Paulo Freire e suas obras, e as seguintes empirias: a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Formação de Professores e Educação/Aprendizado ao Longo da Vida.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos utilizamos das discussões no plano histórico Moura (2003), Di Pierro e Joia (2001), Hadadd e Di Pierro (2000), que apresentam uma discussão de como a educação para as pessoas adultas no Brasil se constitui e onde encontramos elementos da dívida histórica que o Estado tem com as pessoas adultas com baixa ou sem escolaridade. A identidade da EJA seus sujeitos, práticas e contradições do direito à essa política pública, discutindo educação de adultos e direitos humanos nos ancoramos em Arroyo (2005 e 2007), Finger e Assún (2003), Costa e Machado (2017) Paiva (2019), Nóvoa (2022), Gadotti e Romão (2011) dentre outros.

No cerne da Educação do Campo e Educação do MST, a discussão que aponta as principais questões de negligência e paradigmas com as populações do campo, que necessitam construir as vias de acesso à cidadania, dentre elas a escola, para essa discussão nos ativemos nas reflexões de Caldart (2002), Bogo (2003), Oliveira (2005), Gonçalves (2009), Streck (2014) e outros. Sobre a Formação de Professores a analisamos como fazer consciencial e de formação para superação das desigualdades, Caldart (1997), Larrosa (2002), Bogo (2003), Moura (2022) e outros.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa foram analisados a partir da resultante de 5 categorias gerais e 10 subcategorias, sendo a média de 3 subcategorias para cada categoria geral. Em linhas gerais, conseguimos analisar que o pensamento de Paulo Freire das práticas para liberdade e libertação, são parte significativa das práticas docentes, que elaboram seus planejamentos a partir da reflexão crítica da sua realidade e através de termos significantes articulam a luta pela transformação da realidade de seus educandos.

Considerações

Diante dessa breve exposição do trabalho, convidamos o leitor para conhece-lo de maneira mais aprofundada, mas apontamos os pontos mais significativos dos achados que tivemos, primeiro que a concepção educativa que a formação do MST proporciona aos educadores do campo articulam os saberes que dialogam com a realidade desses trabalhadores que incorporaram em suas pautas de luta a sua escolarização. Nesse sentido, as práticas libertadoras freirianas que se imbricaram na construção horizontalizada de uma escola democrática que, embasada na educação popular é concebida na educação/aprendizagem ao longo da vida e para o bem viver, o que forma outra relação com o fenômeno educativo bem como, gera outras oportunidades de sonhos e perspectivas da comunidade escolar.

Referências

ARROYO, M. G. **Política de Formação de Educadores (a)s do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Pesquisado em 23 de agosto de 2021.

BOGO, Ademar. **A educação escolar e a formação política. In BOGO, Ademar. Desafios da formação**. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2003b.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58- 77, Nov. 2001.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente**. Curitiba, Editora Apris, 1ª edição. 2023.

OLIVEIRA, Jefferson de Sales. **Educação de Jovens e Adultos: Práticas Libertadoras Freireanas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

A NECESSIDADE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA A ARGUMENTAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA

Francisco Afranio Rodrigues Teles – 1ª GRE/UNINASSAU

Introdção

Este texto, recorte de uma pesquisa de doutorado, visa refletir sobre a expansão de práticas pedagógicas dialógicas e críticas no currículo escolar, colocando a escola como um lugar de produção, reprodução e manutenção da cultura de silêncio (Freire, 1981), mas também, de dessilenciamento (Amaral, 2013; Teles, 2018).

Nesse sentido, defende-se a argumentação como linguagem da colaboração crítica que potencial para propiciar práticas dialógicas na escola como uma comunidade de colaboração e reflexão crítica (Magalhães, 2011). Argumentar, nessa perspectiva, visa o compartilhamento de sentidos e produção de significados por meio de uma prática pedagógica que considera a argumentação colaborativa. Por conseguinte, é central um tipo de prática pedagógica que propicie dessilenciamento, pois a cultura do silêncio (Freire, 1981) pode ser rompida a partir de construção de condições viáveis para cenários novos de ensino-aprendizagem mais dialógicos e críticos.

Metodologia

Ancorada na pesquisa de colaboração crítica (Magalhães, 2011), a partir das escolhas teórico-metodológicas do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da PUC-SP, e fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, este trabalho realça um excerto de uma pesquisa no contexto do Projeto Digit-M-Ed. Os participantes da investigação foram os membros desse projeto (líderes, professores, gestores, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e mães de alunos de uma escola pública do município de Parnaíba - PI).

A análise e a interpretação dos dados com foco nos discursos dos participantes, foram embasadas na visão bakhtiniana da linguagem dialógico-enunciativa, nas categorias interpretativas: argumentação para submissão, argumentação colaborativa, silenciamento e dessilenciamento.

Referencial teórico

É possível fortalecer a prática pedagógica por meio da argumentação que tem dois vieses, uma que produz submissão e outra que promove liberdade. Essas duas possibilidades constituem as interações discursivas no trabalho docente: argumentar para persuasão/convencimento ou para produção de significados compartilhados (Liberali, 2013).

A primeira forma de argumentação, muito usual na escola, e ancorada no paradigma da Retórica e da Lógica que, por sua vez, fortalecem a técnica de eloquência para convencimento, consolidada como positiva, porque persuadir é uma habilidade de grande prestígio social.

Os estudos da Retórica (350 a.C) foram difundidos por Aristóteles e por filósofos denominados sofistas. Enquanto que os da Lógica, intitulado Nova Retórica (década de 50 do século XX), a partir dos estudos e de Toulmin, Perelman e Tyteca, ampliaram as questões argumentativo- retóricas aristotélicas (Liberali, 2013). Nesse viés de argumentação, a finalidade é convencer por meio de técnicas persuasivas que levam as pessoas a pensar e realizar uma ideia ou chegar a um saber.

Considerando isso, as experiências de ensino-aprendizagem mobilizada na perspectiva desse tipo de argumentação não servem a humanização. Nela os alunos são os que mais vivenciam persuasão, um tipo de silenciamento que os impedem de atuarem na condição de agentes, pois são, em geral, depósitos passivos de conhecimento, direcionados por uma educação que gera domesticação (FREIRE, 1981) a lógica mercantil.

Diante disso, a segunda forma de argumentação, de cunho enunciativo-dialógico, pressupõe que a colaboração crítica organize as interações discursivas para ação e produção de conhecimento, ampliando o repertório cognitivo, afetivo e emocional dos envolvidos na escola, por meio da linguagem denominada argumentação colaborativa (Liberali, 2013).

Um dos propósitos da argumentação colaborativa é promover o dessilenciamento na escola. Ou seja, aprender e ensinar a argumentar (fala, escrita, gesto, etc.) para oportunidades múltiplas de negociação e contra- argumentarão, a fim de produzir sínteses e decisões mutuamente aceitáveis, superando a consciência submissa.

Resultados e discussão

Na produção dos dados, mostra-se a seguir um recorte das interações do 1º Workshop do Projeto Digit-M-Ed (2015), envolvendo, especialmente, a adolescente ALDali15, a partir do tema refeições familiares à mesa.

Os dados do quadro abaixo parecem mostrar momentos de silenciamento (FREIRE, 1981) de ALDali15, mas, também, de oportunidade para ela se pronunciar. Isso ocorre quando CLAfra41 faz uma nova tentativa para inseri-la nas discussões. O coordenador resgata o que disse LDani24 (A LDani24 começou contando a experiência dela. Ela já contou [...]), assumindo a posição de organizador das discussões, quando acrescenta: "a ALDali15 tentou completar, mas não deu certo". A adolescente apropria-se da fala e, ao assumir o turno, diz: "Foi. Foi, mas é porque é tipo assim."

ALDali15, multimodalmente, em tom firme e empolgado (mecanismo sonoro de altura da voz), se posiciona. Ela usa, ainda, as mãos em movimento ritmado (postura do corpo e movimentos faciais e das mãos) para marcar sua posição inicial (imagem 9). Ela usa, também, o verbo "foi" duas vezes. Esse verbo, confirma a fala de CLAfra41 ("a ALDali15 tentou completar, mas não deu certo") que, em um momento anterior, procurou falar. Nessa fala, a adolescente demonstra que tem algo a revelar, usando a expressão "é tipo assim", parecendo indicar: "escuta o que eu vou falar".

Quadro 21. Movimento da argumentação nas interações discursivas com a adolescente AL**Dali**15: novos indícios.

Fala	Ação	Imagem	Observações
CL**Afra**41: A L**Dani**24 começou contando a experiência dela. Ela já contou e a AL**Dali**15 tentou completar, mas não deu certo. AL**Dali**15: Foi. Foi, mas é porque é tipo assim. Além do que a L**Dani**24 falou, né! Quase a gente não almoça juntos. Só almoça eu, L**Dani**24 e vovó. Aí (dia) de segunda-feira que é a folga da mamãe ela sempre briga, né! Porque às vezes quando eu chego da escola, chego com fome e digo: Ah, não quero saber, quero almoçar logo. Ela diz: não! Espera pra todo mundo sentar para almoçar juntos. Termina eu indo almoçar zangada porque queria almoçar logo primeiro e ela não deixou. Mas tem vez que ela bota a mesa lá para fora, ajeita tudo, bota os pratinhos tudo bonitinhos, todo mundo senta junto e todo mundo conversa e acaba até que uma hora, a hora que eu estou com raiva, né? Quando percebo já estou sorrindo, brincando com elas. Eu acho que é (bom assim). L**Ita**55: E os outros?	AL**Dali**15 tem fala assegurada por CL**Afra**41 (imagem 8). AL**Dali**15 posiciona-se em relação à discussão. Sentada em uma cadeira, com os ombros lançados para o centro do semicírculo, juntamente, com a cabeça e, olhando para frente, conta sua experiência. Inicialmente, fica com os braços em cima das pernas, mas depois os movimenta bastante, no ritmo rápido de sua fala (imagem 9). Ao final do turno, a adolescente movimenta a cabeça para o lado direito, em direção a CL**Afra**41 e sorri (imagem 10).	 imagem 8 imagem 9 imagem 10	CL**Afra**41 utiliza-se do turno para oportunizar a fala de AL**Dali**15 (imagem 8). A adolescente aparenta sentir-se confortável em falar, enquanto todos prestam atenção no que diz. Ao poucos vai se liberando, mais ainda, como mostra o movimento dos braços, porque parece sentir-se escutada e validada naquilo que diz (imagem 9). A marca da fala de AL**Dali**15 é a rapidez e uma argumentação que aponta para a vivência de duas experiências: há momentos de que gosta e há outros de que não gosta de sentar-se à mesa com a família. Após expressar-se, a adolescente, multimodalmente, demonstra satisfação com o que disse e/ou pela oportunidade de fala. Ela expressa isso por meio do movimento simultâneo da cabeça e de um sorriso emocionado, indicando ter conseguido se comunicar (imagem 10).

Legenda: AL = Aluna e Líder; CL = Coordenador e Líder; L = Líder

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na continuidade, ALDali15, a adolescente organiza uma construção discursiva articulada (Liberali, 2013): a) apresentação de um ponto de vista sustentado na experiência; b) discordância que se opõe a outros posicionamentos; e c) tentativa de um acordo para encontrar uma visão aglutinadora. Nessa via argumentativa, a adolescente traz para o bojo das reflexões uma posição que vai além de pontos de vista dicotomizados (ser a favor ou contra), ampliando as discussões para outras formas de pensar e de agir sobre o tema foco.

Considerações

Como apontado ao longo do texto, a linguagem na escola poderá ser utilizada no contexto da prática pedagógica por um viés que transmite e impõe os sentidos, persuadindo ou convencendo os alunos e/ou na perspectiva da liberdade de construção coletiva de significações objetivas para existência, a partir do embate de sentidos entre os agentes da escola. Essas possibilidades de argumentação têm papel central na produção de interações discursivas, promovendo silenciamento e dessilenciamento, em que dizer a palavra é condição de opressão ou humanização.

Disto isso, a argumentação organizadora das interações discursivas na escola, ao mesmo tempo em que os alunos são silenciados ou dessilenciados, eles aprendem a ser silenciadores e/ou dessilenciadores. Assim, falar e defender o dessilenciamento dos adolescentes na escola não é só uma questão de propiciar espaço de voz, tem a ver com a construção de uma prática pedagógica mais humanizadora e radicalmente democrática.

Referências

AMARAL, M. F. da S. **O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**. 2013. 173f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo- metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no con-

texto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TELES, F. A. R. **Adolescentes agentes e dessilenciados?** O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba - PI. 2018. 170f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI DE BOM JESUS

Gerciane de Sousa Mascarenhas/UESPI
Valdeney Lima da Costa/UESPI

Introdução

O presente estudo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso, em andamento, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no Campus de Bom Jesus. Possui como objetivo geral: Investigar a produção bibliográfica, a nível de graduação, sobre a temática Projeto Político Pedagógico (PPP).

Como sabemos, a elaboração do PPP é prevista nas orientações da política educacional brasileira para a década de 1990. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, verificamos que é dado um papel de destaque ao Projeto Político-Pedagógico, com o intuito de dar a escola uma autonomia pedagógica.

Apesar de ser uma recomendação legal para os estabelecimentos de ensino, a elaboração e atualização do PPP nas escolas públicas ainda enfrenta desafios significativos. A exemplo disso, pode-se mencionar a falta de participação, excluindo algumas pessoas da comunidade escolar nos processos construtivos decisórios na sistematização do referido projeto.

O estudo sobre a temática do projeto político pedagógico poderá contribuir para a reflexão sobre a participação da comunidade na gestão escolar, bem como possibilita debatermos os caminhos para a efetivação dos princípios da gestão democrática na escola pública.

Nesse trabalho, partimos do seguimento questionamento: o que foi produzido sobre a temática do PPP nos trabalhos acadêmicos de Pedagogia da UESPI/ Campus de Bom Jesus?

Metodologia (ou materiais e métodos)

Este artigo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, sendo apropriada para explorar em profundidade as perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos diversos atores da comunidade escolar. Possui ainda natureza bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2017) é a investigação e seleção

de trabalhos sobre um tema de pesquisa para que o pesquisador tenha contato direto com todo o material descrito sobre o tema de pesquisa.

Para este fim, consultamos os trabalhos de conclusão de curso disponíveis no acervo físico da biblioteca da Universidade Estadual do Piauí, campus Dom José Vasquez Diaz. Como essa instituição ainda não dispõe de um banco de dados digital, realizamos a consulta manual dos TCCs arquivados.

Em outra etapa, faremos a leitura dos trabalhos encontrados que possuem como objeto de estudo o projeto político pedagógico, utilizando- se da técnica de análise temática, um dos procedimentos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2020).

Referencial teórico

A gestão democrática na educação é uma temática importante de ser discutida no ambiente educacional, uma vez que essa abordagem busca promover a participação e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar em decisões e processos que afetam diretamente a escola e sua prática pedagógica. Nesse contexto, o Projeto Político- Pedagógico (PPP) surge como uma iniciativa fundamental para a promoção de uma gestão democrática, na medida em que representa um instrumento de planejamento e gestão participativa que envolve toda a comunidade escolar na definição de objetivos, metas e estratégias para a escola.

Para fundamentar, consultamos diferentes autores sobre o assunto, com destaque para Paro (2016), que aborda sobre a gestão democrática e participativa na escola pública; Veiga (2013), Vasconcellos (2007) que abordam sobre a construção do projeto político pedagógico; Luck (2011), que expõe as distintas formas de participação da comunidade escolar.

No âmbito da gestão educacional, Paro (2016) ressalta que a gestão democrática da escola pública é um processo que implica a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a educação. Nesse processo, a escola é entendida como um espaço público, de todos e para todos, e a gestão é vista como uma ação coletiva, que deve ser construída a partir do diálogo e do consenso.

Segundo Veiga (2013), o PPP é um documento que expressa a identidade da escola, sua concepção educacional, seu compromisso com a sociedade, suas metas, objetivos e estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

Em se tratando de participação, Luck (2011) entende que esta pode assumir inúmeras formas e nuances no ambiente escolar, ou seja, a prática da participação pode variar desde uma simples manifestação de vontade individualistas até uma efetiva expressão de comprometimento e engajamento em decorrência dessas variações. O sentido efetivo da participação pode assumir diferentes papéis, por isso, acrescenta a referida autora que precisamos identificar as formas de participação que realmente estão em consonância com o projeto da escola democrática e participativa. Vasconcellos (2007) afirma que o projeto pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Resultados e discussão

A partir do mapeamento bibliográfico de TCCs, realizado na biblioteca da UESPI de Bom Jesus sobre a temática Projeto Político Pedagógico, constatamos, mediante a leitura de títulos e resumos que, no período de 2008 a 2022, não foram registrados nenhum trabalho. No entanto, quando ampliada a consulta utilizando os descritores *Gestão democrática* e *Gestão participativa*, localizamos apenas 02 (dois) trabalhos de TCCs, datados do ano de 2011, presentes em títulos ou nos resumos.

Em observância aos sumários desses TCCs, verificamos que ambos apresentam tópicos que fazem referência ao PPP. Em momento posterior, realizaremos a leitura de cada trabalho, objetivando investigar quais sentidos foram atribuídos em relação ao projeto pedagógico.

Considerações

A partir desse estudo, objetivamos conhecer a produção bibliográfica sobre a temática do Projeto Político-Pedagógico no contexto da escola de educação básica, considerando que sua construção é uma iniciativa essencial para a efetivação da gestão democrática e participativa na escola pública, possibilitando a construção coletiva de um projeto educativo que atenda às necessidades e demandas da comunidade escolar.

Nesse trabalho, verificamos uma quantidade irrelevante de trabalhos acadêmicos elaborados no curso de Pedagogia da UESPI /Bom Jesus sobre a temá-

tica do Projeto Político Pedagógico. A mesma constatação se aplica a produção bibliográfica sobre as temáticas Gestão Democrática e Gestão Participativa.

A partir dos resultados obtidos, consideramos que é notória a necessidade de mais pesquisas com essa temática, uma vez que pedagogos atuarão na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares. Isso implica ainda em uma discussão sobre a estrutura curricular do curso de Pedagogia, que deveria criar mais espaços para pesquisas sobre o planejamento escolar, para além das disciplinas de Gestão. Sabemos que se trata de uma questão desafiadora, porém primordial na formação do (a) pedagogo (a).

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 10 de setembro 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados,2020.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7.Ed. São Paulo, 2017.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino- aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 17. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS DISCIPLINAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS OFERTADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO PIAUÍ

Marlúcia Lima de Sousa Meneses – NUPPEGE/UFPI
(marluciaedf@gmail.com)
Leia Soares da Silva – IFPI
(leia.silva@ifpi.edu.br)
Ana Paula Monteiro de Moura – IFPI
(anapaula.moura@ifpi.edu.br)

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (2002; 2015; 2019), tem sido marcada, na conjuntura atual, por disputas e interesses econômicos e privatistas, que em sua trajetória tem reforçado o desprestígio social da profissão docente, bem como sua desprofissionalização.

Este cenário influencia na formação do futuro profissional da educação básica, visto que "os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar" (Arroyo, 2013, p. 122).

No que se refere às resoluções e diretrizes sobre formação inicial de professores, o estudo compara os Planos de Ensino dos Cursos de Licenciatura em Matemática, no que tange às disciplinas relacionadas às políticas educacionais, cargas horárias e módulos/períodos ofertados.

A pesquisa caracteriza-se numa abordagem qualitativa, de cunho documental, cujos os Planos analisados se encontram nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Matemática, resultados da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que, em contraponto com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, revela a concepção de educação, docência e formação de professores, construídos coletivamente por entidades e movimentos organizados.

Metodologia

O estudo objetiva analisar como os cursos, ofertados no IFPI (Campus São Raimundo Nonato/PI), UFPI (Campus Petrônio Portela em Teresina/PI) e UESPI (Campus Torquato Neto em Teresina/PI), têm desenvolvido as disciplinas rela-

cionadas às políticas educacionais. Para tanto, utiliza-se da abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2010) possibilita a descrição detalhada das informações, buscando verificar as disciplinas relacionadas às políticas educacionais, bem como os módulos/períodos e as cargas horárias das mesmas.

No que concerne aos procedimentos, a pesquisa é de cunho documental, envolvendo a análise dos Planos de Ensino dos cursos de Licenciatura em Matemática das IES públicas no Piauí, além de documentos legais, tais como leis, decretos, portarias e resoluções.

Referencial teórico

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, as DCNs para formação de professores são importantes marcos regulatórios e curriculares. Assim, no ano de 2002 instituiu-se a DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, de nível superior, em curso de licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A referida Resolução em seu art. 5º que trata do projeto pedagógico de cada curso, no inciso III, dispõe que "a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade" (BRASIL, 2002). Considera-se então, que não basta ao professor ter apenas os conhecimentos da matéria a ser ensinada, mais precisa deter os conhecimentos dos fundamentos pedagógicos, sociológicos, filosóficos e políticos, essenciais para a sua atuação profissional.

Na construção do projeto pedagógico do curso de licenciatura, destaca-se as competências necessárias para a atuação profissional do futuro professor com ênfase na apropriação dos conhecimentos exigidos em sua profissionalização, constituídos por saberes plurais e heterogêneos, indispensáveis para a construção da sua identidade docente e Resultados e discussão profissional (Tardif, 2004).

Em 2015 o CNE define uma nova DCN para formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2, sendo mais democrática sua elaboração, tendo maior organicidade dos projetos e programas de formação. Esta diretriz contou com

a participação ativa da sociedade, entidades e movimentos de educadores a exemplo da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Ferreira; Ferraz e Ferraz (2021, p. 18) apontam que as concepções de docência nas DCNFP de 2015 apresentam uma formação mais sólida, crítica, emancipadora, ampla e interdisciplinar, que alia teoria e prática. Além disso, potencializa e articula a formação inicial e continuada que "[...] atende a um projeto mais democrático e identitário de formação de professores [...]", formação esta que, a longo prazo, prepara os profissionais da educação, tornando-os capazes de promover uma sociedade mais justa e democrática.

Resultados e discussão

Os cursos de Licenciaturas analisados acontecem de forma presencial, concentrando-se no turno da noite, o que de acordo com Terribili Filho e Nery (2009) é uma política de ampliação ao acesso à educação de nível superior às pessoas que necessitam trabalhar e realizar outras atividades nos horários diurnos, representando assim, uma forma de inclusão social.

No que tange as disciplinas relacionadas as políticas educacionais nos Cursos de Licenciatura das três instituições, verifica-se que no IFPI são ofertadas duas disciplinas (Política e Organização da Educação Nacional; Gestão e Organização Escolar), no III e IV módulos, com cargas horárias de 45h e 60h, respectivamente. Já na UFPI e UESPI são ofertadas apenas uma disciplina (Legislação e Organização da Educação Básica; Política Educacional e Organização da Educação Básica, respectivamente), sendo que estas são ofertadas no III período, ambos com carga horária de 60h.

Nota-se uma particularidade nas instituições no quantitativo da oferta, sendo que no IFPI totaliza 105 horas de estudos sobre as politicas educacionais, enquanto as outras instituções dispõem de uma carga horária reduzida, o que coloca a necessidade de avaliar os currículos dos cursos de licenciaturas, a fim de ampliar as "[...] possibilidades na discussão, reflexão e proposição que fomentem melhoras na formação de professores" (Monteiro; Silva Neta; Magalhães Júnior, 2020, p. 678).

Considerações

Vale destacar que, diferentemente das demais instituições da rede federal, a UESPI, além de ter apenas uma disciplina relacionada a política educacional, não contém pré-requisito. Isso pode impactar na formação do professor, haja

vista a necessidade de mais fundamentos teóricos que possibilitem um olhar mais crítico e reflexivo das políticas educacionais.

Pelo exposto, verifica-se a necessidade de ampliação deste estudo, tendo em vista as mudanças curriculares provocadas pela BNC-Formação e seus impactos nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução- CNE/CP 1/2002. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 de set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNEC PN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downlo ad&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019- pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jun. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. revisada e ampliada. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Políticas educacionais e a formação docente no ensino superior. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju. v. 8, n. 3, p. 676-689. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8358/4404. Acesso em: 02 de out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TERRIBILI FILHO; Armando; NERY, Ana Clara Bortoleto. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. *In*: **RBPAE**. v. 25, n.1, p. 61-81, jan./abr. 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19327/11227/0. Acesso em: 2 de set. 2023.

ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: objetivações do Projeto Amarelinha

Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAR
Wallérya Maria Pereira Silva – UFDPAR
Lucinalda Pereira Carvalho – UFDPAR

Introdução

O presente estudo parte de uma concepção histórico-cultural de criança e de infância, a qual, conforme Souza (2007, p. 124), concebe a criança como sujeito da sua atividade no mundo, mas que "[...] só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade". Para isso, é necessário considerar as especificidades que determinam as relações da criança com o mundo e sua forma de compreender a realidade. A ludicidade surge, portanto, como recurso pedagógico com grande potencial para o alcance desse objetivo.

Este texto apresenta compreensões sobre Projeto de Extensão Amarelinha desenvolvido na Universidade Federal do Delta do Parnaíba e reflexões teóricas sobre as mediações da ludicidade nos processos educativos. Trata-se de pesquisa qualitativa na qual utilizamos fontes bibliográficas e registros fotográficos das atividades nas escolas participantes do projeto.

O objetivo geral do estudo é compreender o Projeto Amarelinha e as mediações da ludicidade nos processos educativos. Os objetivos específicos são: 1) Identificar as mediações da ludicidade nos processos educativos; 2) Conhecer as ações desenvolvidas pelo Projeto Amarelinha direcionadas para o Resultados e discussão de práticas educativas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Aportes metodológicos

Nos aspectos metodológicos trata-se de pesquisa qualitativa, com fontes bibliográficas fundamentadas em autores que discutem sobre as mediações da ludicidade nos processos educativos e nos registros documentais do Projeto Amarelinha. Dentre esses registros tem-se o plano de trabalho e imagens das atividades desenvolvidas pelo projeto nas escolas.

As mediações da ludicidade nos processos educativos

Em contexto escolar as manifestações lúdicas mais recorrentes são os jogos e as brincadeiras. Ainda de acordo com Gusso e Shuartz (2005), a brincadeira é uma atividade espontânea por meio da qual a criança representa, cria e usa a imaginação para entender a realidade que a cerca e viver o momento. O brinquedo é o objeto ou o suporte que auxilia a criança nessa atividade. No que diz respeito ao jogo, Kishimoto (1994, p. 105) alerta: "tentar definir jogo não é uma tarefa fácil". Ainda assim, a autora apresenta pelo menos três sentidos atribuídos ao termo: o jogo como fato social; o jogo como um sistema de regras; e o jogo como objeto - brinquedo. Assim, os jogos e as brincadeiras, independentemente dos sentidos que possam assumir em diferentes contextos históricos, constituem a cultura lúdica vivenciada e produzida pelas crianças.

Nessa perspectiva, o brincar amplia as possibilidades de significação por parte da criança que, além de se apropriar dos significados relativos à função dos instrumentos, passa a atribuir diversas e novas funções ao uso desses instrumentos com os quais a mesma tem a oportunidade de interagir.

Bernardes (2012, p. 38) afirma que na relação da criança com o meio, o movimento de apropriação dos aspectos sociais e culturais evidencia como a aprendizagem é determinante no Resultados e discussão da criança, visto que:

> por meio das relações interpessoais decorrentes da educação em geral, - e particularmente as relações entre o ensino e a aprendizagem escolar - a cultura, os elementos que compõem as diferentes formas de linguagem, os conceitos espontâneos e científicos são apropriados pelos sujeitos e passam a fazer parte dos seus sistemas de comunicação.

A esse respeito, Vigotski (2012, p. 115) esclarece que "[...] a aprendizagem não é, em si mesma, Resultados e discussão, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao Resultados e discussão mental [...]". Dessa forma, o trabalho com jogos e brincadeiras em contexto escolar se torna importante mediação da prática educativa que, assentada em um caráter lúdico, promove o aprendizado dos conceitos espontâneos e também dos conceitos científicos fazendo a criança avançar na sua compreensão da realidade.

Massa (2015, p. 128) reforça a relevância do trabalho com a ludicidade na escola ao destacar que promover práticas lúdicas na escola "[...] é praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento

de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autoResultados e discussão". O Projeto Amarelinha parte desse entendimento de que a promoção de práticas lúdicas amplia o potencial formativo da prática educativa realizada nas escolas, visando promover o Resultados e discussão integral da criança.

Compreendendo o Projeto Amarelinha

O Projeto Amarelinha é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), constituído no âmbito da UFDPar, por meio de ações extensionistas promovidas em escolas da rede pública de ensino dos municípios de Parnaíba, Luís Correia e Ilha Grande, no Piauí. Tais ações articulam educação, arte e ludicidade visando enriquecer situações de aprendizagem escolar por meio da valorização da infância.

Articulando ensino, pesquisa e extensão o Projeto Amarelinha oportuniza possibilidades para a pesquisa, sobretudo como laboratório de vivências com publicações de relatos de experiências e Resultados e discussão dos Trabalhos de Conclusão de Cursos dos discentes vinculados ao projeto, em temáticas ligadas as práticas educativas com ludicidade, arte, o brincar e a formação de professores na escola pública. No que diz respeito ao ensino, o projeto é desenvolvido em diversas escolas da rede pública vinculadas aos municípios citados, e, todas as ações, oportunizam aprendizados aos discentes que compõem a equipe de trabalho do projeto.

A relevância do projeto que é voltada para o público infantil atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica pela constatação de que, na medida em que avançam as etapas escolares, o ensino se distancia cada vez mais de uma abordagem lúdica da aprendizagem. D'Ávila (2006, p. 16) nos lembra que "na sala de aula, o ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas. Muitas dessas ações, realizadas, sobretudo no Ensino Fundamental, têm no livro didático o seu mestre".

Por isso a importância e a necessidade de promover práticas lúdicas que articulem arte e educação voltadas para esse público. Embora o foco dessa etapa de ensino esteja voltado para o trabalho com os conteúdos científicos, as

crianças, sobretudo na faixa etária de 6 a 8 anos, ainda recorrem à imaginação e à criatividade para integrar suas vivências de exploração do mundo.

Conforme acrescentam Rios e Silva (2018, p. 4), "vivenciar o lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental não é tarefa fácil". Segundo as mesmas, a ludicidade com fins pedagógicos geralmente é associada à Educação Infantil e nas etapas seguintes, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas lúdicas são praticamente "esquecidas" e ocorrem predominantemente no recreio escolar ou demais oportunidades de tempo livre. Assim, O Projeto Amarelinha visa contribuir para o restabelecimento da cultura lúdica na escola, favorecendo a interação das crianças ao compartilharem a vivência do teatro, da literatura infantil, dos jogos e das brincadeiras.

Algumas Considerações

Considerando as discussões desenvolvidas no estudo o Projeto Amarelinha visa contribuir para o restabelecimento da cultura lúdica na escola, favorecendo a interação das crianças ao compartilharem a vivência do teatro, da literatura infantil, dos jogos e das brincadeiras. Surge, portanto, como oportunidade de diálogo e compartilhamento de conhecimentos e experiências de caráter interdisciplinar contribuindo para a formação não apenas de crianças (cri) ativas e alunos leitores, mas também para a formação de profissionais comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica.

Referências

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GUSSO, Sandra de Fatima Kruger; SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico**: a importância do "brincar". Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/. Acesso em 15 abr. 2019.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-26, jan./jun., 2006.

HUIZINGA, J. ***Homo Ludens***. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vi-

tória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.
RIOS, Pedro Paulo Souza; SILVA, Thaynara Oliveira da. O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 5., 2018, cidade do evento. **Anais** [...] Recife: Realize, 2018. p.1-12.

SANTOS, Maria José Etelvina dos. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-42, jan./jun., 2006.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

STEFANELLO, Ana Clarissa. Práticas de ensino na geografia escolar. In: _____. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba: IBPEX, 2008. P. 105-120.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no Resultados e discussão psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, ISSN: 1808-6535, p. 26-36, 2008.

VIGOTSKI. Aprendizagem e Resultados e discussão intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem,Resultados e discussão e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RUPTURA DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS

Augusto César Véras Vieira – UESPI
Dalva de Araujo Menezes – UESPI

Introdução

É impossível pensar em educação, sem destacar a importância da avaliação da aprendizagem para a efetivação de um ensino democrático, onde todos aprendam aquilo que deve ser aprendido. Uma vez que, se utilizada de forma correta (prezando pela qualidade da aprendizagem dos discentes), a avaliação promove a inclusão ao invés da exclusão dentro do espaço escolar.

Diante deste contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios enfrentados pelos educadores, para romper com estas práticas tradicionais em torno da avaliação da aprendizagem? Afinal, existe todo um aparato teórico que mostra como a avaliação deve ser conduzida nas instituições de ensino, para que esta venha a ser aliada ao invés de vilã no processo educacional.

Na busca de responder a problemática em questão, este artigo tem o objetivo geral: Analisar os desafios enfrentados pelos educadores, para romper com práticas tradicionais em torno da avaliação da aprendizagem com embasamento teórico. E como objetivos específicos: (1) Compreender quais circunstâncias inibem as práticas tradicionais em torno da avaliação da aprendizagem; (2) Identificar que práticas são estas, com base no levantamento de estudos teóricos que abordam a avaliação da aprendizagem; (3) Elencar o que os teóricos ressaltam para romper com as práticas tradicionais de avaliação.

O trabalho está fomentado com base nos apontamentos de pesquisadores como: Sant´Anna (2014, 2018), Luckesi (2018), Bloom (1993), Boas (2019), Depresbiteris e Tavares (2009), Libâneo (2013), além de Brasilino (2020), dentre outros.

Metodologia

A metodologia utilizada para produção ocorreu com base em estudos, visando a ampliação desta investigação futuramente, o caráter deste trabalho é exploratório, na medida em que Gil (2008, p. 27) enfatiza: "As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou

hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores." O autor ainda complementa: "O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos." (GIL, 2008, p. 26). A busca para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica partindo da análise das teorias elencadas pelos autores citados acima, referente a avaliação da aprendizagem.

Referencial teórico

A avaliação da aprendizagem serve como norteadora na busca de uma aprendizagem eficaz, por meio dela pode-se verificar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, permitindo que o educador condicione suas ações pedagógicas de acordo com as fragilidades da turma. Sant´Anna (2018, p. 23) observa que: "É preciso conhecer a clientela para utilizar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito." Portanto, em uma sala de aula é necessário que o professor tenha um conhecimento amplo dos seus estudantes, para que possa atender as necessidades de aprendizagem dos mesmos, e o ato de avaliar serve como feedback (retorno) daquilo que foi alcançado em relação com o que se pretende atingir.

Para que tais resultados sejam alcançados, o educador deve utilizar a avaliação para direcionar suas intervenções pedagógicas. Luckesi (2018) enfatiza que a mesma tem como propósito essencial, permitir que o docente atue como gestor de sala de aula ao ajustar suas decisões durante seu acompanhamento, orientação ou até mesmo na reorientação de seus atos de ensino. Além do fato de que este instrumento educacional serve como referência para que o professor possa relatar que investiu adequadamente no ensino de seu educando e consequentemente o mesmo conseguiu aprender suficientemente bem aquilo que foi estabelecido de acordo com o currículo e o plano de ensino previamente elaborado.

Resultados e discussão

Nesta etapa da pesquisa, iremos abordar a análise e discussão dos resultados obtidos durante o trajeto da investigação. Será demonstrado o quadro referente aos Cursos de Licenciaturas da UESPI que possuem ou não a disciplina de Avaliação da Aprendizagem em seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC. No quadro, dialogamos frente as seguintes perguntas: possui a disciplina de

avaliação da aprendizagem na matriz curricular obrigatória? Oferta a disciplina de avaliação da aprendizagem de forma optativa?

Ao todo, o Campus Alexandre Alves de Oliveira oferta sete cursos de licenciatura, sendo elas: Licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia, Letras Inglês e Letras Português, Ciências Biológicas, História e Pedagogia. A seguir iremos fazer uma abordagem de acordo com análise de cada PPC. Vejamos o quadro.

QUADRO 1 – As formas de avaliação nos cursos de licenciaturas da UESPI, a partir da análise dos PPCs

ANÁLISE DOS PPCs DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UESPI – CAMPUS ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA		
CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS NA UESPI – CAMPUS ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA	**POSSUI A DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA MATRIZ CURRICULAR OBRIGATÓRIA?**	**OFERTA A DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FORMA OPTATIVA?**
Licenciatura em Ciências Sociais	Não	Não
Licenciatura em Filosofia	Não	Não
Licenciatura em Letras Inglês	Não	Não
Licenciatura em Letras Português	Não	Não
Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Sim	---
Licenciatura Plena em História	Não	Não
Licenciatura Plena em Pedagogia	Sim	---

Ao analisarmos os PPCs, foi possível constatar que os conteúdos curriculares dos referidos cursos estão alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cumprindo assim os requisitos legais para cada graduação. Desta forma, apenas as Licenciaturas de Pedagogia e Ciências Biológicas possuem a disciplina de Avaliação da Aprendizagem em sua matriz curricular base. O curso de Pedagogia faz a oferta no sexto bloco (período) e o curso de Biologia no sétimo bloco.

As graduações de Ciências Sociais, Filosofia, Letras Inglês, Letras Português e História, além de não possuírem obrigatoriedade na oferta da disciplina, não a disponibilizam de forma optativa para os seus discentes. Vale ressaltar, que estes cursos possuem a disciplina de Didática em sua matriz curricular, com carga horária de 60h. De certo, por se tratar de um dos campos de estudo da Didática, o tema de avaliação da aprendizagem deve ser discutido ao lon-

go da disciplina. No entanto, após uma análise na bibliografia da disciplina de Didática, nos cursos que não ofertam Avaliação, foi possível constatar que em nenhuma delas, aparece alguma obra que faça referência ao tema de avaliação, especificamente.

Considerações

De certo, a avaliação tem o papel de beneficiar não apenas o educador, que poderá refletir sobre suas práticas de ensino, bem como; ao discente, que poderá ter a qualidade da sua aprendizagem constatada, permitindo que o mesmo siga suas aprendizagens sem falhas durante o percurso. Neste processo, cabe a escola verificar se o planejamento curricular foi alcançado com êxito. Todavia, para que essa engrenagem funcione como o esperado, é necessário que o docente tenha uma postura adequada em torno da sua forma de avaliar e do uso dos resultados avaliativos.

Referências

BOAS, Benigna Villas. **Conversas sobre avaliação.** Campinas: Papirus, 2019.

BRASILINO, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim; SILVA, Samara de Oliveira (org). **Educação em foco:** Diálogos sobre pesquisas em educação. Parnaíba: Editorial, 2020.

DEPRESBITÉRIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar** é **preciso:** Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** Questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

SANT´ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM SÍNDROME DE DOWN

Ana Gabriela Nascimento da Silva – UESPI
anagnsilva@aluno.uespi.br
Maria de Jesus Rodrigues Duarte – UFPI
mariajesus34533@gmail.com

Introdução

A Síndrome de Down (SD) é a malformação congênita mais frequente em seres humanos. O nome dessa Síndrome se deu em homenagem ao médico britânico John Langdon Down, que a descobriu e a descreveu em 1862. Lima (2016) afirma que, por mais que ela tenha sido descoberta por um médico, ela não se trata de uma doença, mas sim de uma alteração genética que é perceptível logo após o parto.

As crianças com SD, apesar de terem mais dificuldades, elas têm a mesma capacidade de aprenderem com outros educandos no ensino regular, mas necessitam de uma atenção especializada, com maior apoio e disponibilidade do professor, além de precisar também de estratégias profissionais que visem melhor interação com os assuntos estabelecidos e programáticos.

Essa população apresenta-se, geralmente, tranquilas, afetivas, bem- humoradas e possuem alguns déficits intelectuais, desordens de comportamento e de conduta, deficiência na linguagem, na motricidade e na integração social, porém, é importante ressaltar que essas características variam de um para o outro (Domingos *et al*, 2022).

Sendo assim, se faz necessário o acompanhamento de diversos especialistas voltados para as necessidades físicas, psicológicas e educacionais dessas pessoas, dentre eles é de muita importância o psicopedagogo. O profissional de psicopedagogia tem a propriedade de atuar em várias áreas voltadas para o Resultados e discussão dos processos de aprendizagem dos indivíduos com o objetivo de solucionar ou amenizar problemas que possam surgir (Domingos e*t al,* 2022).

Nessa perspectiva, o trabalho tem como objetivo compreender quais são as estratégias psicopedagógicas indispensáveis para o bom Resultados e discussão intelectual de discentes com Síndrome de Down. É importante esclarecer que o presente trabalho é parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),

intitulado "As contribuições da psicopedagogia na aprendizagem de educandos com Síndrome de Down" que está em andamento. Para discussão da temática, o estudo apoia-se nos autores Barby e Guimarães (2016), Bissoto (2005), Coelho (2016), Domingo *et al.* (2022), Gil (2002), Lima (2016), Pelosi *et al* (2018), Silva e Kleinhans (2006) que contribuem para melhor compreensão da temática em foco.

Metodologia

A presente pesquisa é caracterizada como exploratória, pois segundo Gil (2002) o objetivo destas é proporcionar uma maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito e aprimorar ideias, descobertas ou intuições. O autor ainda pontua que, estudos exploratórios podem ser definidos também como pesquisas bibliográficas, uma vez que, estudos que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas mediante fontes bibliográficas.

Num esforço de aproximação com a temática pesquisada, buscou-se nas plataformas digitais *SciELO* e *Google Scholar* estudos acerca do tema usando os seguintes descritores: educação especial; Síndrome de Down; psicopedagogia; estratégias psicopedagógicas e dificuldades de aprendizagem. O estudo identificou 97 publicações a partir dos respectivos descritores, contudo, adotando critérios de exclusão (ano de publicação e referência direta com a temática), restaram 19 artigos selecionados para compor o trabalho que está em andamento.

Resultados e discussões

A SD apresenta características que afetam diretamente suas conexões cognitivas, dificultando tanto sua socialização quando sua aprendizagem.

O determinismo genético tem como maior consequência a deficiência mental e os neurônios de pessoas com Síndrome de Down são organizados de maneira que afetam várias áreas do sistema nervoso diretamente ligadas à atenção, memória, capacidade de correlação e análise e dificuldade de pensar de maneira abstrata (Silva e Kleinhans, 2006).

Algumas das características próprias das crianças com SD com relação ao seu desempenho linguístico e cognitivo que impactam diretamente na sua aprendizagem são: vocabulário limitado resultante do retardo linguístico que tem como consequência a dificuldade da criança se comunicar verbalmente,

ou seja, mesmo entendendo o que lhe é transmitido, essa criança não consegue verbalizar. Além disso essa alteração na linguagem desencadeia em outras dificuldades cognitivas por não conseguirem raciocinar com facilidade; pouca memória auditiva de curto prazo, fazendo com que a mesma não compreenda ou esqueça com questão de minutos o que lhe foi falado; e visão mais desenvolvida do que audição (Bissoto, 2005).

Corroborando para isso, Coelho (2016) afirma que os problemas na memória auditiva desses indivíduos interferem no tratamento sequencial da informação prejudicando sua aprendizagem. Sendo assim, a ausência da habilidade de ouvir e raciocinar afeta diretamente sua oralidade, escrita e leitura, isso porque para desenvolvermos todas essas habilidades precisamos ouvir bem e sem dificuldades.

As crianças com SD conseguem aprender as mesmas coisas que educandos sem essa condição genética, com ressalvas na forma de aprender e como essa aprendizagem irá ocorrer, ou seja, pessoas com SD têm capacidade de estar junto com outras crianças em uma sala de ensino regular com ajuda especializada e adaptada.

Por conta de suas dificuldades, educandos com SD precisam de uma atenção especializada no decorrer das aulas e seus conhecimentos devem estar associados a algo que já lhes é familiarizado. Deve ser apresentado a eles conteúdos conforme suas preferências, primeiramente o mundo real deve ser valorizado e após essa inserção a brincadeira deve ser incluída. A mesma se faz pertinente e indispensável para a aprendizagem, conforme destaca Pelosi *et al.* (2018, p. 537):

> A situação imaginária presente na brincadeira desenvolve o pensamento abstrato, e isso é possível por estar apoiada na experiência de vida da criança. Sendo a linguagem a função privilegiada para a significação e o entendimento do que a criança vive no seu dia a dia, a brincadeira torna-se um campo fértil para a experimentação de seus aprendizados diários e, de forma prazerosa, possibilita integrá-los aos seus conhecimentos.

Corroborando para isso, Coelho (2016) afirma que a inclusão de jogos e brinquedos durante as intervenções apresentam resultados satisfatórios no Resultados e discussão da linguagem. Isso sedar de maneira mais aguda ainda se a

ludicidade for associada ao campo de preferência do educando, trazendo para o momento personagens, objetos ou ambientes na qual a criança tem afinidade.

Por conta de sua memória auditiva prejudicada e sua boa visão, para um aprendizado mais proveitoso, os alunos têm que desenvolver algumas características que lhes permitam exercitar a sua memória visual em conjunto com a auditiva, ou seja, ao apresentar um significante associá-lo a um som que remeta aquela imagem ou apresentar a eles instruções visuais de fácil compreensão e assimilação.

Com relação à leitura é importante que eles iniciem de maneira global, com frases contextualizadas e com relevância no seu cotidiano, após essa familiarização os mesmos possam desmembrar as orações até chegar na sua menor partícula: as letras. De maneira relevante e importante, o estudo da consciência fonológica das palavras se faz imprescindível para esse público com relação a sua leitura e escrita (Barby e Guimarães 2016).

Considerações parciais

Concluiu-se através da presente pesquisa que a psicopedagogia se apresenta de extrema relevância no processo de aprendizagem de crianças com SD, uma vez que a mesma possibilita a elaboração de estratégias que vão beneficiar essas crianças. A psicopedagogia vai atuar em intervenções que irão desenvolver as habilidades desse educando, de maneira positiva ele irá ter uma aprendizagem significativamente efetiva.

As habilidades de oralidade, leitura, escrita, matemática, memorização e, dentre tantos outros aspectos cognitivos, são positivamente impactados pelas intervenções psicopedagógicas e elas devem começar o quanto antes para os resultados serem ainda mais satisfatórios, rápidos e eficazes.

Referências

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Resultados e discussão de Habilidades Metafonológicas e Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos com Síndrome de Down. Marília: **Rev. Bras. Educ. Espec.** v. 22 n. 3, 2016.p. 381 – 398. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/G9mVSkz5xfTBs3KDVkCGVTN/?format=pd f&lang=pt . Acesso em: 12 jun. 2023

BISSOTO, Maria Luísa. Resultados e discussão cognitivo e processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Piracicaba: **Ciências e cognição**, V. 04, p. 80 – 88, 2005. ISSN 1806-5821 Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/ 262. Acesso em: 10 jun. 2023

COELHO, Charlotte. A Síndrome de Down. Portugal: **Psicologia.PT**, 2016. ISSN: 1646-6977. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf . Acesso em: 29 jun.
2023.

DOMINGOS, Ana Cristina de Paula Abreu, *et al.* Psicopedagogia educacional e as crianças com Síndrome de Down. Taubaté: **Cadernos UniFOA,** v. 17, n. 50, Volta Redonda, 2022, p. 1–10. e – ISSN: 1982-
1816 Disponível em: https://unifoa.emnuvens.com.br/cadernos/article/view/3947/2985. Acesso em: 26 jun. 2023

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_pr ojeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf . Acesso em: 28 jun. 2023
LIMA, Ana Cristina Dias Rocha. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PELOSI, Miryam Bonadiu *et al*. Atividades lúdicas para o Resultados e discussão oral e escrita para crianças e adolescentes com Síndrome de Down. Marília: **Rev. Bras. Educ. espec.** v. 24, n. 4, 2018. P. 535 – 550. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZMng7k5v8prQZ6zhqnHKnwK/?format=pdf &lang=pt . Acesso em:12 jun. 2023

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. Marília: **Revista Brasileira de Educação Especia**l, v. 12, n. 12006., p. 123 – 138. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/tMYgYzYnfZxKxKt3XrWrHFb/?format=pdf&l ang=pt . Acesso em: 18 jun. 2023

CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CRECHES PIAUIENSES: dados preliminares de uma pesquisa

Maria Fernanda Carvalho – UESPI
Fabrícia Pereira Teles – UESPI

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida em parceria entre a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI), na tentativa de investiga a situação das matrículas de crianças em creches na faixa etária de 0 a 3 anos.

A atenção é dada ao movimento de expansão ou estagnação das matrículas de crianças dessa faixa etária nas escolas da Planície litorânea, do Estado do Piauí. Especificamente, as lentes da pesquisa estão voltadas para quatro municípios. São eles: Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal e Cocal dos Alves durante um recorte temporal que vai de 2010 a 2020.

A preocupação acerca desses dados está amparada na Meta 1 do Plano Nacional de Educação, bem como na valorização e direito da criança em receber educação de qualidade em nosso país. O percurso metodológico escolhido foi a abordagem quanti-qualitativa, de natureza bibliográfica e documental a partir de fontes oficiais de origem secundária, no caso, publicações veiculadas livremente como dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Censo Escolar, e Relatórios Municiais das cidades em questão.

Até aqui, foi obtido dados que revelam um aumento significativo no número de crianças matriculadas nas creches, mas que estes quantitativos precisam ser maiores, visto que, todas as crianças de 0 a 3 anos devem estar matriculados regulamente em creches.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Esta pesquisa, que se encontra em andamento, aborda as situações das matrículas em creches públicas e privadas das zonas rurais e urbanas dos municípios da planície litorânea, entre os meses de dezembro de 2022 e maio de

2023, onde teve início as buscas pelos dados parciais, na qual foi realizada através de levantamentos de dados em portais de dados como IBGE, INEP e outros sites educacionais, para se ter uma visão mais ampla e crítica dos resultados, foi utilizado uma abordagem quanti-qualitativa, portanto integrando técnicas quantitativas e qualitativas na coleta, sistematização e análise dos dados, as quais se fazem necessárias para poder ter uma comparação dos dados estatísticos relacionados as situações da matrículas juntamente com leituras de materiais relacionados a essa temática da educação Infantil, como o livro Educação Infantil fundamentos e métodos e entre outros.

Segundo Fonseca (2002, p.20): A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Segundo o mesmo autor, diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados, onde as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.

Referencial teórico

Dentre os teóricos de fundamentação nesta pesquisa podemos citar Oliveira (2014, p.39), afirma que: "Hoje, na educação infantil, o debate centra-se na autonomia de cada creche e pré-escola para elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico e na necessidade de que esse projeto se comprometa com padrões de qualidade. Não se trata de aceitar qualquer modelo, mas de garantir qualidade no modelo educacional proposto".

Dessa forma, além de serem cumpridas as ofertas das matrículas da educação infantil e em especial as creches, é fundamental que o ensino seja e qualidade para atender as necessidades de Resultados e discussão de cada criança.

Resultados e discussão

Nessa seção, discutiremos os resultados parciais obtidos em nossa investigação sobre a situação das matrículas de crianças em creches na faixa etária de 0 a 3 anos no período de 2010 a 2020, quanto a sua expansão ou estagnação, especificamente no município de Caraúbas do Piauí, que contém uma população estimada de 5.910 habitantes, uma área territorial de 471,217km² de acordo com o último censo realizado pelo IBGE.

TABELA 1: Matrículas ofertadas no período de 2010 a 2020

Caraúbas do Piauí		
ANO	NÚMERO DE MATRICULADOS EM CRECHES-MUNICIPAIS	NÚMERO DE MATRÍCULADOS EM CRECHES PRIVADAS
2010	0	0
2011	0	0
2012	0	0
2013	85	0
2014	85	0
2015	101	0
2016	96	0
2017	91	0
2018	88	0
2019	98	0
2020	100	0

Fonte: IBGE, Censo escolar - Elaborado pelas autoras

As matriculas em creches municipais, conforme os dados obtidos na tabela 1 acima nos anos de 2010 a 2012 não apresenta nenhum resultado em relação as matriculas na educação infantil, já do ano de 2013 a 2015 tiveram um aumento significativo, mas em 2016 a 2018 houve um declínio e nos anos de 2019 e 2020 ocorre um novo aumento das quantidades de matriculas.

A partir da análise da tabela 1 podemos visualizar que em creches privadas nos referidos anos de 2010 a 2020 não possuem registro de matrículas. Ainda não sabemos a causa de os anos iniciais das creches municipais não terem nenhum registro, mas continuaremos a investigar e analisar os possíveis motivos, em relação as creches privadas, uma hipótese é que em Caraúbas do Piauí não possuem escolas privadas.

Por tanto, os resultados dessa pesquisa vêm relembrar que existe vários desafios a serem enfrentados para que a Meta 1 do PNE de universalizar e am-

pliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50%, seja de fato atingida.

Segundo Oliveira e Adrião (2007, p.16), que afirmam: "A gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade de o cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando como um direito do individual".

Portanto, cabe ao Estado, a família e a sociedade de se responsabilizarem pela garantia e oferta da educação, em particular para as crianças, visto que, as mesmas são merecedoras de atenção e cuidado especial para que tenham um bom.

Considerações

Dessa forma fica evidente que a educação infantil tem que ser tratada com mais atenção e cuidado entre os entes federados, união, distrito federal, estados e municípios, para que os objetivos traçados para essa etapa da educação infantil sejam de fato alcançada, pois é importante que as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos tenham acesso à escola para teremn um completo de suas habilidades e interação social tão fundamental para eles nessa fase da vida.

Cabe ressaltar que a pesquisa desenvolvida é de fundamental importância para o Resultados e discussão social e científico, em especial a educação infantil que precisa ter seus direitos assegurados, uma vez que, é dever e responsabilidade do Estado de garantir uma educação efetiva e de qualidade as crianças e que as mesmas possam ter vagas de acesso em creches próximas as suas residências.

Referências

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades do Piauí.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos- lopes/pesquisa/13/5908?ano=2015&localidade1=220191&localidade2=22 0669. Acesso em: 28 fev. 2023.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo

Escolar 2021 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito** à **Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE NA PEDAGOGIA: uma análise dos PPCs da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rafael Nascimento da Silva (UESPI)
rafael.1414@outlook.com
Maria de Jesus Rodrigues Duarte (UESPI
mariadejesusrodriguesduarte@phb.uespi.br

Introdução

Com objetivo de compreender a diversidade está presente nos currículos dos cursos de Pedagogia, este trabalho fora desenvolvido levando em consideração a formação do pedagogo contribui para abordagem da temática. A metodologia da pesquisa foi de caráter documental, desenvolvida por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e dos fluxogramas da graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pretendeu-se fazer um paralelo, entre as disciplinas relacionadas à educação e diversidades, presentes em ambas as instituições, buscando entender quais modelos permitem o aluno a ter maior contato para que possa se apropriar desse conhecimento, onde posteriormente aplicá-lo na sua prática diária. O acesso aos documentos de ambas instituições, foi por meio digital nos sites oficiais e de contato por e-mail com cada instituição. Como aporte teórico se utilizou como principais estudiosos: Moreira e Silva (1995); Veiga(1998); Louro (1999); Silva (1999); Sacristán (2000); Candau (2003); Lopes (2004); Aranha (2011); Libâneo (2012); Fantinato (2014); Gomes (2017) Saviani (2020).

Quando se propôs a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, tanto da Universidade Federal do Rio de Janeiro como da Universidade Estadual do Piauí, investigou-se como as instituições preparavam seus alunos, por meio das disciplinas, para discutir a temática da diversidade, e como no decorrer desse processo, se dá a orientação de qual pedagogo cada estudante, deve ser, perante todas as transformações sociais que ocorrem constantemente.

Resultados e discussões

O curso de Pedagogia, desde sua concepção foi passando por diversas mudanças em suas bases filosóficas, levando assim em consideração o contexto no qual estava sendo desenvolvido, sendo os reflexos sociais e as mudanças que aconteceram na sociedade principais influências, no que se priorizava qual profissional desejava-se formar no referido curso.

Quadro 1 – Divisão das disciplinas no início do curso de Pedagogia.

Disciplinas 1º Ano	Disciplinas 2º Ano	Disciplinas 3º Ano	Disciplinas 4º Ano/Didática
Complementos de matemática	Psicologia educacional	Psicologia educacional	Didática geral
História da filosofia	Estatística educacional	História da educação	Didática especial
Sociologia	História da educação	Administração escolar	Psicologia educacional
Fundamentos biológicos da educação	Fundamentos sociológicos da educação	Educação comparada	Fundamentos biológicos da educação
Psicologia educacional	Administração escolar	Filosofia da educação	Administração escolar.
-	-	-	Fundamentos sociológicos da educação

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Saviani (2020).

Buscou-se com este trabalho uma análise dos primeiros currículos do curso de pedagogia, este ainda denominado curso normal, afim de que pudesse inferir quais eram os objetivos da época, para com a formação de profissionais da educação. Com esse olhar para o passado, uma visão do atual curso de Pedagogia, foi sendo refeita neste resumo, por meio de uma comparação entre os atuais currículos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Quadro 2 – Disciplinas das IES que citam o termo "Diversidades" em suas ementas.

Disciplina	Bloco	Carga Horária	Instituição
Sociologia da Educação I	I	60h	UESPI
Filosofia da Educação I	I	60h	UESPI
Sociologia da Educação II	II	60h	UESPI
Filosofia da Educação II	II	60h	UESPI

Fundamentos antropológicos da Educação	II	60h	UESPI
Educação e ética	II	30h	UESPI
Educação, Movimentos Sociais e Diversidades	III	60h	UESPI
História e Cultura afro e indígena	III	60h	UESPI
Prática em espaços não escolares	V	60h	UESPI
Fundamentos Sociológicos da Educação	I	60h	UFRJ
Psicologia da aprendizagem e Educação	II	60h	UFRJ
Sociologia da educação	II	60h	UFRJ
Antropologia da educação	II	60h	UFRJ
Linguagem corporal na educação	III	45h	UFRJ
Educação popular e movimentos sociais	VII	60h	UFRJ
Política pública em educação	VIII	60h	UFRJ

Fonte: Elaborados pelo autor, com base na PPC - Pedagogia – UESPI, (2017) /PPC – Pedagogia – UFRJ (2015).

Para se chegar nessa totalidade de disciplinas, fora consultado a ementa de cada uma delas, verificando se em algum momento fazia-se alusão ou referência no que traz a temática da diversidade. Nos documentos consultados consta que a maioria dessas disciplinas possui uma carga horária de 60 horas cada, atentando para que a totalidade da carga horária se dê de forma teórica em sala de aula, e na prática por meio de aulas expositivas, atividades práticas como seminários, rodas de conversa, entre outras metodologias. Contudo apenas duas disciplinas possuem uma cara horária menor sendo a disciplina de educação e ética 30h (UESPI) e Linguagem corporal na educação 45h (UFRJ).

Na análise do PPC do curso de Pedagogia das universidades citadas neste trabalho, reparou que cada um possui particularidades, seja no processo metodológico, ou na sua configuração de currículo, entre outras vertentes, no entanto, possuem um objetivo em comum, que é o de uma formação humanizada, conversando com sociedade, da qual todos nós fazemos parte. Então, com tudo que foi analisado neste artigo, constatou- se que de fato as Universidades UFRJ e UESPI, preparam seu aluno do curso de Pedagogia, para atuarem de forma que contemple questões relacionadas à diversidade, fazendo sempre relações com a sociedade, havendo durante a graduação uma interlocução com o meio sócio cultural, cada instituição à sua maneira, aborda a diversidade presente no

contexto social atual, permitindo ao licenciando uma formação sólida, pautada pelo respeito às diferenças e no compromisso com a educação.

> O currículo é um documento politicamente elaborado, com um compromisso de formação, em um perfil de cidadão, destinado à uma determinada realidade social, e ao mesmo tempo é pedagógico, pois de forma sistematizada define ações de cunho educativo, amparado com todas as metodologias necessárias para as instituições, atingirem os propósitos e objetivos na formação do estudante (Veiga, 1998).

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. "O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar" (Sacristán, 2000, p. 17).

Considerações

Quando se decidiu estudar a diversidade nos processos formativos no curso de pedagogia, tentou-se mostrar que a partir de uma formação pautada no respeito às diferenças, no estímulo a não se reproduzir preconceitos, e na possibilidade de se conhecer o diferente, o pedagogo terá uma formação completa, com um olhar, crítico, estudioso e acima de tudo humano. A formação do pedagogo precisa ser objeto de estudo do estudante de pedagogia, afinal será no meio desse contexto, o seu ambiente de trabalho, pois onde houver algum processo educativo, seja ele formal, informal, na escola, em ambientes não escolares entre outros, cabe à atuação do pedagogo, este como um agente transformador, mediador de conhecimentos, refletindo qual será sua contribuição na formação dos indivíduos.

Referências

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, ed. 04, p. 54-61. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

FANTINATO, Tania Mara. **Formação docente para a diversidade.** 1d. Curitiba. IESDE BRASIL S/A, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações dobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. *In:* **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Ana Paula Cordeiro, Simone Ghedini Costa Milanez (org.).Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- 24782004000200009&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado.** Pedagogias das sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SILVA, Carmem Silvia. Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil*:*** história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola:** Espaço do Projeto político-pedagógico. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas - SP: Papirus, 1998.

EDUCAÇÃO ETNOCRACIAL: análise das pesquisas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí

Edjael de Carvalho Almeida– UESPI
Dalva Araujo Menezes– UESPI

Introdução

Em um mundo contemporâneo, infelizmente ainda é notório a presença do racismo camuflado nas relações entre os indivíduos, principalmente com a marginalização da religião e cultura de matrizes africanas que sofrem com perseguições. Carneiro (1995, p. 06), conceitua racismo como: "Muito mais que apenas discriminação ou preconceito racial, é uma doutrina que afirma haver relação entre características raciais e culturais e que algumas raças são, por natureza, superiores a outras". Essa forma de pensar motivou e motiva atos de violências praticados contra as etnias nativas e de matrizes africanas que lutam constantemente para mudar o cenário buscando receber o respeito e dignidade a que tem direito. Conforme a análise, nota-se a urgência em se pensar em políticas ou estratégias que venham mudar a estrutura e as pessoas para que possa respeitar a cultura, religião e estereótipos oriundos de outras etnias, e fazer vigorar a lei de estado laico que respeita e acolhe a diversidade social e cultural.

O cenário provoca a educação pública a ser um potencial instrumento de transformação da realidade Brasileira, pois as instituições de ensino do país exerce um papel de extrema relevância na formação de indivíduos, sobre tudo a etapa de ensino infantil, e se estendendo por toda Educação Básica.

Diante deste contexto, no qual enfatizamos sobre as transformações que podem acontecer no Brasil, surgiu a seguinte problemática: Como as pesquisas em educação étnico racial são desenvolvidas na Universidade Estadual do Piauí no período de 2003 a 2022 com ênfase na Lei nº 10. 639/03?

Este trabalho tem como objetivo geral: Investigar as pesquisas em educação étnico racial desenvolvidas na Universidade Estadual do Piauí no período de 2003 a 2022 com ênfase na Lei nº 10.639/03. O referido artigo de forma específica delimitou: Analisar as pesquisas desenvolvidas na área étnico racial pelos acadêmicos de licenciatura em Pedagogia.

Metodologia

A metodologia escolhida para a pesquisa é a bibliográfica e documental, com a finalidade de ampliar as informações e conhecimentos em relação ao objeto de estudo. Foi realizada sobre análise e reflexão dos dados obtidos em relação as pesquisas desenvolvidas sobre a temática racismo.

Com sua natureza básica, o estudo objetivou proporcionar mediante a análise e reflexão das pesquisas já realizadas sobre os conhecimentos acerca de educação racial em prol de possibilitar melhorias do processo de ensino e aprendizagem, direcionados a valorização da identidade de diversos grupos étnicos.

Foi realizado um recorte temporal, para delimitar os textos que seriam analisados. A pesquisa de análise qualitativa se deu através da leitura e investigação das produções científicas como, monografias e/ou artigos, desenvolvidos por alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no período de 2003 a 2023, como também a análise do Projeto Pedagógico de Curso vigente nos determinados anos, em prol de fomentar uma reflexão sobre o perfil dos docentes que atuarão futuramente na educação básica.

As técnicas utilizadas nesta investigação foi o mapeamento das pesquisas, em que delimitamos os seguintes descritores para realização das buscas: racismo, educação e educação étnico racial. Após esta etapa, analisamos 02(dois) trabalhos que dialogam sobre racismo e educação com base em nossos estudos.

Referencial teórico

O Brasil é um país que se orgulha da diversidade étnica e cultural presente em seu território, com base nisto, buscar em seus textos legais e conforme a seção II artigo 215, inciso I da constituição "O estado protegerá as manifestações das culturas populares, Indígenas e afro- brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (BRASIL, 1988), destacando assim o orgulho, respeito e valorização da diversidade.

Entretanto, na realidade não se visualiza o cumprimento da lei, principalmente quando ainda há a existência e em grande proporção de atitudes racista e discriminatórias sendo praticadas contra grupos e etnias, em outras palavras,

contra os negros e indígenas e os colocando em posição de inferioridade dentro da sociedade brasileira contemporânea.

A ideologia racista atravessa séculos e vem permeando a estrutural social, com a sua manifestação mais explícita no Brasil no período imperial, com o processo de escravidão dos povos de matrizes africanas que tiveram seu direito a liberdade negado até o ano de 1888, onde foi determinada a Lei Áurea que aboliu a escravidão no País. Porém, segundo Carneiro "Sempre interessou ao homem Branco a preservação do mito de que o Brasil é um paraíso racial, como forma de absorver as tensões sociais e mascarar os mecanismos de exploração e subordinação do outro, dos diferentes" (CARNEIRO, 1995, p. 5).

Refletindo sobre a colocação da autora com a extinção da escravidão surgiu um pensamento equivocado que o racismo seria extinto também, levando as camadas sociais atualmente a originar o mito da inexistência do racismo, indo além, Carneiro (1995, p. 07) enfatiza que "No Brasil há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial".

Evidenciando que o racismo está escondido nas relações sociais e no discurso de democratização racial propagado na sociedade, é notado o quanto é preocupante, e é necessário estudar e combater essa manifestação racista disfarçada de democratização racial.

Diante da situação evidente, a problemática surge como instrumento que pode possibilitar a transformação social e a educação, visto que a mesma é formadora de indivíduos, e um ambiente que além de ensinar conteúdos deve provocar a discursão e reflexão afim dos indivíduos compreenderem suas realidades.

A Constituição Federal de 1988, traz em seu escrito inúmeros deveres e direitos dos cidadãos que visam assegurar o respeito à diversidade cultural e fortalecer a formação de uma sociedade democrática no País. Em destaque, a Lei 10.639/03, em seu Artigo nº 26, ressalta: "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira" (BRASIL, 1996).

Resultados e discussão

A análise foi realizada a partir do estudo detalhado de 2 (dois) trabalhos pesquisados nos cursos de Pedagogia levando em consideração como eixo temático o racismo e educação étnico racial na biblioteca interna da instituição

de ensino superior UESPI. Contudo, a pesquisa teve como resultados 2 (dois) trabalhos pesquisados por graduandos do curso de Pedagogia: (1) Preconceito racial no ambiente escolar que foi desenvolvido no formado de monografia no ano de 2009, vai discutir a forma como o preconceito se manifesta/revela dentro das instituições de ensino e seus impactos dentro da educação básica objetivando ressaltar a relevância da cultura Afro-brasileira para sociedade nacional ; (2) Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: orientações e ações para a Educação Infantil é um artigo que também foi desenvolvido na área de licenciatura em pedagogia pela autora Geovana Maria dos Santos Sousa no ano de 2021, o artigo intitulado *"Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: orientações e ações para a Educação Infantil"* estuda as práticas pedagógicas na perspectiva de educação étnico-racial desenvolvidas na etapa da educação infantil com base no Livro de Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais, produzido pelo Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Considerações

Em análise a discursão de educação antirracista no período de implementação da Lei nº 10.639/03 identificou-se uma fragilidade em relação ao número de pesquisas realizadas no intervalo de 2003 à 2023. Entretanto, na realidade o propósito de uma democratização étnico racial ainda não foi alcançada e que portanto evidencia a necessidade de estudos, pesquisas em prol de compreender e proporcionar subsídios para transformação do cenário atual.

E na percepção desta investigação, evidenciou a carência de pesquisas em relação a educação antirracista ou étnico racial dentro do curso de pedagogia. E pensar que a partir dos trabalhos produzidos, estes possam provocar os espaços de formação docente a refletir sobre esta temática, possibilitando a construção de novas práticas pedagógicas e democratização racial consolidando o cumprimento da Lei.

Referências

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil, DF:** Senado Federal, 2016.

CARNEIRO, Maria Luiza Jucci. **O racismo na história do Brasil:** Mito e realidade. São Paulo. Editora Ática S. A. 1995.

LDB – **Lei n° 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

ENSINO LÚDICO E CULTURAL: pintura corporal indígena como ferramenta de conscientização e aprendizagem em sala de aula

Laricy Fonteneles Ferreira – UESPI
E-mail: Laricyff@aluno.uespi.br
Rodrigo Rafael Silva de Araújo
E-mail: rodrigorsdearaujo@aluno.uespi.br
Valéria Silva de Araújo – UFPI
E-mail: waleryval@hotmail.com

Introdução

O presente relato expõe o Resultados e discussão da atividade "pintura corporal indígena" no âmbito do projeto "Nunca mais um Brasil sem nós– Pela honra e valorização dos povos indígenas", com a supervisão da Profa. Valéria Silva de Araújo. Os procedimentos realizados pelos acadêmicos fundamentam-se no processo histórico dos povos indígenas brasileiros no que concerne à valorização de suas vivências, lutas e cultura que foram invisibilizados pelos governos e pela sociedade.

A atividade em questão foi trabalhada na escola Benedicto dos Santos Lima em uma turma de quinto ano, buscou-se alcançar o objetivo geral do projeto sendo este, estimular os alunos a conhecerem a cultura dos povos indígenas como forma de dar visibilidade a essas comunidades de povos originários, apresentando a prática da pintura corporal da forma mais respeitosa e menos estereotipada possível.

A escolha e Resultados e discussão dessa atividade está sustentada pelas seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2017; (EF15AR01) - Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas(...), (EF15AR04) - Experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

A pintura corporal trabalhada em sala de aula se apresenta como importante estratégia lúdica, visando estimular os alunos a conhecerem a diversidade histórico-cultural dos povos originários do nosso país. Consideramos que a atividade foi um sucesso, não apenas no sentido estético, como criativo das pinturas desenvolvidas pelos alunos.

Resultados e Discussão

A metodologia utilizada teve como base a importância do trabalho em equipe e o aspecto lúdico da atividade, pois dessa forma os alunos interagiriam para atingir o objetivo da mesma, acreditamos que a individualidade de cada membro viria como forma de benefício a partir da exploração do potencial de cada um.

Segundo Vergara (2009) é importante realizar o trabalho em equipe porque, é por meio do esforço coletivo para resolver um problema, realizar uma tarefa ou um determinado trabalho, que é possível a troca de conhecimento no cumprimento de metas e objetivos compartilhados. Quanto ao aspecto de ludicidade pode-se mencionar que o lúdico é uma atividade intrínseca à vida das crianças pois engloba momentos recreativos com a finalidade de aprendizagem.

Desta forma, realizamos a atividade de pintura no dia 7 de julho de 2023, onde foram utilizadas tintas vermelha e preto, pincéis, argila branca e copos descartáveis. Primeiramente foi realizada uma breve explanação sobre a prática das pinturas corporais nas populações indígenas, onde apresentamos suas técnicas, significados e processo de extração das tintas, logo, contamos com o apoio de imagens que foram coladas no quadro, desempenhando o papel de recurso visual.

Assim, os alunos foram instruídos a separarem as cadeiras e mesas em pares, ficando divididos em duplas para darmos início ao trabalho. Desta forma propusemos as duplas a tarefa de cada um pintar o rosto do outro, demos aos mesmos a liberdade criativa de usarem as formas e desenhos que quisessem, enfatizando sempre a importância da organização, comprometimento e respeito com a atividade.

Então foi iniciado o processo de pintura, alguns alunos apresentaram facilidade e/ou habilidade para desenhar os rostos dos colegas já outros tiveram vergonha e/ou dificuldade e demora no processo de execução da atividade, parte da sala preferiu usar as fotos expostas no quadro como referência e outros optaram por criar algo próprio de acordo com sua criatividade, durante o processo fizemos o uso de música ambiente, o que deixou a experiência ainda mais interessante à medida que eles pintavam e cantavam, num processo de total imersão nas vivências que a atividade proporcionou enquanto experiência lúdica de aprendizagem.

Ao propormos a atividade de pintura como ferramenta de aprendizagem foi perceptível o interesse dos alunos quanto a prática da pintura corporal e no de-

senvolver da mesma não diferiu, quase toda a sala aceitou a proposta de forma positiva e entraram na experiência de cabeça, com exceção de dois alunos que de início permaneceram relutantes, mas ao ver a dinâmica da sala e o quanto a turma estava envolvida, acabaram participando de forma voluntária da mesma.

Todo o planejamento da atividade buscava atender aos objetivos do projeto "nunca mais um brasil sem nós– pela honra e valorização dos povos indígenas", sendo que priorizou-se o Resultados e discussão das habilidades prevista pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) para o ensino fundamental sendo elas (EF15AR01) e EF15AR04).

A primeira habilidade, busca ampliar o repertório artístico dos alunos, apresentando a essas crianças a diversidade artística, bem como desenvolver a capacidade de diferenciar essas variadas expressões. Já a segunda habilidade norteadora de nossa atividade destaca que os alunos tenham prática em diferentes tipos de artes, enfatizando o uso sustentável do material.

A atividade de pintura corporal atingiu total êxito e efetivou de forma legítima os seus objetivos, bem como, as expectativas estipuladas sobre a temática indígena, que segundo o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) é obrigatória em todo o currículo do ensino fundamental e médio, especialmente nas matérias de artes, literatura e história do Brasil. Sendo esta reforçada pela redação dada através da Lei 11.645 (Brasil, 2008), onde torna "obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio".

A proposta mostrou elevado potencial de ressignificação, pois contribuiu para uma atribuição de sentido e aprendizagem no que seria somente mais uma brincadeira acabou por ser uma rica experiência de ludicidade em sala de aula. A experiência posta, encontra aporte no que nos diz Costa (2016).

> As atividades lúdicas propiciam o Resultados e discussão da criança na escola, além da inclusão cultural e estímulo à aprendizagem e a interação. Considerando todos esses benefícios, sempre que possível a ludicidade deve ser inserida nas atividades de ensino visando alcançar todos esses objetivos (COSTA et 2016).

Houve total aproveitamento quanto a resultados de aprendizagem, onde todos os alunos participaram ativamente, e obtivemos resultados expressivos, as crianças se mostravam orgulhosas do seu trabalho ao olhar para o rosto de

suas duplas, pois trabalhar em equipe permite uma divisão de responsabilidades e do resultado do trabalho feito, corroborando com essa percepção, destacamos que (COLL SALVADOR; MARTÍ, 1990) as interações (entre alunos) propiciam o Resultados e discussão, promovem uma evolução e mudam as pessoas.

Segundo Predes e Zorzo (2011) a pintura corporal é um elemento importante da cultura indígena e é uma marca da identidade étnica de cada grupo, constitui uma forma de comunicação não verbal, a qual, através de seus traços e cores, muitas vezes informa a idade, a posição social, a relação com o sobrenatural, dentre outras. Neste sentido a atividade vem colaborar com a aprendizagem dos alunos, sendo um instrumento que possibilitou o reconhecimento e a valorização da cultura e vivências dos povos indígenas.

Considerações

Ao abordar a temática da pintura corporal como recurso didático, buscamos esclarecer para os alunos de forma lúdica sobre essa prática cultural, qual sua importância e implicações, e como ela desempenha indispensável papel no que diz respeito a preservação de tradições indígenas ancestrais. A realização da atividade se mostrou eficiente ao cumprir os objetivos esperados, através dessa experiência direta em sala de aula, pode-se enriquecer a nossa prática docente bem como desestigmatizar preconceitos sobre os povos indígenas entre os alunos, e ampliar o seu conhecimento para além dos muros da escola.

Ademais, foi uma oportunidade única e transformadora em nossa prática docente, sendo que a finalização da atividade de pintura corporal indígena nos permitiu compartilhar com nossos alunos sobre essas culturas e sua história, que apesar de não diretamente, também os afetam.

Referências

COLL SALVADOR, C.; MARTÍ, E. **Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético- cognitiva del aprendizaje**. Disponível em:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089529>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

COSTA, J. M.; HOMRICH, G. M. S.; PEREIRA, R. T.; SILVA, A. N. **O ensino por meio do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental**: um relato de experiência com jogo matemático. Revista Produção Acadêmica, v. 2, n. 2, p. 174-183, 2016.

PREDES, A. I.; ZORZO F. A. Hamykahay- **Expressão Gráfica Corporal Pataxó**. Gráphica Rio 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de Pessoas**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE: levantamento das abordagens teórico-práticas de alfabetização em canal do You Tube

Maria Médices de Sousa Silva Neta – UESPI
Fabrícia Pereira Teles – UESPI

Introdução

A presente pesquisa sobre educação tem como foco a alfabetização e os desafios que a mesma enfrenta, mediante a mecanização das formas de ensino. Dessa maneira, mesmo que haja inúmeros recursos para atingir de maneira positiva e assim, serem essenciais para a alfabetização, é inegável que o professor tem papel primordial nesse percurso.

Nesse contexto, é notório que o avanço das tecnologias tem ampliado de maneira rápida, e que a mesma, tem facilitado e trazido inúmeras informações importantes e de fácil acesso. Contudo, as plataformas digitais podem ser consideradas este local de ampla procura de formação por parte dos professores?

Diante disso a pesquisa focaliza a plataforma Youtuber como meio para investigar a formação do professor(a) alfabetizador(a) apoiada em discussões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, o Resultados e discussão linguístico, sociolinguístico e psicolinguístico.

Para esse caminho foi proposto como objetivo geral, investigar a formação de professores na relação "produção de conhecimento e o tema alfabetização" no universo da plataforma digital Youtuber.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento vinculada ao programa Pibic-UESPI, por essa razão traz apenas dados parciais que revelam um número significativo de canais educacionais que abordam o tema alfabetização.

Metodologia

A metodologia adotada no estudo é a pesquisa bibliográfica e documental, visto que se trata de materialidades já publicadas em livros, artigos e também por se tratar de vídeos públicos que circulam livremente com autorização de seus autores.

Referencial Teórico

O docente na condição de professor-pesquisador precisa agir sempre investigando os resultados de sua prática. A escola recebendo várias influencias da sociedade e ao mesmo tempo o docente se opondo à perspectiva do professor como mero técnico, desprovido de conhecimentos científicos, reprodutor acrítico de práticas em sala de aula, pode assumir um papel de destaque em reformular e refazer seus procedimentos e estratégias.

> A escola recebe múltiplas influências da sociedade e cabe ao professor estar aberto para reconstruir e renovar suas práticas, por meio de uma leitura crítica, a fim de acompanhar as mudanças do contexto social em que se insere, haja vista que as práticas tradicionais não atendem as exigências da sociedade contemporânea que demanda práticas coletivas, crítico-reflexivas e colaborativas (Albuquerque, 2015, p. 101).

Com isso, suas habilidades e atitude de professor-pesquisador cria potencialidades para superar visão estritamente tecnicista. Mas, efetivamente, onde esse professor-pesquisador busca seus novos conhecimentos? Considerando a realidade social em que vivemos e estando permeada pelas Tecnólogas Digitais de Informação e comunicação (TDICs), as plataformas digitais podem ser consideradas este local de ampla procura? O conceito de professor-pesquisador não estaria sendo banalizado pelo desvios e uso de tais recursos digitais?

O YouTube, por exemplo apresenta diversas opções de aprendizagens e adaptações de ensino em sua plataforma, a mesma poderá até mesmo se adaptar de maneira automática, visto que, selecionará de acordo com os padrões de acesso do usuário, com visualizações e canais mais procurados, entre outros. Assim, permitindo que o usuário construa um ambiente específico para sua utilização.

Cortez (2010), sobre a linguagem audiovisual:

> Esta linguagem transmite a mensagem utilizando os diversos sentidos humanos, destacando os elementos visuais como a imagem, a fotografia e a ilustração, utiliza os elementos sonoros como a música, voz humana e os efeitos onomatopeicos (Cortez, 2010, p. 23)

A seguir, breve discussão de dados preliminares.

Resultados e discussão

É importante ressaltar, que a educação já passou por inúmeras mudanças. A mecanização da leitura tem sido algo bastante criticado dia após dia e nesse processo é evidente que o professor(a) tem grande responsabilidade, sobretudo quando se trata do profissional alfabetizador e sua práticas.

A pesquisa a respeito do uso de plataformas digitais e audiovisuais, em específico o Youtube, para o aprendizado de profissionais alfabetizadore pode evidenciar o modelo de formação na atualidade e principalmente os métodos de ensino fometado nos canais.

Considerando a pesquisa realizada no mês de outubro do corrente ano fica evidente que o canal com significativo acesso em relação ao tema Alfabetização:

> **Canal da professora Clarissa Pereira** - pedagoga, especializada em Alfabetização e Letramento e com Mestrado em Educação. O canal da educadora tem atualmente mais de 200 mil inscritos, em um dos seus vídeos destinados a alfabetização, com o nome de "Os seis passos para uma alfabetização de sucesso" contém mais de 37 mil vizualizações, o mesmo foi postado rescentimente, mais precisamente no dia 17 de outubro de 2023, e consta com mais de 500 likes e tem um número superior a 100 comentários neste mesmo vídeo.

Analisando preliminarmente o conteúdo do canal, a protagonista trás a experiência de outras professoras que seguiram seus métodos e mudaram sua prática de maneira positiva, além disso, em seus vídeos ela disponibiliza passo a passo como alfabetizar alunos de diferentes níveis, simplificando o planejamento e dando mais tempo livre ao profissional. O vídeo citado faz parte de uma série de vídeos que prometem assegurar o professor a respeito da alfabetização e letramento. Fica nítido, que a professora Clarissa Pereira, disponibiliza além de conteúdos livres como seus vídeos de ensimamento no youtuber, oferta plataformas mais "privadas" com disponibilidade de cursos para melhorias na prática docente.

Considerações

Por fim, conclui-se que é necessário uma formação mais ampla disponibilizada ao docente, bem como, o mesmo deve está sempre em busca de conhecimento e atualizar-se a novas metodologias de ensino.

O profissional alfabetizador é de suma importância, pois seu papel é essencial na formação do cidadão, pois, mediante a isso, o indivíduo aproveita de maneira mais plena os recurso que a sociedade oferece.

Contudo, é necessário uma verificação mais aprofundada dos conteúdos disseminados na plataforma do Youtube, analisando criticamente a didática aplicada, e se esses métodos serão efetivos e qual modelo de formação humana e social estão se favorecendo.

Referências

PEREIRA, Marina Rosa. **USO DO YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.** Araxá, 2018.

CORTEZ, Luiz Cláudio dos Santos. **Os vídeos do YouTube como recurso didático.** Universidade Federal do Paraná. 2010.

MATTAR, João. **YouTube na Educação: o uso de vídeos em EAD.** São Paulo.05/2009.

PEDAGOGA. Clarissa Pereira. **6 passos para uma alfabetização de sucesso**. Youtube, 17 de outubro de 2023. Disponível em: https://youtu.be/1kEFfuSSYWo?si=8L6rAtDTcivWd1uw. Acesso em: 21 de outubro de 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luana de Pinho Veras – UESPI
luanaveras@aluno.uespi.br
Nathana Maria Carvalho Lopes – UESPI
nathanalopes@phb.uespi.br

Introdução

As metodologias ativas, vêm ganhando cada vez mais espaço no ambiente educacional, mas apesar deste avanço, há indícios de que essas metodologias são pouco contempladas ao tratar do processo avaliativo, reafirmando a tendência pedagógica tradicional no ensino. Logo, mediante esta situação de contradição entre o contexto escolar e o Resultados e discussão acelerado da sociedade e tecnologias, entende-se que métodos ativos de ensino devem ser utilizados em todas as etapas de formação educacional, quer seja antes, durante ou após o processo de avaliação escolar.

As metodologias ativas, pois, podem contribuir no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, pelo fato de fazer parte do processo pedagógico, mostrando a evolução do aprendizado dos alunos e auxiliando o professor no diagnóstico dos resultados e replanejamento de suas ações, seguindo uma série de responsabilidades.

Além disso, as metodologias ativas permitem o protagonismo do aluno na construção de seu conhecimento; estimulam a autonomia, criticidade, responsabilidade e ação reflexiva no indivíduo, concebendo aos estudantes o exercício da ética e o trabalho em equipe. Assim, este é um estudo que busca analisar como as metodologias ativas podem contribuir para o processo avaliativo de alunos, bem como investigar práticas metodológicas ativas dos professores no processo de ensino.

Percurso Metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória em fase de andamento. A fase inicial consistiu na investigação documental de livros e trabalhos científicos acerca do tema "Metodologias ativas e avaliação da aprendizagem", para maior aprofundamento. Para coleta de dados definiu- se a biblioteca digital: *Scientific*

Electronic Library Online –SciELO. Optou-se por sua escolha pela confiabilidade, nela são indexados periódicos com base em controles de qualidade.

Contribuições e desafios das metodologias ativas no ensino

Diante dos desafios que envolvem a educação, o uso das metodologias ativas tem permeado discussões coletivas entre educadores e pesquisadores da área. Segundo Backes *et al* (2012) elas têm papel fundamental na construção de espaços onde seja possível pensar, criar e transformar o indivíduo em protagonista dentro da sociedade.

Para Moran (2007), as metodologias ativas permitem que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem baseado na ação-reflexão-ação. Assim, ele assume papel central no processo de construção do conhecimento, tornando-se responsável pelo seu aprendizado, agindo com autonomia, postura participativa e responsabilidade.

Diante disto, é fundamental destacar dois pontos relevantes no uso de métodos ativos no ambiente escolar: a avalição aliada à aprendizagem ativa e figura do professor diante desses métodos.

Referindo-se à avaliação escolar, vale destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que a avaliação:

> Vai além da visão tradicional [...] através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica (BRASIL, 1997, p.55).

Nesse conceito, entende-se que a avaliação também orienta a prática do professor. Este possui autonomia para realizar com os alunos diferentes formas de avaliações, quer seja teste, atividade individual ou em grupo, oral ou escrita, contínua, processual, gradativa. Estas avaliações devem dar sentido à construção do conhecimento do estudante para dessa maneira o professor sustentar sua prática para além do enfoque tradicional do ensino, equilibrando resultados de sucessos e fracassos mediante replanejamento. Castaman e De Bortoli (2020) expõem que o professor necessita diversificar a escolha dos métodos

para atender aos inúmeros estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, de modo que estejam consoantes aos objetivos de sua participação na formação dos alunos. De fato, é um processo de planejar, teorizar, problematizar, lançar desafios e ir além, a fim de avaliar o desempenho dos alunos.

O início de uma prática pedagógica inovadora pode representar, para alguns professores, uma ameaça aos tradicionais e já consolidados métodos de ensino, porém mudanças no ensino conduzem a novos horizontes. Segundo Mitre *et al* (2008), é preciso promover discussões coletivas, desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e integrar teoria e prática.

Adequar aspectos concernentes à realidade do estudante torna-se, de fato, uma necessidade. O ensino em sua contemporaneidade mostrou que as relações teoria-prática, professor-aluno estão cada vez mais articuladas e reconhecidas dentro de um princípio transformador, que proporciona liberdade à educação, conforme salienta Paulo Freire em suas obras.

Contudo, referente à prática de metodologias ativas no espaço escolar, pesquisas como a de Mesquita *et al* (2016) e Schuhmacher *et al* (2017) evidenciaram alguns desafios quanto à sua utilização: resistência entre docentes, principalmente aqueles acostumados com métodos tradicionais de ensino; questões curriculares e de aplicabilidade.

Um dos fatores ligados à resistência entre os docentes para o uso das metodologias ativas pode estar relacionado à formação inicial e continuada. Como salienta Mesquita *et al* (2016, p.483): "Tal processo requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade do profissional para modificar o seu fazer pedagógico". Assim, fica aparente que se deve haver uma ruptura de visões embutidas e acomodadas do profissional da educação.

Os obstáculos estruturais, tais como questões curriculares e de aplicabilidade, demonstraram nas pesquisas a fragilidade e o descompasso das políticas públicas, afetando situações reais de instituições escolares.

Schuhmacher *et al* (2017) acreditam que a situação pode ser resolvida com ações governamentais imediatas, que consolidem as necessidades inerentes às situações de ensino.

Analisando a legislação vigente, entre suas finalidades está o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade (Brasil, 1996). Por vez, interpretando o contexto atual, as ações institucionais

poderiam também contribuir com orientações coletivas, de incentivos e recursos materiais aos professores.

Tais desafios comprometem a construção de novas possibilidades de ações no sentido de modificar ou não o ambiente de atuação do professor e aluno. Para Mesquita *et al* (2016, p.483) é preciso "engajar modelos educacionais que valorizem os aspectos científicos, éticos, pessoais e estéticos". Elementos fundamentais para a condução do processo de ensino da realidade atual.

Considerações

Mediante este estudo, entende-se que através de uma prática reflexiva, crítica e comprometida do professor pode-se haver a superação dos desafios evidenciados, principalmente o enfrentamento de paradigmas que se traduzem na resistência dos profissionais em adotar a prática de metodologias ativas. Assim, espera-se que as metodologias ativas protagonizem mais discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem, mostrando resultados significativos no cotidiano escolar, tal como nas avaliações de aprendizagem.

Referências

BACKES, D. S. Vivência teórico-prática inovadora no ensino de enfermagem. **Revista de Enfermagem**, v. 16, n. 3, p. 597-602, 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: **MEC/SEF**, 1997.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: LDB. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 01/03/2016.

CASTAMAN, A. S.; DE BORTOLI, L. Â. Práticas Educativas: relato de experiência na unidade curricular de Eng. de Software. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v.23, n.1, 2020.

MESQUITA, S. K. da C., MENESES, R. M. V., RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, 14(2), 2016.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2. 2008.

MORAN, J. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, São Paulo: **Papiros**, 2007.

SCHUHMACHER, V. R. N., ALVES, J. de P., SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação** (bauru), 23(3), 2017.

O PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma análise sobre os métodos de ensino

Alexsandra Maria Leocadio Lima – UESPI
Eva de Moraes Lima Moura – UESPI

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender quais são os métodos de ensino utilizados e como eles contribuem para o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De uma forma de que seja possível identificar as estratégias utilizadas pelos professores para alfabetizar as mesmas considerando suas peculiaridades e analisar como as técnicas são aplicadas no processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA.

Visto que atualmente o número de crianças com TEA só cresce no Brasil, e por ser um tema complexo, há a necessidade de que mais pesquisas surjam, para assim expandir as metodologias que tem funcionado na alfabetização dessas crianças.

Para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a alfabetização implica em desenvolver a habilidade da leitura, escrita e comunicação, criar ideias e pensamentos. Segundos Brites; Brites (2019) o transtorno do Espectro Autista traz prejuízos em três áreas do Resultados e discussão humano, que são elas: dificuldade na habilidade social, habilidade comunicativa e presença de estereótipos.

Metodologia

A metodologia aplicada nesta pesquisa é de natureza bibliográfica, de caráter qualitativa de natureza descritiva, realizando uma investigação no banco de dados do Google Acadêmico e SciELO. Foram utilizados como material de estudo artigos e monografias que discorrem sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA, utilizando palavras chaves como: TEA, alfabetização de crianças autistas, para seleção dos trabalhos.

Referencial teórico

No decorrer dos anos, alguns pesquisadores procuraram meios e métodos para entender o autismo, e para chegar ao ponto que hoje é conhecido, muitas crianças e adultos sofreram, como afirma Pinto, Santana (2021, p. 37): "passando por vários tratamentos desumanizados, afetando de forma significativa o ciclo de vida da pessoa autista e seus familiares."

Lopes (2017, p. 01) afirma que:

> A principal característica do TEA são as dificuldades na comunicação, nas relações sociais, e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Tais características variam de criança para criança, o que contribuiu para que fosse adotado no DSM-V a noção de espectro, além da divisão da categoria em graus (leve, moderado e severo indicando que cada autista manifesta de forma diferenciada os seus.

A conferência de 1990 realizada em Jomtien, na Tailândia, afirma na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que toda pessoa tem direito à educação e esse direito se refere a necessidade básica de aprendizagem, que incluem tantos os conteúdos básicos curriculares como ler, escrever, calcular e resolver problemas, quanto os conceitos e habilidades indispensáveis para viver e trabalhar com dignidade (UNESCO, 1990).

No Brasil existem algumas leis que asseguram os direitos das pessoas com TEA, como a lei 7.611/11 que assegura a criança autista com educação especial e atendimento educacional especializado, também a lei 12.764/12 conhecida como lei Berenice Piana originou a Política Nacional dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista que impõe o direito dos autistas um diagnóstico precoce, terapias e medicações pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o acesso à educação, políticas antes negadas.

As crianças autistas tem um grave comprometimento nas três áreas de Resultados e discussão: social, comportamental e comunicativo. Essa tríade provoca limitações no processo de aprendizagem do estudante, no entanto, há métodos de burlar todo esse comprometimento e chegar de fato a uma alfabetização bem sucedida.

Resultados e discussão

Entre os métodos analisados, se destacam três, que em sua essência desenvolvem a comunicação e a linguagem. O método ABA diz respeito ao termo em inglês "Applied Behavior Analysis", que traduzido para o português quer dizer "Análise do Comportamento Aplicada". Este método proporciona o conhecimento através de instrumentos concretos, desenhos e ilustrações, contribuindo para desenvolver na criança com TEA o pensamento teórico, levando-o ao abstrato.

Pode-se utilizar o ABA para melhorar comportamentos, interação social, rotina e comunicação, criando estratégias que modifiquem o comportamento dessa criança através da escrita e do desenho. MARQUES, et al. (2018, p. 30) explica que:

> As intervenções em ABA são realizadas de forma estruturada e focaliza nos comportamentos alvo de intervenção, o que em sua maioria envolve à linguagem e aos comportamentos inadequados...Essa terapia busca estimular a autonomia e o conhecimento de forma lúdica e com materiais concretos, a fim de promover um avanço no Resultados e discussão conceitual e abstrato do indivíduo.

O método PECS (Pictures Exchange Communication System), no português é traduzido para "Sistema de Comunicação por Troca", desenvolvido por Andy Bondy e Lori Frost nos Estados Unidos, no ano de 1985 (VIEIRA, 2019).

De acordo com Bondy e Frost (1994) é necessário aplicar seis fases, a primeira fase condiz em fazer pedidos atraves de trocas de figuras pelo objeto ansiado, como segunda fase a criança precisa ir até a mesa de comunicação retirar uma figura e entregar na mão do professor/adulto, na terceira fase a criança já poderá distinguir as figuras, na quarta fase a criança deverá utilizar frases curtas para pedir algo, na quinta fase está conseguirá responder à pergunta: "o que você quer?" e na sexta fase deverá falar opiniões com relevância.

O método TECCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), traduzindo para o português fica "Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relativos à Comunicação", de acordo com Bosa (2006), é um método que foi criado fundamentado em um projeto de pesquisa que observava as situações e estímulos diversos em que crianças com TEA comportavam-se.

> O objetivo do TEACCH é capacitar os indivíduos com autismo para chegar à vida adulta com o máximo de independência possível e isto inclui ajudar o indivíduo a compreender o mundo, a adquirir habilidades de comunicação para favorecer a interação com as outras pessoas. (SERRA, 2010, p. 165-166).

Os métodos citados a cima são de grande valia para a melhoria no Resultados e discussão e alfabetização e letramento da criança com TEA, pois proporcionam autonomia e buscam expandir sua forma de adquiri conhecimento.

Considerações

Concluímos que quando se trata de alfabetizar e letrar crianças com TEA é imprecindivel fugir dos métodos tradicionais de ensino e buscar novas estratégias baseadas na pespectiva inslusiva, pensando na singulariedade do aluno, no meio em que ele é inserido e naquilo que lhe disperta interrese. O professor que promove tais estratégias de ensino no seu aluno com TEA, consegue desenvolver nele a habilidade cognitiva, oral, comunicativa e a escrita, tornando possivel reestabelcer a confiança e autonomia do aluno fazendo com que este e desenvolva de forma satisfatória em seu processo de aprendizagem.

Referências

BONDY, A. S.; FROST, L. A. **The picture exchange communication system training manual**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994. BONDY,

A. S.; FROST, L. A. **The picture exchange communication system training manual**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL, Constituição da República Federativa do. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 1998. LEI Nº 13.146, de 6 de Jul de 2015. Acesso em: 20 Dez. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 de Set. 2023.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes** Únicas: **Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial.** São Paulo: Gente, 2019.

LOPES, B. (2017), **"Autismo e culpabilização das mães: uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim".** Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977_arq uivo_autismo-e-culpabilizacao-dasmaes-uma-leitura-de-leo-kanner-e- brunobettelheim. pdf. Consultado em: 25 de Dez de 2022.

MARQUES, Tayná Lurdiane Luzia et al. **A alfabetização de crianças autistas através da ludicidade**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45536>. Acesso em: 30/01/2023.

PINTO, Ângelo Almeida; SANTANA, Rômulo Renato Cruz. **O direito** à **educação de autistas nas escolas.** Revista a fortiori, v. 1, n. 1, 2021.
UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VIEIRA, S. PECS. **Revista Autismo**. 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/pecs/>. Acesso em: 24 de Out. de 2023

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma reflexão sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores de uma escola em Parnaíba-PI

Maria das Graças de Carvalho Cunha - UESPI
mariadasgdecc@aluno.uespi.br
Antônia Beatriz de Souza do Nascimento - UESPI
Antonia.beatriz.s.do.nascimento@aluno.uespi.br
Tainara Araujo de Sousa - UESPI
tainaraaraujodesousa@aluno.uespi.br
Racilda Maria Nóbrega Ferreira-UESPI

Introdução

A Educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que oferece oportunidades educacionais para aqueles que não concluíram os seus estudos na idade regular. A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e inclusão desses jovens e adultos, mas a verdade é que essa modalidade de ensino sempre foi colocada à margem dos dispositivos legais direcionados a Educação.

Os debates sobre a Educação de Jovens e Adultos surge na história educacional do Brasil somente em 1930, quando inicia-se a consolidação do nosso sistema público de educação.

A pesquisa proposta correspondeu a uma exigência avaliativa da disciplina de Educação de Jovens e Adultos-EJA, ministrada no período 2022.2 pela docente, Racilda Maria Nobrega Ferreira, a partir de inquietações manifestadas pelos acadêmicos com relação as dificuldades vivenciadas pelos professores.

Nessa perspectiva, com intuito de trazer respostas para essas perguntas e consequentemente adentrar os acadêmicos a esse mundo de investigações, foi nos dado essa tarefa de verificações nos espaços onde trabalhavam com essa modalidade de ensino, assim dois foram nossos objetivos: conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores que atuam na EJA em Parnaíba, bem como identificar as dificuldades enfrentadas por esses professores.

Metodologia

A pesquisa proposta foi de natureza qualitativa, uma vez que os enfoques foram concentrados em dados subjetivos, através de questionamentos que nos direcionou a essa subjetividade. Foi também considerada exploratória, pois tínhamos a proposta somente de conhecer mais o nosso objeto de estudo, nesse sentido Gil (2008) ressalta que, "[...] o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado".

Tratava-se de um estudo de caso, nos concentrando exclusivamente em uma escola do município de Parnaíba. A escola foi escolhida pelo fato de trabalhar com essa modalidade de ensino há mais de três anos, sendo assim teria uma experiência mais significativa do que outras que iniciaram a menos de dois anos.

Utilizamos um questionário aberto, acreditando que esse seria favorável a obter mais informações, e esses foram direcionados aos professores que atuavam nessa modalidade de ensino e que fosse considerado efetivo. Assim de um universo de seis professores, nos delimitamos apenas a dois professores.

Referencial teórico

Para essa discussão foram utilizados vários autores, todos evidenciam aspectos importantes com relação a essa modalidade de ensino. Iniciamos ressaltando Gadotti (1996), que traz em seu contexto a motivação necessária para o despertar da aprendizagem dos jovens e adultos, nos quais os mesmos têm possibilidades de pleno Resultados e discussão tal qual uma criança em sua fase inicial do processo de aprendizagem.

Aqui destacamos a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205, assegura os direitos a educação em todas as fases e idades, fortalecendo assim um direito e consequentemente garantindo uma divindade para com esses jovens e adultos, que por razões diversas não tiveram acesso à educação na idade estabelecida em lei.

Torna-se relevante destacarmos que o professor representa um mediador, que precisa despertar o sensu crítico e reflexivo nos seu educandos para que possam realmente transformar o espaço em que vivem, aqui ressaltamos o viés político que incorpora a teoria de Paulo Freire (1987, p.40) quando diz que:

> Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora.

O aspecto do diálogo, também especificado por Paulo freire, propõe que professores e educandos se integrem proporcionando uma troca de experiências e conhecimentos sobre suas vivencias práticas. Nesse contexto Freire (1997) destaca o aspecto libertador e coloca os alunos como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Resultados e discussão

Para iniciar a discussão sobre a coleta de dados apurados durante nosso contato com a escola, destacamos primeiramente **as dificuldades que os professores vivenciam na Educação de Jovens e Adultos-EJA**. Nessa perspectiva trazemos para a nossa primeira reflexão da p1 (denominação dada para a primeira professora pesquisada) destaca que:

> A falta contínua dos alunos, eles faltam muito, o que dificulta o trabalho, visto que não dar para fazer um trabalho contínuo. Falta de material didático, específico voltado para esse público também dificulta muito já que temos pouco tempo para ministrar os conteúdos e na maioria das vezes são bem extensos e necessitam de adaptação. (Palavras da professora 1)

O depoimento do p1, nos faz compreender que a ausência de alunos é uma das principais dificuldades, podendo levar em consideração que esta ausência se dar pelo desinteresse e cansaço dos alunos devido à carga horária de trabalho. Gadotti (1996, p. 83) ressalta que "[...] diante da própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem [...]". Essa falta de interesse dos alunos muitas vezes está relacionada

às metodologias adotadas pelos professores que não são adequadas a essa modalidade de ensino.

Outros aspectos a mencionar em relação à modalidade de ensino da EJA, são sobre **os métodos de ensinos utilizados pelos professores na instituição**, visto que os métodos utilizados podem auxiliar na aprendizagem e motivação, e a falta de adequação dos mesmos, podem dificultar a aprendizagem, com isso a p1 afirma que:

> Geralmente trabalho com síntese, e atividades, assim eles assimilam melhor. Dependendo do conteúdo, também é possível trabalhar com vídeos e letras de músicas. (Palavras da professora 1)

Diante disso, a metodologia utilizada pela professora é de mera transferência de conteúdo, abrange apenas métodos que provam inquietações e motivação aos alunos. Contudo, cabe ressaltar que Paulo Freire destaca em seus ensinamentos que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.".

Apresentamos para a nossa segunda reflexão a p2 (denominação dada para a segunda professora pesquisada) que responde ao questionamento sobre **as dificuldades vivenciadas na EJA**, a mesma pontua que:

> Observo uma diversidade cultural muito grande, a diferença de idade entre os alunos, como por exemplo, equacionando dificuldades de uma boa relação entre eles, a indisciplina, desinteresse e cansaço predominam por parte de alguns. (Palavras da professora 2)

Nessa perspectiva, podemos observar que a p2 culpabiliza apenas os alunos a respeito das dificuldades e não questiona os métodos aplicados. Dessa forma, o simples fato de haver diferenças na faixa etária, não explica o desinteresse e o cansaço.

Considerações

A partir da análise apresentada, foi possível concluir que apesar dos avanços já alcançados para essa modalidade de ensino, a EJA ainda continua necessitando de políticas públicas, considerando primeiramente um direcionamento mais específicos para a formação desses professores que atuam nessa moda-

lidade, para que esses possam realmente proporcionar uma formação mais atrativa e coerente com suas diferentes realidades.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https:// www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91 _2016. pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários** à **prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

MOURA, Tânia Maria Melo. **A pratica pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky.** 3. ed. Maceió: Editora EDUFAL, 2004.

PANORAMA SOBRE AS CRECHES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARNAÍBA

Iasmin Mendes do Val – UESPI
Fabrícia Pereira Teles – UESPI

Introdução

A Educação Infantil ao longo dos anos tem sido um dos temas discutido por psicólogos, antropólogos, sociólogos e profissionais da educação. Todos, interessados em entender os diversos campos do universo infantil.

No contexto educacional, as lutas de grupos sociais e as conquistas no campo das políticas educacionais para essa faixa etária das crianças, ainda não se mostram suficientes para uma realidade de oferta universal para esse público. Diante disso, no Brasil o último Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e vigente até o ano 2024, constitui umas das medidas de planejamento governamental para o monitoramento do desempenho e melhoria da qualidade do atendimento, oferta e estruturas educacionais que esta pesquisa recorre para seu Resultados e discussão.

Sendo assim, o foco deste estudo que está vinculado ao Programa Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), está em acompanhar a Meta 1 do PNE, que tem como objetivo a matrícula de 50% de crianças na faixa etária de até 3 anos e a universalização das crianças de 4 e 5 anos, isto é, da pré-escola até o ano 2016.

No Resultados e discussão do seguinte trabalho contemplará o conceito, a história, as metas e políticas educacionais da Educação Infantil.

Metodologia

O presente trabalho cadastrado na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), faz parte de um projeto de pesquisa incluído em uma célula de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em parceria com o Instituto Federal (IFPI). Tem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI).

A pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa em razão da sistematização e análise dos dados. Estes são coletados em sites de órgãos oficiais como

o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O recorte para exposição aqui, refere-se a dados correspondentes aos anos de 2010 a 2020.

Quanto ao procedimento, este se caracteriza como documental, fontes secundárias, visto que foi utilizado de dados censitários encontrados em sites de órgãos oficiais e o uso de fontes bibliográficas.

Referencial teórico

Com base na obra Educação Infantil: fundamentos e métodos, da autora Zilda Moraes de Oliveira, pode-se entender a trajetória da Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa de ensino da Educação Básica, correspondendo à creche e à pré-escola. O cuidar e o educar são indissociáveis nessa etapa, visto que as crianças precisam desse contato mais acolhedor por se tratar do primeiro contato com outras pessoas além de sua família, como é descrito por Zilda Moraes:

> Assim, a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. (Oliveira, 2002, p. 41).

Portanto, além da oferta, o ambiente escolar deve ser propício para a aprendizagem das crianças, que se priorize atividades em que sejam voltados para o Resultados e discussão do raciocínio, imaginação e a criatividade, incluindo estes no currículo escolar, que deve ser elaborado considerando a realidade social em que estes estão inseridos, para que então seja possível que o PNE seja cumprindo. Dessa forma, segue para os resultados dessa pesquisa.

Resultados e discussão

Segundo os dados do Índice de Resultados e discussão da Educação Básica (IDEB) sobre o município de Parnaíba, este obteve nota de 4,6 para o Fundamental 1 e 4,5 para o Fundamental 2, o que também indica que está longe de ser considerado bom visto que o padrão para uma qualidade boa é de 6; o que pode ser um reflexo da Educação Infantil, como é indicado nos dados abaixo:

QUADRO 1:Dados sobre as matrículas de Educação Infantil

Ano	População de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos	Número de creches	crianças de 0 a 3 anos matriculada	percentual matriculado	crianças não matriculadas	percentual não matriculado
2010	8.878	8	302	3,4%	8.576	96,5%
2011	8.985	5	215	2,3%	8.770	97,6%
2012	9.047	20	499	5,5%	8.548	94,4%
2013	9.114	24	573	6,2%	8.541	93,7%
2014	9.146	44	1.067	11,6%	8.079	88,3%
2015	9.174	52	1.280	13,9%	7.894	86%
2016	9.198	54	1.498	16,2%	7.700	83,7%
2017	9.219	48	1.526	16,5%	7.693	83,4%
2018	9.348	54	1.767	18,9%	7.581	81%
2019	9.374	58	1.732	18,4%	7.642	81,5%
2020	9.399	61	1.462	15,5%	7.937	84,4%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Analisando os seguintes dados, percebe-se que apesar do número de creches e matrículas tenham aumentando durantes os anos, ainda pode-se notar que ainda não é metade do número populacional na mesma faixa etária, o que indica que nem todos possuem as mesmas oportunidades de estarem frequentando espaços de Educação Infantil, e isso pode ser reflexo de como está sendo oferecido o ensino, onde geralmente na rede municipal ainda se pensa na integração de pré-escola e a creche no mesmo estabelecimento, mas não incluindo a faixa etária menor que 3 anos, ficando essa oferta principalmente na rede particular, o que resulta nos dados bem baixos, pois um número menor de famílias teriam condições de matricular seus filhos nessas creches da rede privada.

Considerações

Com base nas informações encontradas, nota-se que até o ano 2020 a Meta 1 do PNE não foi cumprida, indicando que apesar do aumento de matrícula, ainda não chegou à metade dos 50% que tinha sido estipulado; verificando

que o melhor resultado foi em 2018 com 18,9% matriculados. Preocupa-se que os dois anos seguintes ocorreram baixas nos percentuais, apesar de que o número da população e o número de creches tenham crescido, trazendo à tona outros problemas que impossibilitam que estas estejam em sala de aula.

Espera-se que nos anos seguintes, estes percentuais tenham uma melhora por conta da maior informação sobre a Educação Infantil, visto que esta etapa é relevante para o Resultados e discussão integral da criança, contribuindo com o cognitivo, emocional e intelectual destas. Assim, espera-se que os resultados encontrados durante a exploração de dados possam contribuir para refletir a real situação que se encontra as matrículas de crianças em Parnaíba.

Referências

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

PIAUÍ. Secretaria de Educação. Pro Alfabetização. Secretária de Educação do Piauí, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/proalfabetizacao/> Acesso em: 23 mai. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 maio 2023

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 abr. 2023

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de consulta a informações e estatísticas educacionais** (InepData). Disponível em: http://portal.inep. gov.br/inep-data. Acesso em: 19 abr. 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA E A INFLUÊNCIA DO MÉTODO DE PAULO FREIRE

Tamiris Viana da Cruz – UESPI
Dalva de Araujo Menezes – UESPI

Introdução

O presente estudo faz parte de uma pesquisa em andamento e busca entender a atuação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que condiz a estagnação do Método Freiriano em detrimento das técnicas tradicionais ultrapassadas. Esta pesquisa, teve como mola propulsora o breve contato da pesquisadora com a modalidade EJA em um dos períodos da graduação.

Este estudo parte do questionamento: Como a metodologia de Paulo Freire tem orientado a prática pedagógica dos professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA?

Diante disso, esse trabalho tem como objetivo geral: Compreender os empecilhos na formação dos professores no contexto da EJA. E como objetivos específicos: (a) Entender as metodologias aplicadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos e, (b) Analisar os motivos que levam o distanciamento dessas práticas com as ideias do educador Paulo Freire.

A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica. Tendo como base argumentativo autores como Freire (1996), Moura (2007) e Gadotti (2013).

Metodologia

Para análise do material bibliográfico foram feitas coletas de dados através de pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto, incluindo livros, artigos e uma monografia. A pesquisa bibliográfica fornece dados levantados por outros autores e servem para uma análise dos resultados obtidos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Os documentos que fazem parte deste estudo, foram analisados a partir das seguintes plataformas digitais: Google acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Instituto Paulo Freire. Após toda leitura minuciosa e

escolha dos documentos pertencentes a esta pesquisa, os materiais disponíveis foram utilizados para a construção do referencial teórico e consequentemente para analisar os resultados da pesquisa.

No que se refere a filtragem periódica, estabeleceu-se previamente um critério para a análise de artigos, monografias e dissertações que estivessem pautados entre os anos de 2018 a 2023. Para o afunilamento da quantidade de trabalhos foram utilizados como descritores: Paulo Freire, EJA e formação de professores.

Referencial teórico

Diante dos desafios que envolvem a educação, principalmente no que se refere a modalidade de ensino de jovens e adultos, Florestan Fernandes (1989) defende a ideia de que para que haja uma real democracia, deve-se haver primeiramente a democratização do ensino.

Nessa esteira, refletir sobre a parcela da população que está inserida na EJA significa considerá-los para além da dimensão cognitiva, implica também em desconstruir uma percepção homogênea sobre quem são os alunos, superando as categorias abstratas de jovens e adultos. Os alunos devem ser percebidos como sujeitos com uma bagagem já existente, e assim, trazem consigo saberes distintos que devem ser explorados pelos docentes dessa modalidade de ensino.

No contexto Brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos está bastante endossada nos ideais de Freire. O professor Freire desenvolveu um fazer pedagógico que versa tornar esses sujeitos cidadões políticos.

Freire (1987) argumenta que o intento da educação é elucidar os sujeitos, principalmente no que concerne as populações mais desfavorecidas para que haja uma alfabetização de cunho político.

Percebe-se, então, que na tendência tradicional de ensino, os conhecimentos e as crenças são repassados para os educandos como sendo verdades absolutas. Segundo Araújo (2019) no contexto da Pedagogia Tradicional "Os professores fundamentam suas aulas com exposição verbal das matérias, as experiências dos alunos não fazem parte do ensino e aprendizagem na sala de aula, as atividades escolares tem por base métodos de repetição e memorização''. Ainda nessa tendência, segundo Luckesi (1994, p. 62),

> Professor e aluno caracterizam-se da seguinte forma: O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participava da elaboração do programa educacional.

Sendo assim, Freire (1987) destaca a importância da metodologia e ressalta que todos devem ser aptos a troca de experiência, pois a vivência do educando merece respeito, o ensino dinâmico floresce a curiosidade no aluno, os alunos devem ser autônomos, pois ser autônomo é ser capaz de reconhecer o problema. Dessa maneira, os educadores devem abstrair de sua "ignorância" para ouvir os discentes, é necessário então, descentralizar o conhecimento.

Resultados e discussão

Para adequação deste estudo foi produzido um quadro composto pelos principais pesquisadores da temática abordada como: Freire, Moura, Gadotti, dentre outros. Devido as suas relevâncias, constituem ainda a discussão desse documento. O intuito de confrontá-los e estudá-los é obter as respostas levantadas no início da pesquisa e ressaltar a importância do Método Freiriano na formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho possibilitou um estudo acerca das metodologias aplicadas pelos docentes da EJA, levando em consideração a importância dos ideais de Freire para a educação de jovens e adultos.

Freire (1996) considerava a educação de jovens e adultos como um ato político, para a ele a alfabetização não era apenas decodificar símbolos. Ao trabalhar com temas geradores e palavras do cotidiano dos trabalhadores de Angicos – RN, Freire teve como retorno uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, é necessário que os educadores da EJA também busquem trazer textos relacionados com as vivências dos alunos e busque trazer discussões e reflexões sobre essas realidades.

Considerações

Esta pesquisa teve como incentivo tecer reflexões acerca das ações pedagógicas da EJA, considerando as contribuições de Paulo Freire para o ensino dessa modalidade. Buscou-se pesquisar quais os desafios encontrados pelos docentes para efetivação da pedagogia proposta pelo educador em sua prática pedagógica cotidiana, pois percebe-se que há uma predisposição dos educadores para a tendência tradicional de ensino, tendência essa ainda muito endos-

sada nas ações pedagógicas do professor(a) que trabalha nessa modalidade de ensino.

Diante dos trabalhos estudados até o momento sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os autores relatam que sua trajetória foi marcada por muitos avanços e retrocessos.

Diante desse contexto, o processo de ensino e aprendizagem não deve limitar-se a algo completamente mecânico e de memória. Por isso, o objetivo da educação para Freire é conscientizar o sujeito sobre sua realidade, afim de transformá-la. Contudo, pelas leituras realizadas até o momento, as práticas pedagógicas na EJA ainda estão distantes dos ideais de Freire.

Em virtude dos fatos mencionados destaca-se que a principal contribuição desta pesquisa é reconhecer que a formação ofertada aos docentes da EJA, não oferecem a contento, estudos e reflexões que contemplem as intenções e saberes necessários para propostas de educação emancipatória fundamentadas na educação Freiriana.

Referências

ARAÚJO, M. F**. Pedagogia tradicional**: aspectos presentes na prática docente no contexto atual. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FERNANDES, F**. O desafio Educacional**. São Paulo Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de janeiro: paz e terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, E. M, MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau)

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO POR PARTE DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

Jonnia Maria Aguiar Magalhães - UESPI

Introdução

O trabalho é uma das atividades que dá sentido à vida. O homem, quando adulto, na maior parte de seu tempo está inserido dentro do ambiente de trabalho, sendo, portanto, o trabalho rico de sentido individual e social. Ele é uma das formas do ser humano atuar sobre o mundo, é um dos meios pelo qual os sujeitos produzem sentidos existenciais e estruturam sua personalidade e identidade (BORGES & ALVES, 2001). Dentre os vários tipos de trabalhos desenvolvidos pela humanidade tem-se o trabalho docente. Este tem suas características peculiares, o que especifica sua função é a finalidade em garantir que haja aprendizado, que os alunos dominem o saber de um currículo, ou seja, do saber elaborado, sistematizado e clássico.

Como diz Saviani (2000), quando fala sobre a trabalho escolar, o que está em questão não é um tipo de saber qualquer. Portanto, o que perpassa no currículo escolar diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo e, também, a uma cultura erudita. Isso ocasiona sérias consequências para o trabalhador, pois no processo de ensinar, os docentes vivenciam o trabalho como determinante de saúde-doença, onde eles estão, na sua quase totalidade, exposto a exigências psíquicas muito intensas (ROCHA & FELLI, 2004). É diante das vivências do ambiente escolar que os docentes atribuem significado ao trabalho.

O presente estudo objetivou analisar o significado atribuído ao trabalho por parte de professores de escolas públicas municipais da cidade de Parnaíba/PI. Discute-se sobre o significado do trabalho e o significado do trabalho para o docente.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Para a realização do estudo, foi utilizado dois instrumentos, a saber, uma pergunta aberta referente à Técnica de Associação Livre de Palavras e uma entrevista semiestruturada. O questionário sócio demográfico foi utilizado para levantamento dos dados da amostra. A amostra que foi do tipo não-probabilística, por conveniência, contou com a participação dos sujeitos segundo a sua disponibilidade. O estudo contou com a participação de 12 professores de escolas públicas municipais que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), todos maiores de 18 anos. Para a análise dos dados, do material resultante de ambos os instrumentos, foi realizada a Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2011).

Referencial teórico

O significado do trabalho para o profissional docente se elabora no processo de interação entre a pessoa e suas experiências individuais e sociais no ambiente profissional. No manejo com o aluno, na percepção do Resultados e discussão intelectual deste através do aprendizado é que percebe- se o quanto é fundamental o papel do professor, pois este contribui para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. É notório que a sociedade espera um trabalho eficiente por parte dos professores e há um consenso emergente acerca de que os professores influenciam significativamente na aprendizagem dos alunos e na garantia da qualidade da escola (MARCELO, 2009).

A meta a ser alcançada através do trabalho, pelos professores, para que ocorra um ensino eficaz é definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). O corpo escolar trabalha junto, mas quem está diariamente ao lado dos alunos proporcionando o aprendizado é o professor, então segundo a OIT definir as condições de trabalho para os professores é fundamental, pois reconhece o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984).

Compreender como o professor significa seu trabalho é fundamental, pois a partir dessa compreensão é possível perceber o que motiva, ou desmotiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido ou significado pessoal da atividade docente ao professor. As significações não são estáticas, e sim dinâmicas, são produto da história humana, e como tal transformam-se com as mudanças ocorridas no decorrer da história da humanidade. Elas expressam a

ideologia que as produziu, ou seja, o modelo vigente, isso fica ainda mais claro quando se refere a significações de cunho diretamente político, como é o caso da atividade pedagógica e do significado atribuída a ela (ASBAHR, 2006).

Isto posto, a pesquisa aqui delineada visou analisar o significado atribuído ao trabalho por parte dos professores do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) de escolas públicas da cidade de Parnaíba/PI, bem como: averiguar as características atribuídas ao trabalho por parte do docente; investigar as condições de trabalho dos profissionais; destacar o impacto do trabalho na vida dos professores; conhecer os objetivos almejados, pelos professores, através do trabalho; e avaliar o grau de importância atribuído ao trabalho docente, quando comparado a outras esferas da vida.

Resultados e discussão

Ao analisar as entrevistas, tornou-se evidente que o trabalho pode ser visto com diferentes significados para os docentes. Esses vão se configurando conforme as vivências dos profissionais. Se essas vivências forem gratificantes o trabalho é visto como gerador de orgulho, status e reconhecimento social, agora se elas são árduas o trabalho já é visto como fonte de desconforto.

Apesar das diferentes percepções o principal aspecto encontrado na presente pesquisa, independente do significado atribuído ao trabalho, é que, para os profissionais da educação, ele é visto como sendo muito importante e fundamental, principalmente por proporcionar realização financeira, pessoal, familiar, profissional e social; dignidade; saúde; lazer, alegria; rumo a seguir; motivação para vida; reconhecimento; formação superior; conhecer pessoas; trocar ideias e formar cidadãos humanos.

Neste sentido, todos os entrevistados afirmaram a importância e a centralidade do trabalho. Com isso, é pertinente dizer, como já foi abordado por Borges e Filho (2001) quando enfatizam que o trabalho, apesar das mudanças ocorridas no mundo do emprego, ainda é central para a vida do indivíduo. Na verdade, ter uma profissão está incluso entre os objetivos mais almejados a serem alcançados ao longo da vida: para a maioria dos entrevistados, por exemplo, em relação ao grau de importância o trabalho esteve antecedido apenas pela família.

Considerações

O presente estudo visou contribuir para um maior conhecimento acerca dos significados atribuídos ao trabalho por parte dos professores de escolas públicas municipais. Percebe-se que, no decorrer do estudo, os profissionais da educação destacaram o trabalho como uma categoria essencial para ser alcançada ao longo da vida, mesmo que em decorrência das atividades exercidas, sintam-se fragilizados.

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho está sujeito a significados positivos e negativos, carregados de sofrimento e prazer. O sentido atribuído por cada trabalhador, se positivo ou negativo, vai ser decorrente de características individuais e da relação que elas guardam com as situações vividas no ambiente de trabalho, no contexto social e no momento histórico no qual se encontram, já que cada tempo histórico tem suas especificidades com relação ao significado atribuído ao trabalho.

É preciso ressaltar que alguns percalços transcorreram durante a realização da pesquisa: 1) como o fato de ter que lidar com a falta de tempo por parte dos professores para estarem respondendo a entrevista (estas foram feitas no momento do recreio – único momento que os educadores têm pra descanso), 2) a descrença e indisponibilidade dos professores para participarem do estudo: alguns alegaram que vários estudantes adentram o ambiente escolar, desenvolvem as pesquisas e não retornam com a devolutiva dos resultados obtidos e acaba-se por não perceber a contribuição dos estudos para a melhoria do ensino, que continua acontecendo de forma precária.

Referências

ASBAHR, F. D. S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica**: contribuições da teoria da atividade. 29(09), 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (Ed. rev. L. A. Reto, Trad.). Lisboa: 70 (Obra publicada em 197, 2011.

BORGES, L. O. & ALVES, A., FILHO. A mensuração da motivação e do significado do trabalho. **Estud. psicol**. (Natal), 6 (2), pp. 177-194, 2001.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1, (1), p. 109- 131, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIOMAL DO TRABALHO. Economia informal: aspectos conceituais e teóricos. **Em: Série Trabalho decente no Brasil**. Documento de trabalho. Brasilia: OIT, 2010.

ROCHA, S. D. S. L., & FELLI, V. E. A. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem; Quality of life in nursing teaching. **Rev. latinoam. enferm**, 12(1), 28-35, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CRECHES NO PERÍODO DE 2010 A 2020 NO MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO - PIAUÍ: levantamento inicial

Maiane da Silva Santos – UESPI
Fabrícia Pereira Teles – UESPI

Introdução

Este trabalho almeja fazer uma explanação acerca da situação das matrículas em creches de algumas cidades litorâneas localizadas no Piauí. Para isso, trazemos à baila a pesquisa de Iniciação Científica em andamento, vinculada ao Programa PIBIC junto a Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí – FAPEPI.

A investigação tem como objetivo saber a relação dessas matrículas no âmbito da educação infantil ao longo dos anos, de 2010 a 2020 em creches, oferecidas pelo sistema educacional público ou privado, fazendo um mapeamento da evolução dessas matrículas. Nessa direção, foi levantado dados estatísticos de escolas que oferecem atendimento a crianças até 3 anos no sentido de averiguar, através dos dados obtidos, o quantitativo de matrículas que o município oferta para sua população.

Para tal foram feitos levantamentos de informações através de dados obtidos pelo Censo do IBGE (Censo Demográfico de 2010 a 2020), Inep (Censo Escolar de 2010 a 2020) que foram discutidos pela ótica de abordagem mista (qualitativa e quantitativa) além de análise documental e bibliográfica.

A discussão sobre as matrículas no município de Bom Princípio (PI), na etapa da Educação Infantil será brevemente tratada no tópico a seguir. Para tanto, antes disso um resumo da metodologia adotada na pesquisa.

Metodologia (ou materiais e métodos)

A pesquisa, aqui apresentada, foi elaborada através de levantamentos de dados coletados no IBGE e Portais Educacionais Oficiais para verificar se houve aumento de matrículas no período de 2010 a 2020, traçando assim um panorama entre aumento, declínio ou estagnação da presença das crianças nas creches desse município.Para atingir os objetivos definidos até aqui, este traba-

lho foi realizado por meio das pesquisas quantitativa e qualitativo, e com análise documental e bibliográfica.

Dessa forma a necessidade de buscar dados estatísticos e fazer comparações acerca das matrículas em períodos distintos tornou-se cabível para o avanço deste estudo considerando os tipos de pesquisas até aqui realizados. Desse modo, potencializa a checagem dos dados obtidos, bem como chegar à conclusão de como anda a situação dessas matrículas na região estudada. O próximo tópico irá tratar das discussões teóricas que serviram como referências a luz da pesquisa.

Referencial teórico

O trabalho parte do disposto que os municípios estão a cargo de manter a oferta de creches em suas regiões e que devem ser respaldados pelas políticas públicas que são voltadas para cumprimento dessa tarefa. Neste caminho o PNE (BRASIL, 2014b, p. 10 11) observa que:

> Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré- escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) [...].

Dessa forma mesmo que seja desafiador para os municípios cumprir a tarefa de investir no atendimento infantil de 0 a 5 anos os municípios precisam fazer levantamentos da demanda que sua região precisa dessas instituições e planejar expansão para ofertar atendimento com o apoio do Estado e da União.

Dessa forma apoiam-se na meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE - lei N° 13005/2014 que visa a universalização do atendimento da educação infantil e ampliação da oferta da educação infantil em creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças, de até 3 anos, até o fim da vigência deste PNE

De acordo com a Constituição de 1988, o ECA (1990) e a LDB 994/96, a oferta e a inclusão de crianças de 0 a 5 anos de idade nas políticas de educação foram estabelecidas por lei, pois as crianças detentoras de direitos à educação

sendo dever do Estado garantir através da ampliação do acesso, qualidade do ensino e cuidados da criança.

Ainda pela ótica da Constituição Federal é atribuição do Estado garantir o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas (Art. 208, IV), mostra que cabe à União prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distritos e municípios para que garantam condições, oportunidades e qualidades para todas as crianças.

Resultados e discussão

Para chegar nos dados obtidos foi realizado um levantamento da situação das matrículas no cenário da região pesquisada. De acordo com os dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, percebe-se que as matrículas em creches no município investigado houve um declínio significativo nos anos investigados. A seguir, a explanação sobre a situação do município

♦ Bom Princípio do Piauí

O município de Bom Princípio do Piauí, região com uma população de 5.630 habitantes de acordo com o último censo realizado (2022), essa cidade é vizinha dos municípios de Cocal, Buriti dos Lopes e Caxias e situa- se a 33 km ao sul-leste de Luís Correia. Compreende uma área de 860 km. O município foi criado pela Lei 4.477 de 29/04/1992.

As matrículas em creches no município, segundo os dados obtidos tiveram uma queda acentuada de 2010 a 2015, sendo 2016, 2017 e 2018 o auge do declínio, e 2019 a 2020 percebeu-se que as matrículas permaneceram estagnadas município. No que corresponde a rede particular a região não possui creches privadas. Na tabela a seguir será esboçado quantitativamente esses números para uma real noção desses dados.

TABELA 1: Matrículas no Município de Bom Princípio do Piauí

ANO	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2010	117	0	117
2011	105	0	105
2012	96	0	96
2013	61	0	61

2014	71	0	71
2015	70	0	70
2016	39	0	39
2017	21	0	21
2018	31	0	31
2019	48	0	48
2020	51	0	51

Fonte: IBGE

Considerações

Diante dos resultados preliminares constatou-se que a meta 1 estipulada pelo Plano Nacional de Educação de 2014 referente a creche, não foi atingida no município de Bom Princípio o que compromete o acesso das crianças a educação nas creches tornando as estimativas inalcançável para

o cumprimento da meta. Cabe destacar que o ingresso infantil em creches é um direito social garantido pela Constituição Federal, pois trata-se de assegurar que as crianças de 0 a 5 anos consigam vagas para se matricularem, bem como tenham acesso às creches públicas com educação e ensino de qualidade.

Para tanto será necessário que as demandas por essas matrículas sejam ampliadas para que as crianças do município consigam frequentar as instituições e possam receber os cuidados e o ensino que a creche deve oferecer de forma igualitária como consta nos preceitos da Constituição Federal.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b.

BRASIL. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial República**. Brasília, D.F., 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades do Piauí**. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos lopes/pesquisa/13/5908?ano=2015&localidade1=220191&localidade2=22 0669. Acesso em 15/02/2023

EIXO TEMÁTICO 5

TRABALHO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA MEDIADA PELA REFLEXÃO E A COLABORAÇÃO

Maria Ozita de Araujo Albuquerque – UESPI

Introdução

O presente estudo é parte integrante de uma pesquisa em Resultados e discussão, intitulada "Formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa", cujo objetivo é possibilitar aos alunos do curso de pedagogia e aos professores da comunidade formação docente em contexto crítico-reflexivo e colaborativo.

Vinculado ao projeto de pesquisa desenvolvemos um subprojeto de extensão com o tema **"Pesquisar colaborativamente na Educação",** no período de março de 2021 a janeiro de 2022, com o objetivo de favorecer um contexto crítico colaborativo na formação docente. Participaram do curso alunos do curso de Pedagogia da UESPI, professores da comunidade. A projeto proposto consiste em compreender a formação docente na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa. No Resultados e discussão do estudo refletimos colaborativamente, a fim de promover condições para que os discentes do Curso de Pedagógica da UESPI – Campus de Parnaíba adote uma postura crítico-reflexiva e colaborativa em sua prática educativa, compreendendo a unidade teoria-prática, como ferramenta para lidar com situações desafiadoras.

A reflexão crítica e a colaboração são dispositivos que possibilitam aos professores colocar em discussão os sentidos e significados, valores e conceitos que embasam suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

Metodologia

Optamos pela Pesquisa Colaborativa, a opção por esta modalidade de pesquisa decorre do fato de se tratar de uma modalidade de investigação que proporciona condições para que os discentes possam refletir sobre sua ação, questionar a prática docente automatizada a fim de melhor compreendê-la e de trabalhar com pesquisa e formação. Foram utilizados os seguintes procedimentos para a produção dos dados da pesquisa: encontros para apresentação do projeto a fim de expor o projeto de pesquisa e negociar as atribuições dos partícipes; observação colaborativa para oportunizar aos partícipes a reflexividade sobre a prática pedagógica e a sessão reflexiva, com o apoio da videogra-

vação a fim de proporcionar aos partícipes oportunidade de analisar e discutir a prática utilizando a reflexão crítica.

O curso teve duração de um ano com encontros mensais, estes aconteciam na última sexta-feira de cada mês. O primeiro encontro foi para apresentação do subprojeto, os demais para estudo do tema Reflexão crítica, colaboração, videogravação, sessão reflexiva. Aconteceram de forma *on lin*e por estarmos passando por uma Pandemia de Covid. Foi gravada uma aula de uma partícipe, que permitiu a gravação para que pudéssemos realizar a sessão reflexiva da aula filmada com o apoio da videogravação. Dos encontros realizados, um foi reservado para o planejamento das sessões reflexivas e dois para os plantões virtuais tira dúvidas. No final do curso foi produzido um relatório final.

Formação docente na perspectiva reflexiva e colaborativa

A formação docente é contínua, ou seja, estamos sempre em processo de formação profissional. Diante desse contexto, compreendemos que, embora a formação inicial não tenha sido na perspectiva crítica e colaborativa, o professor terá oportunidade de ser formado nesta perspectiva no processo de formação contínua. Segundo Celani (2002, p. 22), a formação contínua não tem data fixa para terminar "[...] permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, consequentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica, em um momento ou período determinados". Assim, reconhecemos a importância da reflexão crítica e da colaboração no processo de formação inicial e contínua dos professores.

Compreendemos que no processo de formação docente, estes vivenciam um processo de transformação na forma de pensar, sentir e agir, o que contribui de forma significativa para o processo de formação docente na perspectiva crítica e colaborativa. A esse respeito, Ibiapina; Loureiro Jr e Brito (2007, p. 47), entendem que "[...] o processo reflexivo volitiva ajuda no Resultados e discussão da consciência profissional produzindo ações que conduzam a transformações de práticas já consolidadas".

Reconhecemos que não é fácil abandonar velhos padrões e crenças e ressignificar as práticas. Nesse sentido, a reflexão crítica não deve ser realizada no isolamento, pois como afirma Freire (2011, p. 169), "[...] a ação e reflexão, não

pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros", o que justifica o entendimento de que sem a dialogia não é possível a realização de uma práxis autêntica.

Para Ibiapina (2008, p. 25), a colaboração "[...] é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação". Ressaltamos, que no processo colaborativo os integrantes do grupo afetam e são afetados na elaboração de novas ideias. Para a autora acima citada, o trabalho em equipe e colaborativo proporciona condições de troca e de internalização de uma cultura guiada por objetivos comuns de transformar o contexto escolar.

Resultados e discussões

No processo reflexivo sobre a perspectiva de formação dos partícipes, a função da reflexão crítica é de criar condições para compreensão e transformações de valores, levando em conta as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto formativo e a colaboração tem como função o questionamento das contradições advindas do processo formativo vivenciado, a fim de compreendê-lo e analisá-lo criticamente.

A compreensão da perspectiva de formação dos professores é importante porque a partir daí podemos verificar a necessidade de um processo de formação contínua que desenvolva a reflexão crítica, as interações dialógicas, a colaboração e a explicitação da unidade teoria- prática, indispensáveis para uma formação crítica.

O processo interativo desenvolvido na formação docente dos partícipes do curso possibilitou o envolvimento de situações de questionamentos, oportunizando aos professores realizar a reflexão crítica em contexto colaborativo sobre o processo formativo vivenciado, a fim de compreender se, no processo que vivenciaram, houve a explicitação da unidade teoria-prática.

As reflexões e discussões realizadas sobre a formação docente demonstraram que o processo crítico colaborativo contribuiu para os professores ampliarem a compreensão de como se desenvolve a formação, na perspectiva critico-reflexiva e colaborativa.

Tudo isso nos faz pensar que a perspectiva de formação dos professores exerce significativa influência nos níveis de reflexão e na prática pedagógica que realizam. A partir dessa constatação, compreendemos que, no processo formativo, os professores necessitam ser estimulados para produzir conhecimentos

de forma crítica e colaborativa, pois a interação dialógica cria condições para promoção de situações de reflexão crítica que possibilita a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática, o que não vemos como possibilidade na perspectiva de tecnólogo de ensino.

No entanto, concordamos com Corrêa e Behrens (2014, p. 55), sobre a perspectiva técnica "[...] embora conservadora, é relevante e necessária na sociedade do conhecimento; no entanto, precisa alargar seus horizontes com atitudes que contemplem a criticidade, a autonomia e a criatividade". Dessa forma, reconhecemos a necessidade de criação de espaços nas instituições superiores de educação, a fim de possibilitar aos professores e discentes refletirem coletivamente sobre a prática pedagógica, de forma intencional e sistemática.

Considerações

Entendemos que na formação docente inicial ou contínua é necessário criar oportunidade para que seja promovida uma formação na perspectiva critico-reflexiva e colaborativa, utilizando questionamentos, condição indispensável para a dialogia, a exposição de ideias e de possibilidades de alternativas para o enfrentamento dos problemas, em um clima de confiança entre os partícipes do grupo.

O estudo contribuiu para que o grupo refletisse sobre a importância da formação docente na perspectiva crítica e colaborativa, interagir, trocar experiências e expandir conhecimentos. Também, pretendemos configurar um convite a pesquisadores e a docentes que, incomodados com a problemática da formação docente e almejam mudanças significativas no processo de formação inicial ou contínua de professores, para refletirem sobre sua trajetória de formação, a fim de resinificar seu conceito.

Referências

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.19-35.

CORREA, B. R. do P. G; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, J. de L (Org.). **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M; LOUREIRO JR, E; BRITO, F. da C . O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA PRÓ ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Marcella Matos Guedes - UESPI
Valdeney Lima da Costa - UESPI

Introdução

O presente estudo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, em andamento, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Bom Jesus. O tema que nos move é a formação continuada de professores no contexto da Programa Pró Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) na rede municipal de ensino de Palmeira do Piauí, distante 636 km de Teresina.

Nesse trabalho, definimos como objetivo geral: Investigar as concepções de formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PPAIC, na rede municipal de ensino de Palmeira do Piauí-PI.

A formação e Resultados e discussão profissional são processos que visam aprimorar as habilidades, conhecimentos e competências de um indivíduo ao longo de sua carreira para desempenhar suas funções. O Resultados e discussão profissional é um processo contínuo de crescimento pessoal e aprimoramento das habilidades profissionais**.**

Desta forma, a formação continuada dos educadores precisa fazer parte do cotidiano da escola, favorecendo o encontro entre sujeitos para trocas de ideias sobre a prática realizada, além do pensamento e enraizamento teórico. Assim, é preciso delinear de maneira precisa os paradigmas de formação que manipularam e manipulam até os dias atuais a formações dos educadores no Brasil (ALARCÃO, 2001; BEHRENS; 1999).

Considerando as ações do PPAIC, questionamos: quais concepções de formação continuada de professores alfabetizadores expressas nos documentos legais e conceituais do PPAIC?

Metodologia (ou materiais e métodos)

Esse trabalho se ancora na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994). Essa abordagem, acrescenta a autora, possui como característica a subjetividade, desde a descoberta à compreensão dos fatos no contexto.

Ainda, para fins dessa investigação, realizaremos um estudo documental, baseado nas cartilhas e normativas do Programa Pró Alfabetização na Idade Certa e ainda possíveis materiais produzidos pela rede municipal de ensino de Palmeira do Piauí.

Como técnica para análise dos dados utilizaremos a Análise temática, um dos procedimentos da Análise de Conteúdo, explicitada em estudos de Franco(2020). Uma das categorias a priori será formação docente , podendo surgir outras quando do tratamento do material obtido no campo da pesquisa.

Referencial teórico

Almeida e Carvalho (2007) afirmam que é necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado busca-se, assim, uma formação continuada que considere, além da reprodução e da técnica, o todo e suas partes, bem como a necessidade de contextualizar os conteúdos para subsidiar os professores. Em outras palavras, delineia-se a necessidade de uma formação continuada.

Segundo Freire (1996), os professores são eternos aprendizes e que deve-se estar em formação constante. A concepção de ser um eterno aluno também leva-se a ciência do inacabamento, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento sendo esta especificidade, própria do sujeito, a durabilidade da aprendizagem (FREIRE, 1996).

Libâneo (2004) destaca a importância da formação continuada de professores como um componente crucial para a melhoria da educação.

Defende a reflexão crítica como parte integrante da formação continuada, incentivando os professores a analisar suas práticas e aprofundar seu entendimento sobre o processo educacional. Esse autor valoriza a formação que possi-

bilite aos professores construir conhecimentos práticos sólidos, alinhados com as necessidades e contextos específicos de suas salas de aula.

Para Imbernón (2011), a formação continuada tem as funções de questionar o conhecimento profissional colocado em prática, com vistas a repensar o equilíbrio entre os esquemas prático e os teórico que sustentam a prática educativa. As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.

Resultados e discussão

A partir de primeiras consultas sobre os materiais disponibilizados na página da Secretaria da Educação do Piauí (SEDUC/PI), compreendemos que O PRÓ Alfabetização na Idade Certa é um programa de cooperação técnica e incentivo para a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos municípios, numa parceria entre o Governo do Estado do Piauí e os respectivos municípios. Possui como finalidade implementar uma política de Estado para a Alfabetização na Idade Certa, assegurando as condições necessárias para que todos os alunos piauienses cheguem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental dominando as competências de leitura, escrita e letramento matemático e, assim, podendo avançar nos estudos. (SEDUC/PI, 2021).

De acordo com a cartilha de apresentação do PPAIC, entendemos que esse programa é destinado à educação infantil e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas dos municípios. Suas ações estão organizadas em cinco eixos estruturantes: 1- Fortalecimento da Aprendizagem; 2- Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar; 3- Cooperação, Articulação e Incentivo; 4- Comunicação e Engajamento; e 5- Avaliação Externa e Monitoramento dos Indicadores. (SEDUC /PIAUÍ, 2021).

No município campo dessa pesquisa, verificamos, a partir de contatos iniciais com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que o programa contempla os professores lotados na educação infantil e ciclo de alfabetização, de todas as escolas municipais. A educação infantil tem formações diferentes do ciclo de alfabetização. Ao todo, participam (dez)10 professores da educação infantil; (doze)12 professores do ciclo de alfabetização; participam também os gestores, que totalizam(oito) 8.

Em momento posterior, adentraremos a realidade municipal para pesquisarmos possíveis documentos orientadores elaborados pela equipe de forma-

ção ou mesmo da secretaria municipal de educação de Palmeira do Piauí, para fins de continuidade de nossa investigação.

Considerações

A partir desse estudo, consideramos que a formação continuada dos professores alfabetizadores deve possibilitar um processo de reflexão entre teoria e prática, promovendo um espaço de escuta e diálogo, no sentido de aprimorar as ações formativas. Trata-se de um processo que deve ser permanente e constante na profissão docente.

Como vimos, o PPAIC é um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que possui o propósito de apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam em turmas multisseriadas, a planejaram as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas concebidas teoricamente pelos formuladores dessa iniciativa estadual.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova atualidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008- 2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf. Acesso em: 25 de out de 2023.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.) **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin. 4.ed, São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https:// edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2404245 Acesso em: 25 de out de 2023.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tic a%20pedag%F3gica.pdf. Acesso em: 25 de out de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados,2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.

paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia- Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 20 de out de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática / José Carlos Libâneo. 5. ed. revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org). **Pesquisa social***:* teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópólis; Vozes, 1994. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 20 de out de 2023.

SEDUC/PI. **PRÓ ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**- CARTILHA 2021. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/CARTILHA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 de set de 2023.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

Thays Cristina Pacheco Cornélio– UNINASSAU
Francisco Afranio Rodrigues Teles – 1ª GRE/UNINASSAU

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso, em andamento, no âmbito da pedagogia, objetivando discutir o processo de formação do pedagogo[19] para atuação em espaços não escolares. Nessa perspectiva, procura-se conhecer como as universidades, do contexto da cidade de Parnaíba - PI, estão trabalhando a formação para espaços não escolares e analisar as experiências de pedagogos que atuam nesses espaços, ampliando a percepção da atuação em espaços não tradicionais.

A investigação desse tema é relevante, pois o processo ensino- aprendizagem pode acontecer em diferentes espaços e situações em que houver uma intenção educativa, demandando a atuação do pedagogo. Por isso, os cursos de formação de pedagogos devem atender, em seu currículo, teorias e práticas que procurem habilitar seus estudantes para diversas possibilidades de ocupação no mundo do trabalho.

Espera-se que este trabalho possa colaborar para que mais reflexões sobre a formação e a atuação do pedagogo em espaços não tradicionais sejam ampliadas, sejam refletidas criticamente e construa novos significados compartilhados quanto ao papel do pedagogo na sociedade.

Metodologia (ou materiais e métodos)

Em relação à metodologia da pesquisa em andamento, com base em Chizzotti (2001) e Gil (2007), quanto à abrangência, ela se enquadra na área das Ciências Humanas; no que concerne à finalidade, enquadra-se como pesquisa pura básica, intencionando a ampliação dos conhecimentos acerca deste estudo; em relação aos objetivos, classifica-se como pesquisa exploratória, propon-

1 A escolha de utilizar a forma masculina do termo "pedagogo" não implica na exclusão de outras identidades de gênero. Pelo contrário, ela ressalta que os homens também têm um papel crucial na educação e encoraja a inclusão de todas as identidades de gênero.

do-se a oportunizar uma maior proximidade com o problema levantado; quanto ao ambiente, a pesquisa é de campo.

Em relação à natureza, a presente pesquisa é quanti-qualitativa, tendo como instrumento um questionário misto, com questões com respostas abertas e fechadas, voltadas para egressos de diferentes cursos de pedagogia que atuam em espaços não escolares, organizado e disponibilizado via Google Forms. Além disso, estão em análise as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das universidades investigadas.

Referencial teórico

Os cursos de formação de pedagogos devem atender, em seu currículo, teorias e práticas que procurem habilitar seus estudantes para atuarem nas diversas possibilidades de ocupação na sociedade.

Ao longo de sua história, a educação brasileira passou por diversas mudanças, o que também envolveu os cursos de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), estabeleceu em seu Art. 5º, inciso IV, que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a "trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do Resultados e discussão humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...]". Nesse sentido, é necessário e urgente que seja dado um justo enfoque às oportunidades de atuação do pedagogo em espaços e situações não escolares, visto que a formação não se resume apenas a ministrar aulas.

Torna-se necessário evidenciarmos que são inúmeras as funções que uma instituição superior deve atender, conforme cita Zabalza (2004, p. 35):

> Em relação à universidade, são numerosas as funções que, como instituição social, se espera que desenvolva: ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda[...].

Nesse sentido, atender as expectativas da sociedade torna-se uma importante função universitária. Por isso, Libâneo (2009, p. 51) pontua:

> [...] as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. [...] o conhecimento do formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade.

Observando essa situação no contexto de formação dos cursos de pedagogia, esse tema é pertinente e relevante, pois historicamente os cursos de pedagogia no Brasil tinham como principal função a preparação de profissionais para atuarem diretamente no processo ensino- aprendizagem e no campo da gestão. Entretanto, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a atuação do pedagogo ampliou-se, constituindo-se um desafio para as instituições de ensino.

Considerando isso, tem-se a necessidade de uma ampliação na área educacional, que possibilite aos pedagogos uma formação com ênfase no compromisso com a inclusão social, atendendo a função da pedagogia.

Resultados e discussão

Com base na coleta dos dados, ainda em produção, verifica-se inicialmente que no contexto da formação e na atuação do pedagogo em espaço não escolares, existem diferentes instituições que representam uma oportunidade valiosa para expandir o trabalho do pedagogo.

Na tabela, a seguir, em processo de estruturação, análise e interpretação, mostra-se possíveis lugares propícios e/ou utilizados para possibilitar a formação do pedagogo, mas que as universidades de Parnaíba, parecem que ainda não conseguiram expandir os pedagogos em formação para esse amplo campo de atuação profissional.

TABELA 01: Espaços não escolares para formação/atuação do pedagogo

ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	EXEMPLO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO	ESPAÇOS MAIS USADOS NA FORMAÇÃO
Hospitais e instituições de saúde	Atendimento pedagógico a pacientes	X
	Resultados e discussão de material educativo para pacientes	X
	Treinamento de equipe de saúde em comunicação com crianças	

	Orientação profissional de carreira	
	Promoção de habilidades socioemocionais	
Empresas e ambientes corporativos	Mediação de conflitos e promoção de trabalho em equipe	
ONGs e Organizações Sociais	Criação de programas educacionais para comunidades carentes	X
	Resultados e discussão de projetos de alfabetização e inclusão digital	X
	Apoio a crianças em situação de vulnerabilidade social	X
Centros de Cultura e Lazer	Criação de oficinas culturais/artísticas	X
	Resultados e discussão de projetos educativos em museus e galerias	
	Criação de espaços para leitura/escrita	X
Ambientes comunitários e associativos	Coordenação de atividades educativas	
	Promoção de eventos e ações sociais em bairros e comunidades	X
Meios de comunicação e mídias digitais	Criação de conteúdos educacionais para televisão, rádio e internet	
	Coordenação de projetos de educação midiática e leitura crítica	
Espaços de presenvação ambiental	Criação de programas e projetos educativos sobre meio ambiente	
	Organização de trilhas educativas e atividades ao ar livre para crianças	

Fonte: produzida pela pesquisa

A tabela apresenta, indicado por um X na 3ª coluna, os espaços mais comuns de atuação do pedagogo em contextos não escolares. Em geral, os pedagogos parecem mais presentes em espaços hospitalares e em ONGs. Mas, também, aponta os lugares que têm potencial para uma atuação pedagógica, mas que muitas vezes não têm sido explorados de forma mais proveitosa, cabendo à pesquisa apresentar novas perspectivas.

Considerações

O presente trabalho, com foco na formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares, aponta que a demanda por esse profissional no mundo do trabalho encontra-se em franco crescimento. Ademais, considerando as rápidas mudanças na sociedade, tem-se a perspectiva de atuação do pedagogo em

qualquer situação em que haja uma intenção de aprendizagem, demandando investimento maior na formação inicial.

Assim, conjectura-se o quanto a presença de um profissional preparado para lidar com as atividades de cunho pedagógico, dentro do contexto diferenciado dos espaços não escolares, pode ser benéfica para a inclusão social, mas que enfrenta muitos desafios quanto as especificidades e compreensão do papel do pedagogo nos espaços não escolares.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 8.069.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 5 ed., 2001.

GIL, Antônio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EJA EM TERESINA (PI): condição para a qualidade do ensino

Francislene Santos Castro - UFPI
kininhacastro@yahoo.com.br

Introdução

O direito à educação é constituído pelo tripé acesso, permanência e *qualidade* (Brasil, 1988), não se limitando somente ao ingresso. Esta premissa é assegurada na Constituição Federal e reafirmada nos marcos legais posteriores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Planos Nacionais de Educação (PNE/2014-2024), Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (2000) e Diretrizes Operacionais para a EJA (2021), entre outros.

No entanto, as políticas públicas para a EJA não têm garantido a efetivação desse direito para o público da modalidade, uma vez que "constata-se, na prática, uma oferta compensatória, aligeirada, residual, em grande parte inadequada às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização" (Serra *et al.*, 2017, p. 27).

Nesse sentido, é necessário que se avance nas discussões sobre a efetivação do direito à EJA, não somente na perspectiva do acesso, mas, também, no que diz respeito qualidade do atendimento ofertado ao público da EJA, pois ainda são poucos os estudos que se debruçam sobre essa questão, sendo proposição deste trabalho que tem por objetivo analisar a formação dos docentes da EJA no município de Teresina no ano de 2020.

Metodologia

O estudo tem uma abordagem quantoqualitativa, do tipo documental, baseado nos marcos legais e os documentos normativos da EJA em âmbito nacional e local, nas informações do Mapeamento da Formação Docente do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e nos insumos do Custo Aluno Qualidade Inicial (Caqi) desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Carreira e Pinto, 2007) no que se refere à qualidade do ensino.

Referencial teórico

A garantia do direito à educação da classe trabalhadora pobre, público central da EJA, negada em todo seu percurso histórico, somente terá a possibilidade de cumprir as funções (reparadora, equalizadora e qualificadora) preconizadas nas diretrizes curriculares nacionais para modalidade quando materializar todos os elementos que compõem o direito à educação (acesso, permanência e *qualidade*).

No tange à qualidade da educação, esta resulta de um processo consubstanciado pelo financiamento, gestão escolar e pela interação entre a qualidade do ensino (relacionado às questões de cunho pedagógico), a qualidade da escola (referente a infraestrutura, isto é, as condições materiais da escola) e as diferentes dimensões e espaços da vida social (Castro, 2020).

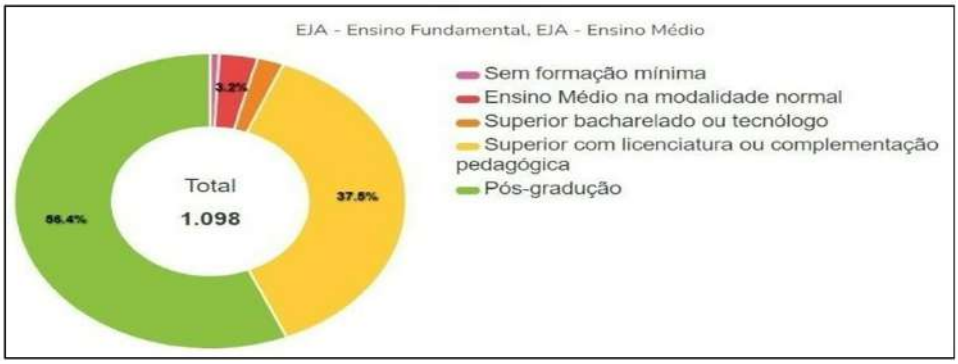
Dentre os desafios para se ofertar uma educação em condições de qualidade, está a formação dos docentes, pois este é um elemento condicionante para o ingresso na carreira e para a atuação no ensino, como estabelece a LDB (Brasil, 1996).

Em se tratando da formação dos professores da EJA, modalidade que tem sua identidade própria, é um desafio ainda maior: primeiro, porque esses professores não têm tido formação adequada para atuar nessa modalidade de ensino, e não têm recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores (Ribas; Soares, 2012); segundo, porque a atuação docente em sala de aula constitui uma peça fundamental para a efetivação da qualidade do ensino na perspectiva social, quando este desenvolve uma prática educativa que contribui para a conscientização dos sujeitos sobre a sua realidade social e o seu protagonismo na luta em prol da possibilidade da emancipação humana.

Resultados e discussão

A formação do professor é um elemento essencial para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, elevando a possibilidade de materialização da qualidade do ensino ofertado. A Gráfico 1 apresenta um panorama sobre a quantidade de professores da modalidade EJA do ensino regular no município de Teresina, associado à sua formação.

Gráfico (1) - Número de docentes segundo nível de formação



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020

O gráfico 1 evidencia que do total (1.098) de professores que atuaram na EJA, em 2020, um percentual de 3,2% tinha como formação o Ensino Médio na modalidade normal; 37,5% possuíam o curso superior com licenciatura ou complementação pedagógica e 56,4% possuíam uma formação em nível de pós-graduação; dentre estes, 51,7% eram especialistas, 4,3% mestres e 0,4% doutores. Embora este seja um fator importante à qualidade do ensino ofertado, não se pode inferir que esta pós-graduação seja voltada à especificidade que a modalidade exige.

Se levarmos em consideração o percentual de docências de professores com formação superior adequado à sua área de conhecimento que lecionam, pouco mais da metade (50,9%) desses profissionais não tem uma formação adequada em relação a disciplina que leciona (UFPR, 2021), o que impacta diretamente na qualidade do ensino ofertado aos sujeitos da EJA.

Vale destacar também a importância da formação de professores em oferecer aos futuros docentes (ou já docentes) elementos que desenvolvam a capacidade crítica de refletir e de recriar as habilidades e conhecimentos, de modo que não se tornem sujeitos passivos da estrutura econômica e social (Barbier, 2013), isto é, tornando-se reprodutores da ordem social vigente, de maneira particular, quando se trata da formação de profissionais que atuarão diretamente com o público de EJA – sujeitos que compõem a força de trabalho desse país.

Considerações

A análise referente a formação dos professores da EJA no município de Teresina no ano de 2020 revela que, dos 1.098 professores que atuaram na

modalidade, 56,4% tinham formação de nível superior, conforme preconiza a Meta 15 no PNE (2014-2024); contudo, 50,6% não ministravam aulas na área de sua formação, o que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da modalidade.

Esta realidade demonstra a necessidades de se avançar na luta – através da sociedade civil organizada e do fóruns de EJA - em prol da efetivação do direito à EJA também no aspecto que se refere à qualidade do ensino, pois esta compõe o tripé do direito à educação, juntamente com o acesso e a permanência, conforme garante a legislação educacional vigente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream//handle/id/51- 8231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diret rizes_e _bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei- 13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 13 Jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2021,** de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt- br/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2022.

BARBIER, J-M. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília: Liber Livro, 2013.

CASTRO, F.S. **A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI)**: contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Piauí.

CARREIRA, D; PINTO, J. M. de R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos:** uma reflexão para o Resultados e discussão e aperfeiçoamento da prática docente. In: Seminário de pesquisa em educação na região sul. IX ANPED Sul. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/ viewFile/1026/448 Acesso em: 15 abr. 2019

SERRA, E., VENTURA, J., ALVARENGA, M., & R, E. **Interrogando o direito** à **educação**: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017. Disponível em https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/v iew/243/349. Acesso em: 10 de jun de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Mapeamento da Formação Docente**. Nível de formação docente e Formação em pós- graduação, 2020. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor-brasil/. Acesso em 22 Out. de 2022.

A POLÍTICA SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DO PIAUÍ: a valorização em xeque

Lucine Rodrigues Vasconcelos B. de Almeida – UFPI/NUPPEGE
lucinerodrigues@yahoo.com.br Magna
J. G. de S. e Silva – UFPI/NUPPEGE
magnajgss@hotmail.com

Introdução

Este texto discute a evolução da remuneração dos profissionais do magistério público estadual do Piauí, com o objetivo de analisar ganho real dos salários desses trabalhadores no período de 2009 a 2022 comparando com o ganho real para o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

A fonte dos dados foi a legislação nacional (leis e decretos) que instituíram os percentuais de reajustes do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e leis complementar que definiram o piso salarial do magistério estadual no Piauí em cada ano da série histórica.

Com abordagem metodológica mista e base documental, o estudo toma como referência autores que discutem a remuneração do magistério em Jacomini; Minhoto; Camargo (2012), Alves, T.; Pinto, J. M. R. (2011), Sales, Cruz, Silva (2014). Os resultados apontam que a política nacional de valorização profissional não foi implementada na rede estadual de ensino pelo governo do Piauí, considerando que houve redução no ganho real da remuneração desses profissionais, especialmente quando comparados à evolução do ganho real observado para os valores do PSPN, indicando um contínuo processo de desvalorização da carreira docente estadual, de modo mais agravante para aqueles com maior titulação (mestres e doutores), o que sugere a urgência de aplicação de uma política de real valorização da carreira docente estadual do Piauí.

Metodologia

O estudo tem abordagem mista, quantoqualitativa, envolveu revisão de literatura e estudo documental, tomando como principal fonte as informações das tabelas de vencimento do magistério estadual. Os dados foram sintetizados em tabela formando uma série histórica contemplando o período de 2009 a 2022 e apresentados em gráfico com o intuito de apontar os percentuais

da evolução da remuneração dos docentes da rede estadual do Piauí por formação acadêmica em comparação com a evolução do ganho real do PSPN.

Considerou-se a remuneração inicial das Classes: A, SL, SE, SM e SD, formação de nível médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado, respectivamente, conforme estrutura da carreira do Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí, Lei Complementar nº 71 de 26 de julho de 2006 com alterações posteriores.

O cálculo do Ganho Real, acumulado de 2009 a 2022, foi realizado tomado como referência a matemática financeira em Almeida (2016) a partir da seguinte fórmula: GR= (RA +1) *(IA + 1) – 1, onde GR é o Ganho Real; RA= Percentual de Reajuste Acumulado e IA é o percentual de Inflação Acumulada.

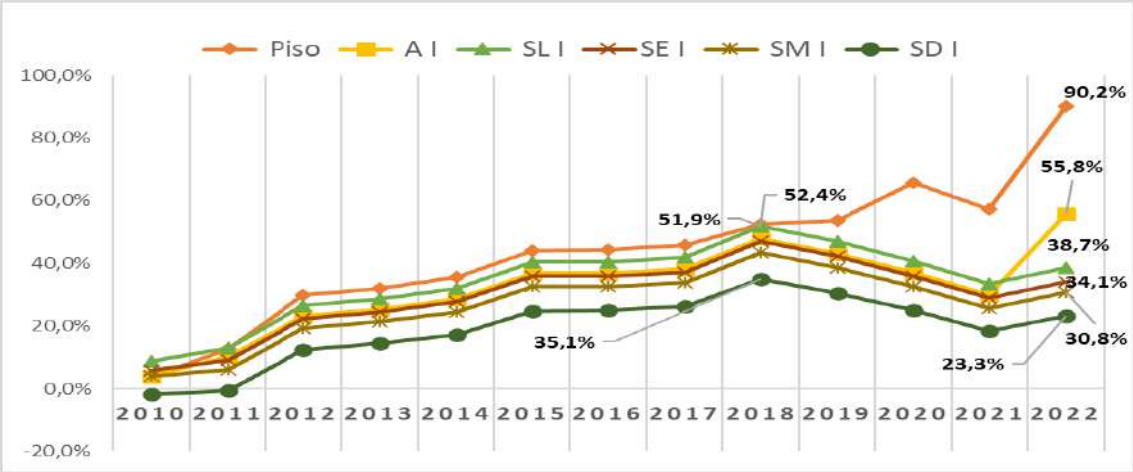
Referencial teórico

A valorização dos profissionais da educação é um princípio constitucional (art. 206), presente também na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/1996), art. 3º e no art. 2º do atual Plano Nacional de Educação (PNE, lei n. 13.005/2014) que se materializa em salários dignos, jornadas de trabalho justa, carreira atraente e formação inicial e continuada. Estudos apontaram as fragilidades na efetivação desse princípio constitucional quando afirmam que a política salarial para o magistério público, não reflete na sua efetiva valorização (Sales, Cruz, Silva, 2014). Jacomini; Minhoto; Camargo (2012), alertam para a necessidade de transformar a carreira do magistério atrativa para os jovens que concluem o ensino médio no Brasil. Nesse sentido, é necessário que os gestores públicos assegurem políticas salariais atrativas, estruturadas com vencimento inicial competitivo em relação ao das demais profissões que exigem a mesma formação e dispersão salarial positiva levando em consideração formação e tempo de serviço.

Resultados e discussão

O gráfico a seguir analisa a evolução do ganho real da remuneração dos docentes da Rede Estadual a partir dos valores definidos em tabelas salariais dos professores com formação de nível médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado. O ganho real foi calculado a partir da atualização da remuneração, reduzindo-se a inflação anual.

Gráfico – A evolução do ganho real do PSPN e remuneração do magistério público estadual do Piauí por formação acadêmica 2009 – 2022



Fonte: Tabelas salariais de 2009 a 2022

Para análise dos dados do gráfico acima considerou-se dois períodos distintos: o primeiro de 2009 a 2018, e o segundo, de 2019 a 2021.

No primeiro período, após a aprovação da Lei 11.389/2008, observa- se o crescimento do PSPN, com ganho real de 52,4%. Na rede estadual, a evolução do ganho real dos profissionais do magistério foi bem menor, correspondendo apenas a 48,0% para os profissionais com formação de nível médio, 51,9% para graduados, 46,9% para especialistas, 43,3% para mestres e 35,1% para doutores. A diferença entre os percentuais por nível de formação assinalando para uma dispersão na remuneração do magistério estadual. Os dados refletem a política salarial adotada pelo governo do Piauí nesse período em conceder reajustes de forma não linear, medida que evidencia o desrespeito com a carreira do magistério público estadual. O agravante é que esses percentuais resultaram da incorporação ao vencimento de valores presentes nos contracheques, assegurados no Plano de Carreira da categoria (progressões, adicional por tempo de serviço e regência) antes mesmo da instituição do PSPN.

Para o segundo período (2019 a 2021), o governo do Estado em descumprimento as normativas legais, passa a adotar política de congelamento salarial para atingir o valor do PSPN, passando a absorver a regência incorporada em 2012 (Lei 6.215/2012), motivo pelo qual os valores do vencimento inicial dos professores de nível médio mantiveram- se acima do valor do PSPN. Nesses quatro anos de congelamento salarial, a evolução do ganho real correspondeu apenas 38,7% para os professores com graduação enquanto aqueles com pós-

-graduação (mestrado e doutorado) o crescimento foi ainda menor (30,8% e 23,3%, respectivamente).

Os dados apontam para uma dispersão negativa entre a remuneração das três categorias analisadas (graduados, mestres e doutores) observada pela queda nos percentuais no gráfico, corroborando Jacomini; Minhoto; Camargo (2012), quando afirmam que uma dispersão muito baixa pode representar baixa atratividade em relação à carreira. Os dados indicam que a política nacional de valorização profissional não foi implementada pelo governo do Piauí no período em estudo, o que reforça achados de outros estudos (Sales, Cruz, Silva, 2014), considerando que a evolução do ganho real do PSPN no período analisado chegou a 90,2%.

Considerações

Os dados apontam que achatamento salarial promovido pelo governo do estado, caminha na contramão das normativas legais da política nacional de valorização docente assegurada na CF/88, na LDB/96, na Meta 17 do PNE/2015, sobretudo após a aprovação da Lei 11.394/2008. Consequência a política de austeridade fiscal e desoneração da folha de pagamento implementada pelo governo do Piauí que resultou num acentuado processo de desvalorização dos profissionais da educação, materializada na queda na capacidade de compra, sobretudo para aqueles professores com maior titulação.

Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. **Características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

Almeida, Jarbas Thaunahy Santos de. **Matemática financeira** 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil. Disponí-

vel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN). Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

Sales. Luis Carlos et al. **Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí**. Rev.da Fineduca. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/issue/view/2829. Acesso em 20/out.2023

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 71 de 26 de julho de 2006.**Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em educação básica. Disponível em: https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/02/26/. Acesso em 31 out.2023.

PIAUÍ. **Lei nº 6.215 de 01 de junho de 2012**. Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica, para atender ao piso nacional. Diário Oficial do Estado, Teresina, 01 jun. 2012. p. 3.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: universidade e escolas de educação básica numa relação de cooperação

Maria do Socorro Soares – UFPI
Maria Alveni Barros Vieira- UFPI
Cristiana Barra Teixeira-UFPI
Karen Eduarda Nascimento Nunes - UFPI

Introdução

A qualidade da formação inicial e continuada de professores para a educação básica é amparada, entre outros, em princípio legal de sólida relação teórico prática (LDB 9.394/96; DCN, 2006), construído por movimentos sociais populares, sindicais, e entidades científicas, em defesa de uma educação pública de qualidade (Dourado, 2015).

Em observância desse princípio, o currículo do Curso de Pedagogia do CSHNB/UFPI, define que "a realidade da prática educativa das escolas públicas de educação básica será o ponto de partida para o Resultados e discussão das atividades curriculares, do início até o final do curso" (CRRRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA CSHNB/UFPI, p. 14).

Todavia, o atendimento escolar às pessoas de zero a dezessete anos de idade, continua desafiando o alcance das políticas públicas de educação, incluído aí o trato com o cotidiano da escola, após longo período de pandemia do Corona vírus. No momento presente observa-se, pela via da relação entre universidade-escola-universidade, um aumentado grau da complexidade do trabalho no interior das escolas, com implicações para toda a equipe que ali atua (Fontoura, 2011).

Desta feita, entendemos que a potencialização do diálogo entre universidade e escola de educação básica e consequente sistematização deste, poderá resultar em uma alternativa de enfrentamento coletivo da problemática que afeta o trabalho naquela, na atualidade, a exemplo do agravamento da exclusão de crianças no período de pandemia (ONU,2022), ainda não resolvido em sua totalidade no retorno ao regime presencial da educação escolar, e do comprometimento do processo de aprendizagem das crianças, constatação incontestável.

No entanto, muito embora se reconheça os efeitos da complexa dinâmica de trabalho (afetos, desafios, exigências) sobre toda a escola, entendemos que

são os professores e professoras quem Sabe melhor e estão autorizados a falar de seus dilemas (Fontoura, 2011), que podem, em maior medida, caracterizar a realidade cotidiana, tal como esta se apresenta, ou com maior proximidade do real, em se tratando do "ser" e/ou "estar", das escolas de educação básica, dado o grau de envolvimento na relação com os estudantes, diariamente.

Com esse entendimento, e cientes do papel da universidade, em se tratando da formação inicial de professores, um grupo de docentes do Curso de Pedagogia do CSNHB/UFPI, deu início a um diálogo com a secretaria municipal de educação de Picos/PI, com o fim de propor a realização de um processo de escuta em relação ao cotidiano das escolas da referida rede, como fundamento para a elaboração de uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida com a para os professores desta mesma rede de ensino.

A proposta referida, foi apresentada em Assembleia do referido Curso, em junho de 2023, logo, professores(as) interessadas formaram um grupo que passou a reunir-se semanalmente para pensar, tomar as decisões e encaminhá-las. Inicialmente contatada, a secretária de educação do município delegou uma equipe de coordenadoras pedagógicas da SEME, para que conosco, tratasse da pauta proposta. No decurso de um mês ocorreram reuniões semanais na sede da SEME, das quais participaram professores(as) da UFPI e professores(as)/coordenadoras da SEME. De modo que, o trabalho do grupo resultou na realização de um encontro com aproximadamente 500 professores(as) da rede municipal de ensino, por ocasião do retorno das aulas, na rede municipal, em agosto de 2023.

Práticas de educação desenhadas coletivamente

O Resultados e discussão de uma política de formação de professores só se faz possível com o envolvimento de diferentes segmentos profissionais, assim como, com esforços de instituições de educação distintas, universidade e escola, as quais em boa medida se interdependem, estejam seus profissionais cônscios ou não dessa realidade. Desse modo, princípios como diálogo, cooperação, capacidade de escuta, de negociação, de trabalho em grupo, de respeito mútuo, entre outros, devem estar na base da relação interinstitucional. Orientados por esse raciocínio é que, iniciada em 21/06/2023, a primeira conversa entre as equipes de professores(as) da SEME e da UFPI se desdobrou em uma

série de encontros semanais, na sede da SEME/Picos, até a realização de um encontro com professores da rede municipal, em 02/08/2023.

No primeiro encontro, a equipe da UFPI expôs suas motivações, numa abordagem de teor convidativo, para a composição de um grupo que pudesse pensar de forma conjunta e negociada, a elaboração de um projeto de especialização na modalidade lato sensu, a ser executado pelo Curso de Pedagogia do CSHNB/UFPI, porém, em atendimento a demandas de formação que fossem apresentadas pelos professores e professoras da rede municipal em exercício, de forma presencial.

Na sequência dos encontros, fomos definindo o formato da atividade presencial com os professores(as). Elementos como local, data, mobilização e custos com material didático e de apoio, não custou muito para se definir. O núcleo das discussões girou em torno da proposição de uma metodologia de trabalho que desse conta de: acolher e motivar os participantes, já que se tratava do conjunto de uma rede municipal estimada em mil professores(as); apresentar questões acertadas, no sentido de estimular a fala e ao mesmo tempo fazer foco no propósito inicial, levantar demandas de formação; garantir a escuta de cada participante, muito embora na formação por grupos; garantir uma coordenação interinstitucional das atividades; construir uma proposta com fundamentação teórica que pudesse apoiar, inclusive a análise das informações produzidas pelos participantes da atividade. Com essa intencionalidade o grupo reuniu-se semanalmente de forma aberta, ou seja, todas as pessoas interessadas de uma e de outra instituição tinham acesso livre aos encontros, contribuíam com a/as pautas do dia, de modo que chegamos a proposição de um projeto de extensão em atendimento à solicitação do grupo da SEME, ou seja, o que antes seria uma atividade de 08h00 passou a ser um projeto de extensão de 40h00, do qual a atividade de escuta dos professores(as) passou a ser a primeira atividade. Para realização da referida atividade os(as) professores(as) foram distribuídos(as) em 12 salas e a dinâmica de composição das salas se deu com a utilização de trechos de músicas escolhidas pelos componentes do grupo organizador da atividade. O apoio à inscrição e a relatoria nas salas foi feito por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia CSHNB/UFPI, com os quais foi realizado encontro de preparação, com fins de conhecimento da programação da atividade e dividir as tarefas.

As questões elaboradas para orientar o diálogo com os participantes, em número de três, deram conta de levantar as demandas de formação do grupo; a coordenação das salas envolveu todo o grupo que participou do processo inicial

de organização, o qual avaliou termos alcançado os objetivos propostos para aquela primeira atividade.

Considerações

Em se tratando da educação como política que se desenvolve em perspectiva de Sistema e das funções que o compõe, as contribuições para a compreensão e quiçá, para a reversão dos desafios e urgências da educação básica nos dias hodiernos, devem ser construídas de modo coletivo, tendo por base o diálogo enquanto princípio educativo.

O exercício de análise do material produzido na primeira etapa do Curso de extensão, já em fase bastante avançada, sugere possibilidades de ampliação e substanciamento da relação Universidade e SEME/Picos, pautados na compreensão dos distintos papéis institucionais, assim como, da necessidade e importância do trabalho cooperado, frente à problemáticas relativas à formação inicial e continuada de professores, que estão no âmbito da gestão de cada uma delas. Do mesmo modo, alimentamos expectativas de enriquecimento e qualificação do processo de formação de professores(as), com as contribuições de exercícios da escuta e de envolvimento efetivo, daqueles(as) que estão em exercício de funções pedagógicas, e mais especificamente, da docência.

Referências

DOURADO, Luiz Fernandes**.** DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Concepções e desafios. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lan g=pt. Acessado em: 27/10/2023.

FONTOURA, Helena Amaral da. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: relato de uma parceria em construção. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.). **Universidade–escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis, RJ:De Petrus et alii, 2011.

RELATÓRIO ANUAL DAS NAÇÕES UNIDAS/BRASIL, 2022. Disponível em: < https://brasil.un.org/sites/default/files/2023- 03/ONU_Brasil_Relatorio_Anual_2022.pdf> Acessado em: 01/08/2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CSHNB/ PICOS- PI, 2006, 155p. Mimeo.

TRABALHO DOCENTE E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: a prática educativa sob fogo cruzado

Ana Gabriella Teixeira Dourado(UFDPar)
anagabrielladourado2015@hotmail.com
Francisco Antonio Machado Araujo (UFDPar)
chiquinhophb@ufpi.edu.br
Luanna Teixeira Dourado de Oliveira(UFDPar)
luannateixeira1234@gmail.com

Introdução

A interação entre a Nova Gestão Pública, suas ramificações e modificações na realidade do trabalho docente deram início a pesquisa aqui descrita, pois a realidade da nova administração traz a mudança e inversão entre educação e trabalho para o trabalho e educação (Frigotto, 2015). Nessa premissa do novo gerencialismo adentrado nas políticas educacionais e mudando a visão e funções do profissional docente nas salas de aula, é que ocorre essa inversão do trabalho do professor. Além disso, essa nova gestão vem rompendo com o compromisso e dever da educação na qual Grings e Fetter (2015) ressalta, onde a mesma deve ter função do Resultados e discussão integral do sujeito em sua totalidade. Nessa perspectiva, de transformação do setor público por meio dos princípios e ferramentas do setor empresarial (Vigoda, 2003), é que se vê, no âmbito educacional, esses conhecimentos mercadológicos permeiar, orientar e transformar a identidade, história, papel, função e conceitos do corpo docente e das instituições escolares.

Diante disso, emergiram indagações sobre a influência na nova gestão pública com suas ideologias mercadológicas no âmbito educacional, como se deu às mudanças do trabalho docente perante nova administração educacional, como o novo gerencialismo interferiu no papel do profissional docente diante da sociedade do conhecimento e qual a visão do professor e sua identidade diante dessa gestão empresarial.

Objetivos

Objetivo Geral:

Compreender sobre os desafios e os fundamentos da Nova Gestão Pública no Trabalho docente

Objetivos Específicos:

- Compreender o conceito de Nova Gestão Pública no Contexto educacional;
- Identificar os principais desafios da Nova Gestão Pública no Trabalho Docente;
- Desenvolver reflexão crítica sobre as consequências da Nova Gestão Pública no Trabalho Docente.

Surgimento e definições da nova gestão pública

No século xx, com a globalização e com as ideias neoliberais se vê adentrar uma nova concepção administrativa com viés empresarial voltado para o setor público, inclusive para a instituição educacional. É sobre essa nova administração, chamada nova gestão pública, NGP, o qual se constata a educação e todo o corpo docente numa relação imbricada com a nova cultura gerencial. E é nessa relação dialética entre as ideologias empresariais com educação que segundo Frigotto "ocorre uma inversão da relação da educação e trabalho para trabalho e educação."

De acordo com Tumolo e Fontana (2008), "as reformas educacionais enfatizavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado". E é nessa sociedade do conhecimento, diante da reforma gerencialista trazida ao Brasil pelo ministro Luiz Carlos Bresser, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que se vê disseminar os conceitos da NGP em todos os ambientes públicos, inclusive na educação. É perante essas transformações culturais tecidas pela nova gestão pública, que a instituição educacional se apropria dos princípios e valores abordados pela administração empresarial, os quais são implantados de modo significativo no âmbito educacional. De acordo com Dalila:

> Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004.p.4)

Desse modo, a base da NGP são os conceitos do setor empresarial. Segundo Shepherd e Valencia (1996), essas novas abordagens são diretrizes inspiradas no mercado para focar em uma gestão voltada para os princípios mercadológicos, ou seja, a Nova Gestão Pública tem como objetivo gerir o Estado e Instituições por meio da obtenção de lucro, utilizando conceitos de eficácia e eficiência e como consequência "fragmentar os serviços públicos" (VERGER. 2015, p.1). É nessa conjectura que é moldada a figura da identidade da profissão docente em seu processo de trabalho de modo em que venha a desempenhar de forma significativa o ensino-aprendizado voltado para satisfazer o mercado capitalista.

Trabalho docente diante da realidade apresentada

Em uma realidade de expansão urbana e de conhecimentos, onde se percebe o aumento do ensino público e privado e a organização escolar de forma hierárquica, na qual os indivíduos como diretor e especialistas na educação participam para a diminuição da autonomia do professor (Tumolo e Fontana, 2008), é que se percebe essa doutrina pregada pela Nova Administração Pública, que a educação e todo corpo docente se encontram entrelaçados perante a nova configuração da educação.

Nesse viés, percebemos que os princípios dessa nova administração trazem mudanças tanto nas Instituições educacionais como também nos profissionais que ali estão inseridos. Na qual aprofunda Tumolo e Fontana:

> A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar.

Nesse contexto, onde o profissional docente se ver caracterizado com proletariado, que na concepção de Hypólito (1994), é um processo de precarização do trabalhador assalariado, na qual estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista. Segundo Enguita (1991), os professores constituem os semiprofissionais que integram os grupos de assalariados e burocracias públicas, ao mesmo tempo que são empregados, é exigido deles a mesma formação de profissionais liberais. É nessa concepção de proletarização docente que a nova

gestão pública fundamenta seus princípios para modificar a identidade do docente e sua concepção diante da sociedade.

Nessa configuração, onde se prega um discurso que o "bom professor" é o sujeito responsável para a produção do ensino-aprendizado carregado de eficiência, eficácia, e sucesso e na qual se busca atender a demanda da sociedade do conhecimento. Segundo Oliveira (2018), o docente tem sua identidade caracterizada pelas expectativas nele e suas funções, pois são qualificados como ferramentas de uma estratégia com o objetivo de educarem para alcançar a redução das diferenças sociais de seus alunos e por consequência da sociedade.

Além disso, essa nova administração para justificar sua participação e ações nas políticas educacionais, utiliza o discurso de que se pode fazer muito gastando pouco, pois declaram que um bom investimento é feito de forma inteligente e para isso não é necessário investir muito, "mas fazer mais com o mesmo", e é por meio dos princípios gerencialistas que são utilizados nas instituições públicas, que eles empregam a análise de dados e resultados para se obter a "boa qualidade" (CÓSSIO,2018.p.7), na qual poderíamos nomear como a barbárie gerencial.

Considerações

Essa pesquisa se propôs a compreender sobre os desafios e os fundamentos da Nova Gestão Pública no Trabalho docente e ao longo de sua produção se percebeu os conceitos, formas e estruturas na qual a Nova Gestão Pública adentra o contexto educacional, trazendo visões e concepções mercadológicas e empresariais para a administração educacional. Transformando assim, todo âmbito da educação, como também o trabalho docente. É nesse viés, que se identifica os principais desafios que a nova cultura gerencialista traz para o âmbito profissional do docente, trazendo seus fundamentos para o currículo do educador, na qual caracteriza um "bom professor" como tendo habilidades, competências, eficiência, eficácia, entre outros atributos que satisfazem a concepção da sociedade do conhecimento. Desse modo, se traz uma reflexão sobre como a nova administração pública interfere na gestão escolar, na identidade do professor e na sua prática.

Essa análise e reflexão sobre a Nova Gestão Pública permite compreender como o docente vem sendo moldado nas concepções da gestão empresarial, na qual se vê a proletarização do trabalho docente. Acarretando assim, a precarização do educador, como também, a modificação do seu ensino-aprendizado.

Além disso, o professor se torna um sujeito responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno que é classificado por meio de ferramentas avaliativas.

Essa pesquisa pode vir a ser futuramente desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo, trazendo a realidade das escolas públicas de Parnaíba e consequentemente, dos seus profissionais docentes, na qual se percebe a nova administração pública adentrando, modificando e levando seus princípios para o âmbito educacional.

Referências

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública**: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Educação. Porto Alegre, Porto Alegre , v. 41, n. 1, p. 66-73, abr. 2018.

DASSO JÚNIOR. A.E. **NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP):** a teoria de administração pública do Estado ultraliberal. 2014.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Rio de Janeiro. 2015.

OLIVEIRA, D. A.. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 27, n. 53, p. 43-59, set. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O Ataque ao Trabalho Docente Na Chamada Sociedade Do Conhecimento**. 2021.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **TRABALHO DOCENTE E CAPITALISMO:** UM ESTUDO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA DÉCADA DE 1990. Revista Trabalho Necessário, v. 6, n. 6, 27 jun. 2008.

EIXO TEMÁTICO 6

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO FEDERATIVA E REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS NA EDUCAÇÃO

O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TERESINA: uma análise do monitoramento da meta 1 no Plano Municipal de Educação - PME 2015

Cleuma Magalhães e Sousa (SEMEC)
Carmen Lúcia de Sousa Lima (UFPI)
Vinícius Silva de Sousa (UFPI)

Introdução

As mudanças incidentes sobre a educação, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, representaram para a Educação Infantil (EI) uma conquista importante, constituindo-se na obtenção de uma legitimidade desse segmento, uma vez que passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica (Brasil,1988).

É importante destacar que as mudanças ocorridas no atendimento à EI, advindas de debates e manifestações suscitadas pelos educadores e pela sociedade em geral, implicaram na visão desta etapa de ensino como um direito, e não somente como assistência e amparo. Tal mudança foi corroborada pela Constituição de 1988, quando "[...] inaugurou um Direito e impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade já havia posto" (Cury, 1998, p.13).

Assim, a EI foi regulamentada como um direito subjetivo e incorporada à política nacional de educação, alinhada com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação de Teresina (PME) (Lei nº 4.739/2015). Isso implica que os municípios devem garantir atendimento inclusivo e de qualidade social às crianças. As políticas educacionais em Teresina buscam expandir a oferta para cumprir as metas do PNE, especialmente a Meta 1, que visa universalizar a pré- escola e ampliar a oferta de creches. O PME de Teresina estabeleceu metas similares, como a universalização da EI na pré-escola e o aumento da oferta de creches, visando atender a um percentual mínimo de crianças até prazos específicos estabelecidos nos planos que se propôs universalizar, até 2016, a pré-escola e a ampliar a oferta de creches para 50% até 2024 (Brasil, 2014) e, que pretendia universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o quinto ano da vigência do plano e garantir o mínimo de 80% (oitenta por

cento) até o final do decênio (Teresina, 2015). É nesse contexto que esse estudo se insere, uma vez que tem como objetivo geral analisar o atendimento à Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Teresina, a partir da meta 1, considerando os anos de 2015 a 2020 para análise de atendimento à creche e o ano de 2016 para a pré-escola; e, como objetivos específicos, verificar através do monitoramento e avaliação do PME o cumprimento da meta 1; conhecer as metas traçadas para EI no PME 2015-2025.

Metodologia

Constitui- se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, a partir do Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina, correspondendo ao triênio 2019 a 2021. Esse recorte temporal foi delineado considerando que anteriormente não houve avaliação do Plano, e que somente em 2023 realizou-se, por meio da V Conferência Municipal de Educação, a primeira avaliação. Conforme explicita o Artigo 5º § 2º, a execução e o cumprimento das metas definidas no Plano serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, caberá às Secretarias, a cada dois anos de vigência do PNE/2014 e PME/2015, publicar em seus *sites* os resultados do monitoramento e avaliação dos seus Planos, para aferir a evolução do Município no cumprimento das metas estabelecidas.

Referencial Teórico

É oportuno destacar que o PME é um documento norteador das políticas educacionais do município, nesta perspectiva, a V Conferência Municipal de Educação de Teresina, que abordou o tema "O Plano Municipal de Educação como instrumento de garantia de direitos a uma educação de qualidade com justiça social", foi o *lócus* privilegiado para discussão e análise dos desafios e avanços enfrentados rumo à consecução das Metas do Plano Municipal de Educação – PME/THE.

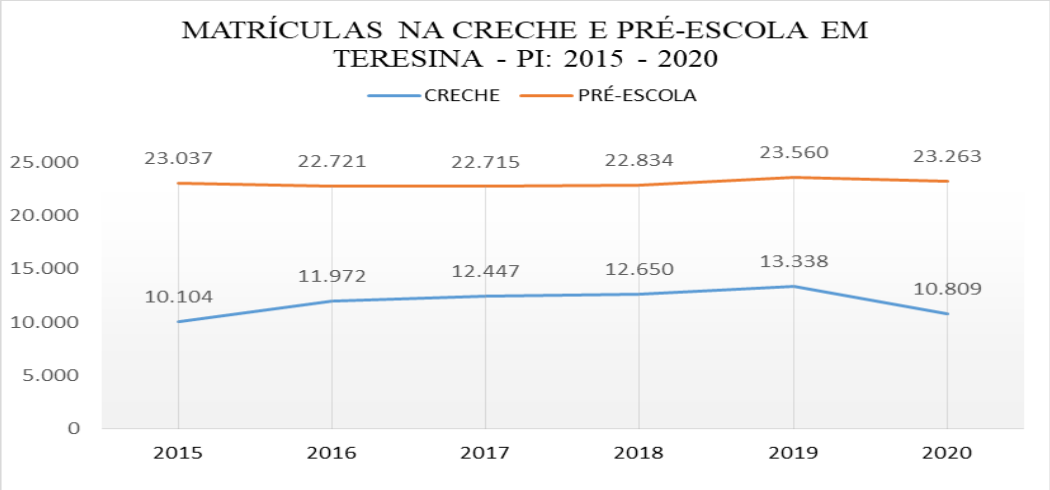
A V Conferência Municipal de Teresina promoveu um amplo debate envolvendo diversos atores educacionais e membros da sociedade civil. Em consonância com a abordagem teórica do ciclo de políticas – a saber o contexto da prática e o contexto de resultado/efeitos (Mainardes, 2006), visou subsidiar a criação de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade e inclusiva. Como resultado desse processo, foi elaborado o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina. Este documento analisa as 20 metas

e 223 estratégias presentes no PME e quantifica, diagnosticando temporalmente, o progresso em relação a essas metas e estratégias. Além disso, o relatório identifica lacunas e deficiências nos resultados não alcançados, com o propósito de melhorá-los e efetivá- los (Teresina, 2023).

Resultados e Discussão

Consoante aos objetivos deste estudo, apresentamos, no gráfico a seguir, uma análise do atendimento à Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Teresina, referente aos anos de 2015 a 2020.

Gráfico 1: Matriculas na educação infantil – Creche e Pré- escola /Teresina-PI:2015 a 2020



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com base nos dados do Censo Escolar – INEP (2015 a 2020).

Os dados do Relatório de Avaliação cobrem o período de 2019 a 2021, com foco na análise das matrículas em creches de 2015 a 2020, correspondente ao início do PME e ao seu quinto ano de vigência. Houve um aumento de aproximadamente 6,98% no número de matrículas em creches nesse período. No entanto, esse aumento real ficou aquém da meta estabelecida no PME, que buscava ampliar a oferta de EI em creches para atender no mínimo 35% das crianças de 0 a 3 anos até o quinto ano de vigência do plano. Portanto, a meta não foi atingida, uma vez que o crescimento efetivo das matrículas ficou muito abaixo do objetivo estabelecido. No que tange à universalização da EI na pré-escola, com base nos dados fornecidos e na análise da taxa de matrícula na pré-escola em 2016, que foi de aproximadamente 98,36%, pode-se concluir que houve uma alta taxa de matrícula na pré-escola naquele ano, se aproximando tangivelmente do que propõe a Meta 1.

Considerações

Com o objetivo de analisar o atendimento à EI no Sistema Municipal de Ensino de Teresina, a partir da meta 1, conforme consta no PME/2015, observou-se que as metas propostas não foram alcançadas dentro dos prazos estabelecidos. Contudo, ressalta-se que os dados do Relatório de avaliação do PME/2015 indicam que só foi possível, dentro do período de análise, avaliar parcialmente o desempenho deste município em relação à meta nº 1, e que não será possível concluir a análise de forma plena, visto que parte dela só tem sua finalização em 2025, fim da vigência do Plano. Espera-se que esse estudo auxilie na avaliação das políticas educacionais, especialmente, em um tempo que requer significativa mobilização social no que tange ao direito à uma educação de qualidade que atenda de forma equânime todos e todas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 set.2023.

CURY. Carlos Roberto Jamil. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Vol. II. Brasília, 1998. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II. Acesso em: 20 jun. 2022.

IBGE. **Cidades e Estados**. IBGE.gov. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html. Acesso em: Set, 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano 2006, vol. 27, n. 94, p. 47-69. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&l &lang=pt. Acesso em: 20 out. 2022.

TERESINA. Prefeitura municipal. Secretaria Municipal de Educação**. Plano Municipal de Educação**. Teresina: UPJ Produções, 2015, 72p
TERESINA. Secretária Municipal de Educação. Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina (2019/2021). Rodrigues, F. C. A; Neves, H.M.V. (Org.). Teresina: Semec 2023, 257p.

O FLUXO E RENDIMENTO ESCOLAR NO CONTEXTO DA META 7 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (PI)

Dayane Martinelle da Silva Santos – SEMEC Teresina-PI
Eusilene da Rocha Ferreira – SEMEC Teresina-PI
Wirla Risany Lima Carvalho – UFPI / CMPP

Introdução

No atual cenário educacional, reconhece-se que as políticas públicas exercem papel fundamental diante dos desafios e necessidades socioeducacionais. De acordo com Riani (2013), a implantação de políticas públicas está inter- relacionada ao caráter transformador da nossa Constituição Brasileira, que visam garantir os direitos das minorias com a imposição normativa da conduta do Estado a fim de concretizá-los.

Nesse viéis, este estudo objetiva refletir sobre o fluxo e rendimento escolar relacionados com a Meta 7 do Plano Municipal de Educação de Teresina-PI (PME/THE), período de 2015 a 2021, no âmbito da rede pública municipal de Teresina (PI), na busca de elucidar a importância desse indicador para elevação da permanência escolar e melhoria da qualidade educacional dos estudantes. Trata-se de um estudo de natureza mista, que elencou como fontes de pesquisa relacionadas ao objeto de estudo: o PME/THE; o Relatório de Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Teresina (PI); e estudos de Cury (2016) e Ribeiro (1991).

Em síntese, depreende-se como resultados da pesquisa: a importância de uma gestão participativa e democrática no desdobramento das políticas educacionais; que a reprovação dos estudantes favorece as desigualdades educacionais; a necessidade de contínua reflexão sobre o fluxo escolar, relacionando-o à democratização de outros direitos.

Metodologia

Este estudo pauta-se numa pesquisa quanti-qualitativa ou mista. Utilizou-se da *pesquisa documental* analisando o PME/THE (regido pela Lei nº 4.739/2015) e o Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME/THE, como fontes dos dados coletados e, como *pesquisa bibliográfica,* destacam-se Cury (2016) e Ribeiro (1991). Basicamente, foram extraídas as informações dos

documentos para análise e construção de subsídios como tabelas, gráficos e mapas que possam explicar as conjecturas.

Referencial teórico

Os subsídios teóricos foram fundamentados em Cury (2016), que faz uma abordagem acerca do PNE e seus reflexos para a qualidade da educação; e em Ribeiro (1991), com análise sobre a repetência escolar no contexto nacional.

O fluxo e rendimento escolar na Meta 7 do Plano Municipal de Educação de Teresina (PI)

O PME/THE, assim como os demais planos municipais e estaduais, representa um importante marco educacional, sendo uma das principais políticas públicas em consonância com Plano Nacional da Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005/2014, estabelecido como um pacto firmado em regime de colaboração entre os entes federados. Conforme Cury (2016), o PNE reflete propósitos voltados à continuidade na qualidade da educação, com isso, faz-se necessária contínua mobilização social direcionada à contínua avaliação e acompanhamento de suas metas.

O Índice de Resultados e discussão da Educação Básica (Ideb), presente na Meta 7 do PME/THE, balizador para avaliação das políticas educacionais no enfrentamento das desigualdades na educação, sintetiza dois indicadores importantes, o fluxo escolar e o aprendizado, sendo este último aferido mediante avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, cujo resultado é estabelecido numa escala de 0 a 10.

Com efeito, na Tabela 1, destacam-se as médias projetadas e alcançadas para o Ideb no ensino fundamental na rede municipal de Teresina (PI):

Tabela 1: Média do Ibeb no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina (PI)

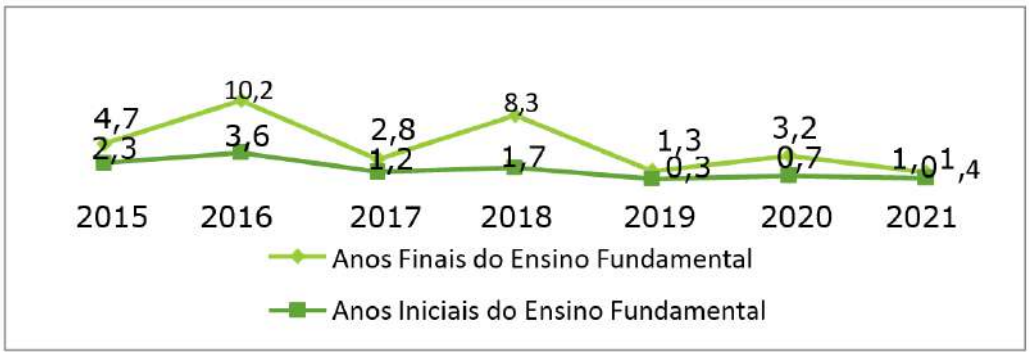
ANO	META ANOS INICIAIS		META ANOS FINAIS	
	PROJETADA	ALCANÇADA	PROJETADA	ALCANÇADA
2015	5,2	5,9	4,3	4,6
2017	5,5	6,7	4,7	5,2
2019	5,7	7,3	5,0	5,6
2021	6,0	6,2	5,2	5,4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PME/THE e do site Qedu.

A partir da análise dos dados, é possível inferir que a rede municipal, no período de 2015 a 2021, conseguiu alcançar a referida meta tanto nos anos iniciais quanto no ensino fundamental, o que nos remete refletir sobre a existência de ações na gestão pública lançadas ao fomento da qualidade da educação, de modo a convergir com tais resultados. Com base no Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME/THE, sobre a Meta 7, algumas ações foram depreendidas na rede municipal de Teresina (PI), como relacionadas ao currículo, alfabetização, formação de professores e gestores, além de valorização ao mérito. (Teresina, 2023).

Ainda referindo-se à Tabela 1, com relação aos dados do indicador fluxo e rendimento escolar, enquanto condicionantes às médias do Ideb, os resultados convergem com taxas de promoção e aprovação favoráveis; de repetência e não aprovação com percentuais inexpressivos, nos anos ímpares de avaliação do Saeb, como mostra o Gráfico 1, que ilustra percentual de não aprovação no período de 2015 a 2021.

Gráfico 1: Evolução das taxas de não aprovação no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina (PI)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do site Qedu.

No Gráfico 1, chama atenção a concentração dos dados de reprovação e abandono observada nos anos finais do ensino fundamental. Nos anos pares, como 2016 e 2018, destaca-se o crescimento do indicador ao comparado com o ano imediatamente anterior. Acresce que o menor percentual de não aprovação no ano de 2021 deve-se a Resolução nº 2/2020 do Conselho Nacional da

Educação (CNE), que recomendou a redefinição de critérios para a promoção dos estudantes devido aos danos educacionais do contexto pandêmico do Covid-19.

De acordo com Ribeiro (1991), a repetência não favorece a progressão nos estudos, na verdade há uma tendência ao desencadeamento de novas repetências. Dessa maneira, embora os resultados de rendimento e fluxo escolar tenham alcançado bons percentuais no PME/THE, é possível perceber que ainda é preciso refletir sobre os efeitos negativos desses indicadores no processo de escolarização dos estudantes.

Considerações

Infere-se, a partir deste estudo, que a reprovação traz mais malefícios que benefícios, corrobora o agravo das desigualdades e que melhorar as taxas de rendimento e fluxo escolar deve ocorrer em todos os anos. Enquanto não houver reflexão sobre esse problema de forma mais ampla, pela gestão pública como um todo, continuará este sendo hora mascarado, hora revelado.

Ademais, importa elucidar que no bojo da avaliação e monitoramento da gestão das políticas educacionais, faz-se necessária contínua reflexão sobre o fluxo escolar e a democratização de outros direitos, como a alfabetização e escolarização na idade recomendada, que devem estar em sintonia com a qualidade da educação pública para uma sociedade diferente, mais justa e igualitária.

Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A democracia brasileira a as políticas de estado**. p. 17-34 In: DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de (org.). Relações federativas e Sistema Nacional de Educação. Camaragibe: CCS, 2016.

RIANI, Frederico Augusto d'Avila. **Constituições Programáticas, Funções Estatais, Políticas Públicas e a (In)competência do Judiciário**. Sequência. Florianópolis, v. 34, n. 66, jul. 2013, p. 137-160.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7- 21, 1991. Disponível em: scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 05 set. 2023.

TERESINA, Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação: Plano Municipal de Educação**. Teresina: UPJ Produções, 2015.

TERESINA. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação: Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação 2019/2021.** RODRI-

GUES, Francisco das Chagas Alves; NEVES, Hostiza Machado Vieira (org.). Teresina: UPJ Produções, 2023.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: relações com o Plano Municipal de Educação de Teresina/PI

Eusilene da Rocha Ferreira – SEMEC Teresina-PI
Dayane Martinelle da Silva Santos – SEMEC Teresina-PI
Wirla Risany Lima Carvalho – UFPI / CMPP

Introdução

O Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) é uma ferramenta administrativa para aferição de resultados, atualmente utilizada na gestão pública, seja municipal, estadual ou federal. Pode abranger diversas áreas do serviço público como educação, saúde, segurança, entre outras. A experiência brasileira sobre o SAD em educação é mais recente que em outros países. Teve início em 2005 com a Prova Brasil[1] e seus resultados foram utilizados para embasar as políticas de responsabilização.

Nesse contexto, as avaliações externas estão referenciadas na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005. Estas têm por intencionalidade dar respostas à sociedade por meio de explicações e argumentos sobre a gestão da educação pública, (Arellano, 2012; Brooke, 2012; Castro, 2009).

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a avaliação a partir da meta 7 do Plano Municipal de Educação do Município de Teresina Piauí (PME/THE), Lei nº 4.739/2015, os resultados alcançados tendo por referência o PME/THE, o relatório de avaliação do PME/THE 2019/2021 e a literatura à luz de Arellano (2012), Brooke (2012) e Castro (2009).

O estudo realça a importância do cumprimento da meta 7 do PME como meio de ofertar aprendizado na idade certa, com atenção as implicações da avaliação externa e a importância da participação coletiva no monitoramento e cumprimento das metas do plano.

1 A Prova Brasil e a Prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Fonte: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil.

Metodologia

A pesquisa é de naturaza quanti-qualitativa ou mista e utilizou-se para coleta de dados: a *pesquisa documental (*no PNE, no PME/THE e no relatório de avaliação do PME/THE 2019/2021) e a *pesquisa bibliográfica* à luz de Arellano (2012) referente ao SAD, Brooke (2012) e Castro (2009) sobre as políticas de avaliação. Dito isso, realizou-se uma análise e interpretação das informações contidas nos documentos pesquisados com apoio da literatura apresentada.

Meta 7: Aprendizado adequado na idade certa

A educação é uma forma de reduzir as desigualdades sociais e oportunizar o acesso à cultura. Nesse intento, cada ente federado deve cumprir os direitos constitucionais educacionais e oportunizar o acesso à cultura, conforme art. 205 da Carta Magna, a Educação como direito assegurado a todos (Brasil, 2014).

Uma das formas de cumprir esse direito é por meio da realização de avaliações externas, a exemplo da Prova Saeb que traz o Índice de Resultados e discussão da Educação Básica (IDEB), um indicador criado pelo governo federal para aferir a qualidade do ensino ofertado.

Conforme o PME/THE, a meta 7 traz na sua redação "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (Teresina, 2015), observe a tabela 1:

Tabela 1 – Projeções para o Ideb de Teresina (PI)

IDEB	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS (PME)	5,2	5,5	5,7	6,0
ANOS INICIAIS (INEP)	5,1	5,4	5,7	6,0
ANOS FINAIS (PME)	4,7	5,0	5,2	5,5
ANOS FINAIS (INEP)	4,5	4,7	5,0	5,3

Fonte: Elaboração própria a partir do PME (Teresina, 2015) e do site QEdu.

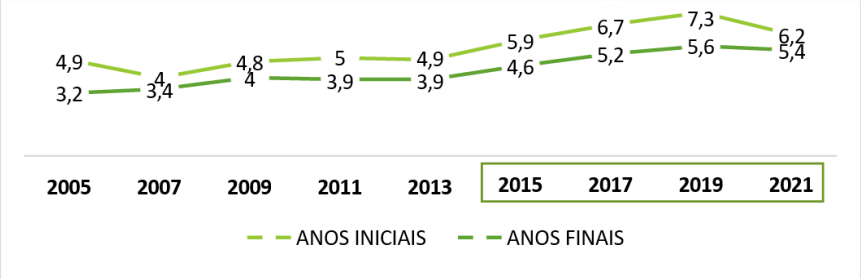
Importa realçar, conforme tabela 1, que as metas estabelecidas no PME/THE são maiores do que as projetadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) nos anos de 2015 e 2017 para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental no período registrado.

Observou-se que no relatório de avaliação do PME/THE 2019/2021, elaborado com ampla participação de representantes de várias instituições públicas

e privadas, foi realizada a análise das metas com base nas projeções do INEP, desconsiderando as metas previstas no PME/THE.

Ao relacionar os dados contidos no PME/THE, apresentados neste estudo na tabela 1 e no gráfico 1, foi possível constatar que apenas os anos finais em 2015 e 2021 não alcançaram a meta estabelecida no PME/THE. No período de 2013 a 2019, é possível presumir que houve um trabalho estruturado para garantir um crescimento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. É razoável depreender que em 2021 a queda no índice pode ser atribuída ao contexto pandêmico da pandemia do Covid-19.

Gráfico 1 – Série histórica do Ideb em Teresina (PI)



Fonte: Elaboração própria a partir do site QEdu.

Apesar de existirem limitações nos SAD, estes constituem-se em uma ferramenta institucional e estratégica do setor público que viabiliza a responsabilização *accountability* e o debate social de forma flexível. Antes, a qualidade educacional no país era aferida pelos indicadores de acesso e permanência, mas esses indicadores não dão conta de ofertar subsídios para a melhoria do sistema educacional (Arellano, 2012; Castro, 2009).

As SAD podem contribuir nas definições de políticas públicas mais assertivas, advindas de debates coletivos. Castro (2009, p. 276) chama atenção para a lacuna existente entre a avaliação e o impacto dos seus resultados "[...] para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores [...]". Sendo esta brecha uma limitação detectada no SAD.

Assim, as principais intencionalidades do SAD são fornecer um diagnóstico da qualidade da educação ofertada e orientar a elaboração de políticas públicas. Todavia, é a relação entre o planejamento estratégico avaliativo e os indicadores educacionais que fazem das avaliações de desempenho um sistema capaz de promover tomadas de decisão mais assertivas que favoreçam a organização educacional (Arellano *et al.*, 2012).

Resultados e discussão

Mediante o exposto, Teresina suplantou a meta estabelecida para o Ideb no período avaliado, contudo, as avaliações em larga escala apresentam possíveis pontos: *positivos*, *desafiadores* e *negativos*. Ter-se-á como exemplo de ponto *positivo* – direcionamento de políticas públicas educacionais e de recursos financeiros; ponto *desafiador* – compreender que as avaliações externas têm suas limitações e variáveis complexas, necessidade de apropriação dos resultados pela equipe gestora e docente; ponto *negativo* – estreitamento do currículo. Destarte, a avaliação em larga escala desempenha um papel preponderante para o sistema educacional.

Considerações

O estudo realça a importância do cumprimento da meta 7 do PME como meio de ofertar aprendizado na idade certa aos estudantes da Rede Municipal de Teresina (PI), com atenção às implicações da avaliação externa. Acresce a importância da participação coletiva no monitoramento e cumprimento das metas do plano para o alcance da educação como um direito de todos considerando a sua inteireza.

Referências

ARELLANO, D. et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas:** ¿Cómo construir los efectivamente? México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. CAED/UFJF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 02 de abr. 2020.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 325-332.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5786 . Acesso em 20 mar. 2020.

TERESINA, Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação**: Plano Municipal de Educação. Teresina: UPJ Produções, 2015.

TERESINA, Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação**: Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2019/2021.
RODRIGUES, Francisco das Chagas; NEVES, Hostiza Machado Vieira. Teresina: UPJ Produções, 2015.