

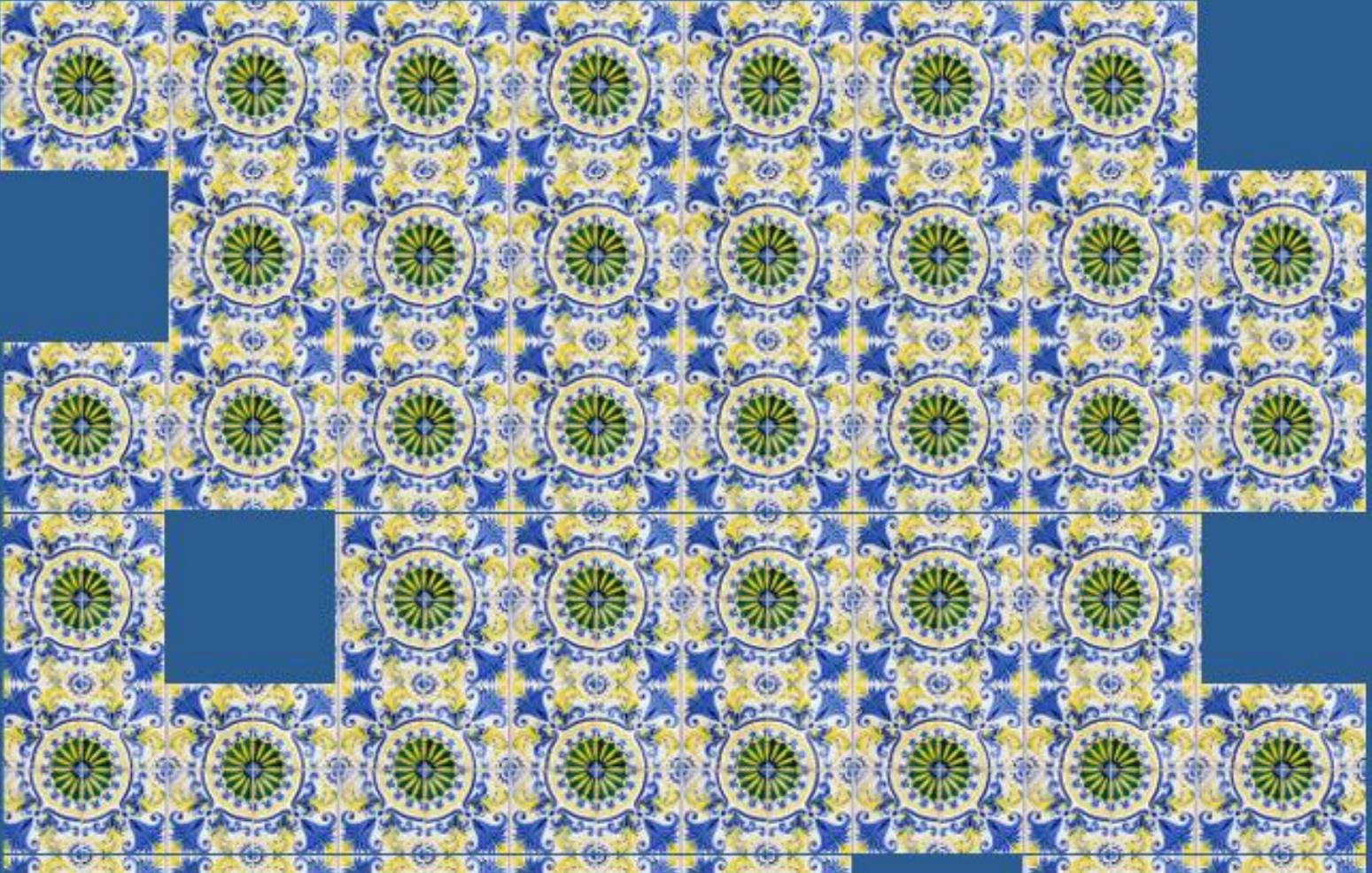


POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Severino Vilar de Albuquerque

(Organizador)

3º Volume



anpae



Severino Vilar de Albuquerque
(Organizador)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - MA / I Seminário Política e Gestão da
Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente:
discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

3º Volume

**ANPAE
2021**

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AL345p

Políticas educacionais e gestão da educação / Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - Maranhão / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. 3º Volume. Organizador: Severino Vilar Albuquerque, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 86 páginas.

ISBN: 978-65-87561-19-6

1.Educação. 2. Política. 3. Gestão. I. Albuquerque, Severino Vilar. I. Anais.
II. Título

CDU 371.122/49

CDD 371.37

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

carlosaguiar48@gmail.com

Imagem da capa: Azulejos do Maranhão

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerro, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Seção Estadual - ANPAE-MA (2021-2023)

Severino Vilar de Albuquerque (Diretor)

Carlos André Sousa Dublantes (Vice-Diretor)

III Encontro Estadual da ANPAE - MA / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Coordenação Geral

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Secretária Geral

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Comissão Organizadora

Carla Daniele Souza Chagas

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira

Kelly Maria Elieusa Alves Lima

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Lilia Mendes Lobato

Mariana Durans Melo

Paula Regina Oliveira

Porfiria Maria Oliveira Silva

Renato Moreira Silva

Thayná Raquel Santos Pinto

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Wendla Mendes Silva Borges

Comissão Científica

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes

Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

Prof. Dr. Antônio Sousa Alves

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

Profa. Dra. Dilmar Kistemacher

Prof. Me. Felipe Costa Camarão

Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel

Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo

Prof. Dr. José Marcelino Rezende

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo

Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva

Profa. Dra. Nalú Farenzena

Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião
Prof. Me. Weyffson Henrique Luso dos Santos

Núcleo de acessibilidade da UEMA

Intérpretes de LIBRAS
Arenilson Costa Ribeiro
Jonatan Pereira da Rocha
Poliana da Silva Souza
Ricardo Oliveira Barros



SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
❖ Andréia Nunes Militão	
APRESENTAÇÃO	15
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E MECANISMOS DE CONTROLE	
RESUMO I - A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SÓCIO EMOCIONAIS UTILIZANDO OS JOGOS	18
❖ Josélia Borges Medeiros	
❖ Raynara Rejane Silva Rocha Cavalcante	
RESUMO II - GASTO PÚBLICO E OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS GOVERNOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORTE.	22
❖ Maria Elcineide de Albuquerque Marialva	
RESUMO III - O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO FINANCEIRA DAS ESCOLAS	28
❖ Mariana Durans Melo	
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
RESUMO IV - A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE	32
❖ Cristiane Regina Dourado Vasconcelos	
❖ Everton Bandeira Martins	
❖ Lúcia Fernanda Ramires Felix	
❖ Lúcia Medeiros de Andrade	
❖ Nilson Fabiano Alves Felix	

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO

- RESUMO V - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS NO BRASIL** **37**
❖ Rayane Greicy Santos Pinho
- RESUMO VI - DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ENTRE OS POVOS TRADICIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19.** **41i**
❖ Damaris da Silva Matos
- RESUMO VII - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES** **43**
❖ Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
❖ Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo
❖ Valdirene de Oliveira Alves
- RESUMO VIII - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO** **49**
❖ Marden Cristian Ferreira Cruz
- RESUMO IX - TRABALHO REMOTO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA** **52**
❖ Angelita Alves Teixeira
❖ Jéssika Barbosa Paiva
❖ Janivaldo Pacheco Cordeiro
- RESUMO X - REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR** **56**
❖ Ana Paula Almeida Ferreira,
❖ Jackson Ronie Sá-Silva
❖ Jarlisse Nina Beserra da Silva
❖ Maritania dos Santos Padilha
- RESUMO XI - RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA, IDENTIDADE E A VALORIZAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DO FESTEJO JUNINO CAXIENSE** **60**
❖ Erika Viana Neves
❖ Francisca Elyde da Silva Alves Ribeiro

RESUMO XII - ACESSIBILIDADE CURRICULAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	65
❖ Edilania Reginaldo Alves	
❖ Maria Clarice da Silva	
RESUMO XIII - PRISIONEIRAS GRÁVIDAS E A LEGISLAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM FOCO	68
❖ Gabriela Sousa Rego Pimentel	
❖ Marcela Rêgo Pimentel	
❖ Nauan Galasso Mariz Gomes	
RESUMO XIV - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR	72
❖ Antonio Sousa Alves	
❖ Beatriz Carneiro Alencar	
❖ Clovis Marques Dias Junior	
❖ Francisco Lázaro Gomes de Sousa	
❖ Siloah Jesseni Gomes Alves	
RESUMO XV - A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM VISTA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO A EDUCAÇÃO	76
❖ Elana Galdino de Lima	
❖ Idvania Lima Silva	
RESUMO XVI - ESCOLA: TERRITÓRIO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM E CONVÍVIO COM A DIFERENÇA	80
❖ Thiago Luiz Sartori	
RESUMO XVII - A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO	84
❖ Rodrigo da Paixão Pacheco	



PREFÁCIO

PREFÁCIO

Caracterizar o que configura *tempos sombrios* no limiar do século XXI importa-nos para localizar sua incidência na gestão, no financiamento e nos direitos humanos, temáticas abordadas no *III Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção/MA* e no *I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios*, eventos realizados virtualmente entre 16 a 18 de junho de 2021.

A acepção de *tempos sombrios* formulada por Arendt (2019) indica uma temporalidade marcada por incertezas, ambiguidades e equívocos que atravessam a política, a econômica e a cultura, gerando instabilidade nas relações humanas. No tempo presente, o período pós-2016 marcado pela supressão da ordem legal, traduzido em golpe jurídico-midiático-parlamentar-empresarial, expressa os *tempos sombrios*.

Muitas das ações que permeiam as políticas educacionais e as medidas governamentais no tempo presente, em geral, apresentam-se publicamente como elementos descolados e/ou fragmentos de um projeto, um programa ou de uma política destinada a um setor específico. São raras as análises que vinculam esses diferentes elementos a uma análise mais ampla que desvele suas relações e sua articulação com processos mais gerais da sociedade, envolvendo a política, a cultura e a economia. Partindo dessas considerações, se justifica o uso do termo “tempos sombrios” para demarcar a realidade atual.

Destaca-se, na sequência, três temáticas que exemplificam a articulação entre ações que “desmontam” uma discussão e determinados acordos sociais que serviram de base para os debates sobre a educação no último século - a gestão educacional, o financiamento e os direitos humanos.

Não se trata de um governo “sem projeto”, como comumente é disseminado em diálogos cotidianos. Trata-se de um projeto que articula o radicalismo fundamentalista neoliberal com um conservadorismo de base religiosa, que criam um amalgama de proposição que se articulam em um todo, sempre no sentido de reduzir as ações do Estado e ampliar a esfera de atuação privada sobre setores fundamentais da sociedade.

No campo da gestão educacional, historicamente, tem-se um embate entre diferentes concepções, e uma questão de fundo que perpassa a discussão sobre a pertinência em tratarmos da especificidade do espaço escolar frente a uma perspectiva homogeneizadora de uma administração geral. A justificativa para a ocupação da gestão das escolas por profissionais da educação e a consignação da gestão democrática como um princípio constitucional expressam os elementos tangíveis da primeira concepção. Observa-se, contudo, no momento atual ataques de diferentes matizes contra essas ideias. De um lado, assentado na perspectiva neoliberal, tem-se a valorização da gestão privada, dos modelos empresariais, gestão por contrato, gestão

por empresas, gestão por organizações sociais, modelos que retiram do debate a função social da escola a partir de sua compreensão como um órgão estatal, de gestão estatal à serviço de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. A lógica de mercado adentra o espaço escolar e a sua gestão passa a ser medida por resultados mensuráveis, tal qual qualquer boa gestão de uma empresa privada e medir a eficiência no trato com seus produtos. Desconsidera-se formulações clássicas de que a especificidade da escola reside em seu trato com o conhecimento, com a formação de pessoas, com a ação educativa que vai muito além de um processo mercadológico. Por outro lado, a gestão escolar é atacada por ações que deslegitimam o saber docente, o saber específico do profissional da educação, rotulados como incapazes ou como mal intencionados, os gestores passam a ser substituídos por gestões ligadas à denominações religiosas, por militares e outros profissionais, ao passo que movimentos como escola sem partido e seus congêneres passam a tratar com desconfiança qualquer debate educacional que não se enquadre seus próprios parâmetros.

A defesa de uma gestão escolar democrática, estatal, laica, com processos de escolha democráticos e ações calcadas em uma democracia radical e, portanto, participativa, deixa de ser um projeto educacional para se tornar alvo de variados ataques, dos quais mencionamos apenas aspectos gerais, sem adentrar em suas interfaces ente si e com setores da sociedade civil e da sociedade política.

A discussão acerca do financiamento da educação na atualidade está condicionada pela Emenda Constitucional n. 95 de 2016 que estabeleceu a esdrúxula medida, sem paralelos conhecidos em nossa história, de estabelecer uma proibição do aumento de gastos primários, justamente aqueles em que a ação do Estado deveria ser prioridade, por envolver a saúde, educação, assistência social, entre outras áreas sociais. Em síntese, continuaram liberados os limites dos gastos financeiros da União, ao passo que os gastos em suas atividades fim passaram a ser proibidos de forma estendida para o período de 20 anos.

Essa medida, reproduzida por alguns estados, leva ao estrangulamento do financiamento público da educação e se articula às ações que deslegitimam a gestão estatal, inviabilizando seu funcionamento ao mesmo tempo que propõe alternativas de mercado, parcerias público privadas, *vouchers*, gestão privada, gestão por entidades públicas de direito privado, processos de contratualização da gestão de instituições públicas em diferentes arranjos aos poucos se disseminam, de forma mais acentuada na Educação Infantil, mas com propostas em andamento também para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, além de ações em outros campos como a formação de professores, a avaliação educacional, a racionalização dos gastos e o discurso de austeridade se somam às proposições conservadoras e neoliberais para a gestão e se retroalimentam em um processo de desconstrução e deslegitimação da ação estatal sobre as instituições educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Por fim, considerando os Direitos Humanos em uma acepção ampla da garantia de direitos, temos em nosso ordenamento jurídico a Constituição Federal de 1988 que garante os direitos civis, direitos políticos, direitos econômicos, direitos sociais e direitos culturais aos cidadãos brasileiros. Essas garantias estão expressas no primeiro artigo da Carta Magna em que são estabelecidos os princípios da cidadania, da dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. O artigo 5º estabelece, ainda, o direito

à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade e outros importantes direitos fundamentais. Figuram também como princípios a serem alcançados a igualdade entre gêneros, a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, gênero, idade ou cor, a definição do racismo como crime imprescritível, além do direito de acesso à saúde, à previdência, à assistência social, à educação, à cultura e ao desporto, entre outros, com destaque ao reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento, preceito importante para o contexto educacional.

Evidencia-se que, historicamente, a ação estatal é responsável pela garantia desses direitos, tidos como direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, calcados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não aparecem como foco das ações aqui enumeradas no campo da gestão e do financiamento da educação. O cerceamento do livre pensar, a restrição orçamentária, a gestão privada das instituições públicas de educação, o alijamento dos profissionais docentes do local de autoridade de fala e formulações nas escolas, indicam no conjunto, uma ação articulada no sentido da desconstrução dos direitos historicamente constituídos, no sentido da desconstrução de uma arcabouço argumentativo centrado nos direitos individuais e coletivos, em um tensionamento por movimentos conservadores e neoliberais de diferentes matizes que se associam para a construção de um novo padrão de sociabilidade que expressa *tempos sombrios*, conforme anunciado no início desse texto.

Ao assumir a perspectiva freiriana que coaduna “a História é tempo de possibilidade e não de determinações” (FREIRE, 2017, p. 41), estamos certos que os *tempos sombrios* serão superados.

Andréia Nunes Militão¹

06 de julho/2021

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Homens em tempos sombrios**. 7.^a edição. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

¹ Professora Adjunta Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Espanhol e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado). Possui Graduação em História (UNESP, 1998), Mestrado em História (UNESP, 2001), Graduação em Pedagogia (União das Faculdades dos Grandes Lagos, 2011) e Doutorado em Educação (UNESP, 2015). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho sob supervisão do Prof. Dr. Licínio Lima. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF-UEMS-UFMG) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALÉ-UNICAMP). É coordenadora do GT 08 da ANPED/Centro-Oeste e Parecerista Ad Hoc do GT 08 da ANPED. É associada à ANFOPE, ANPAE e CEDES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas e programas educacionais, administração/gestão educacional, formação de professores, PNE, Educação Escolar Indígena, Paulo Freire e Educação Básica.



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A presente publicação, reúne resumos expandidos submetidos ao III Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Maranhão e o I Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP): discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. Este Evento, que ocorreu no período de 16 a 18 de junho de 2021, por meio virtual, contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O Evento teve como objetivo socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política educacional, da gestão e do planejamento da educação e da formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de educação. Representou um espaço/tempo fecundo de discussões, debates e divulgação científica, que reuniu pesquisadores, estudantes da pós-graduação e da graduação, além de profissionais da educação que atuam nos diferentes sistemas de ensino e nos variados níveis e modalidades em educação de todo o país, além de algumas contribuições em âmbito internacional, o que, por si, mostra a importância e a relevância do Evento para o campo da divulgação científica.

O III Encontro ANPAE e I Seminário GEPGEFOP trouxe à baila discussões sobre as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas e, em particular, o atual cenário marcado por ataques contra a educação e a escola públicas, com fortes implicações na política educacional, no planejamento e na gestão da educação, bem como na formação de professores, na profissionalização e no trabalho docente. O Evento fomentou o debate coletivo entre pesquisadores, alunos e profissionais da educação de universidades, entidades organizativas e de instituições da educação básica e superior, em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social.

Foram três dias de importantes proposições para as políticas públicas, para a gestão da educação e para a formação de professores, no Brasil, nos níveis locais, regionais e nacional. A iniciativa da ANPAE, Seção Maranhão e do GEPGEFOP, que contou com a parceria da Rede de Estudos em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG), ocorre num momento oportuno em que precisamos reforçar a relevância de Paulo Freire, em seu centenário de vida e legado por uma educação como práxis libertadora neste momento histórico em que convivemos com profundos retrocessos no atendimento educacional, fortemente alimentados pela austeridade econômica e política. Por outro lado, o Evento representa um movimento cravado na luta pelos direitos humanos e sociais, bem como pela liberdade nas escolas e universidades, trazendo à baila temáticas contemporâneas emergentes e significativas, resultantes de estudos e pesquisas na área da educação, notadamente no âmbito das políticas

educacionais, da gestão da educação e da formação, profissionalização e trabalho docente.

Os trabalhos apresentados e as discussões realizadas por meio das mesas redondas e dos painéis no âmbito dos Eixos propostos pelo evento, de modo especial, contribuem para refletir sobre o atendimento público educacional e o direito à educação laica, democrática e de qualidade social.

Assim, buscou-se, por meio desse conjunto de atividades, contribuir para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação no Brasil, bem como para a divulgação dos estudos realizados em todo o país. O intercâmbio da comunidade científica nacional, regional e local, favorecido pelo III Encontro Estadual da ANPAE/MA e pelo I Seminário GEPGEFOP, reafirma o lugar da pesquisa e da pós-graduação em educação, além de experiências de educadores em exercício profissional.

Desejo, pois, a todas e todos uma boa leitura!

Severino Vilar de Albuquerque¹

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com obtenção de título em 2013. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008) e é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema). É professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão, onde atua como docente e pesquisador. Tem experiência na área de Educação, por meio da qual vem desenvolvendo pesquisas na área de Políticas públicas e gestão da educação, pesquisando atualmente a implantação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com ênfase em gestão da educação; Formação de Professores; e, avaliação



RESUMOS

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
E MECANISMOS DE CONTROLE

RESUMO I

A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SÓCIO EMOCIONAIS UTILIZANDO OS JOGOS

Josélia Borges Medeirosjos
y09medeiros@gmail.com

Raynara Rejane Silva R. Cavalcante
raynararejane@hotmail.com

Programa Residência Pedagógica/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Jogos. Formação de Professores.

Introdução

Este trabalho objetiva relatar as experiências formadoras vivenciadas no primeiro semestre do programa Residência Pedagógica por meio do subprojeto intitulado “A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO:

desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos”. As atividades foram organizadas em 3 módulo de 6 meses cada, aqui relataremos as experiências do modulo que traz como tema do plano de trabalho “O Processo de formação inicial no Residência Pedagógica: revelando o ser professor” realizado em conformidade com a instituição de Ensino Superior Universidade Estadual do Maranhão do Centro de Estudos Superiores de Caxias, CESC/UEMA.

O Programa Residência Pedagógica – RP tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura fomentado pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Além do aprimorar as práticas nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso incentivar a formação de docentes a nível superior para a educação básica, pois:

A educação básica representa, assim, um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes. Há, contudo, dinâmicas internas do próprio sistema de educação e também do sistema de mercado que

contribuem para ampliar ou retrair a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais (BARRETTO, 2015 p.681).

O objetivo do trabalho é relatar todas as atividades ocorridas durante o período de 8 de outubro de 2020 a 31 de março de 2021, e tendo como objetivos específicos o cumprimento de encontros de estudos entre professor orientador, bolsistas e preceptores, para compreender a formação inicial como produtora de saber e do RP como uma experiência reveladora de identificação com a docência. Buscamos desenvolver metodologias inovadoras usando jogos que envolvam competências cognitivas e sócio emocionais, e aplicar essas metodologias em salas de aula de 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental, numa parceria entre a UEMA e as escolas públicas municipais de Caxias -Ma.

Metodologia

Para produção deste resumo firmamos nosso relato nas narrativas como possibilidades de expor nosso aprendizado e reflexões. Dessa forma, ele possibilita:

Como pontos fortes do programa destacam como importância a relação da teoria com a prática, a interdisciplinaridade nas atividades realizadas, a possibilidade de inserção na escola de maneira orientada, contínua e real, pois o ambiente escolar é um universo de conhecimentos (NETO, 2021, p.22).

As experiências aqui relatadas fazem parte das atividades vivenciadas nas formações do Residência Pedagógica, onde tiveram a participação de palestrantes, leituras de artigos e textos complementares que foram disponibilizados pelos convidados para acrescentar conhecimento e experiências vividas pelos mesmos.

A sugestão do preceptor ao programa é que ocorram mais momentos de socialização das atividades desenvolvidas em cada grupo de preceptor e residentes, para que haja uma troca de conhecimentos e experiências desenvolvidas na RP (NETO, 2021, p,22).

As formações foram desenvolvidas de forma síncronas e assíncronas por contado momento em que vivemos durante a pandemia (Covid 19). Aconteceram nas quartas-feiras através da plataforma Google Meet mediadas sob a orientação da professora Elizangela Martins. As socializações dos textos foram realizadas através de discussões abertas a participação dos preceptores e residentes. Cada encontro foi dedicado a um tema específico de extrema importância no âmbito educacional. Foram experiências e ensinamentos adquiridos com o objetivo de refletir o campo educacional para que haja uma evolução e os profissionais da educação se tornem capazes de provocar transformação na sociedade.

Resultados e discussão

O programa Residência Pedagógica tem o objetivo de induzir a docência revelando para a comunidade acadêmica experiências e situações vivenciadas no programa, além do aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, de fortalecer e ampliar a relação entre as instituições de ensino superior e fortalecer o papel das

redes de ensino na formação dos futuros professores para utilizar jogos. Vygotsky (1989), o jogo estabelece relação entre a aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, em outras palavras, ele contribui no desenvolvimento integral da criança. Sobre as competências socioemocionais que foram abordadas no contexto escolar onde se manifestam individualmente no modo de pensar, sentir, se relacionar consigo ou com os outros, estabelecer objetivos e tomar decisões frente a situações adversas ou novas.

As apresentações baseadas no livro de Celso Antunes “Jogos para estimulação das múltiplas inteligências” como a inteligência múltiplas para o desenvolvimento humano foram de grande importância para o conhecimento em relação aos jogos, trouxeram aprendizagens que favoreceram a utilização de jogos em ambiente escolar,

aprendemos o quanto os jogos podem ajudar no desenvolvimento cognitivo, além de propor situações que promovam aquisição de conhecimentos específicos em diversas disciplinas.

A realização das oficinas temáticas metodológicas de jogos que contemplam o desenvolvimento das inteligências múltiplas, trouxeram aprendizados essenciais a formação docente, diversos jogos com diferentes especificidades capazes de estimular o conhecimento e importantes na aprendizagem dos alunos, como “Bingo gramatical”, usado para estimular a percepção visual, linguagem (flexão de gênero) e vocabulário. Na inteligência linguística ou verbal, o jogo “Não diga não” usado para estimular a fluência verbal e memória verbal. Aprendemos sobre ser professor baseado na importância da formação inicial e o quanto contribui na formação profissional do licenciando em Pedagogia, pois proporciona uma reflexão da sala de aula, nos capacitando a ser profissionais capazes de promover a transformação.

Considerações Parciais

No decorrer dos estudos foi possível perceber a relação existente entre o RP e a formação inicial do professor, pois os textos e palestras foram temas essenciais para o contexto educacional e social, além das oficinas realizadas no primeiro ciclo. Apesar da pandemia, as formações trouxeram conhecimentos valiosos para a formação docente, proporcionando superações de limites dos residentes.

Considerando o objetivo da residência e os objetivos do subprojeto em questão, todos foram alcançados inclusive de parcerias entre a Universidade Estadual do Maranhão e as escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano apesar de ser em forma remota.

Referências

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Editora Vozes Limitada, 1998.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.62, p. 679-701, 2015.

NETO, lauro ananias da silva. **investigando o papel do professor-residente nas escolhas de transitividade em relatos reflexivos da residência pedagógica no cursode letras inglês**. 2021.

OTTONI E SFORNI, Teresinha de Paula e Marta Sueli. Vygotsky, Leontiev e Elkonin: subsídios teóricos para a Educação Infantil. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, 2012.

PONTE, J. P. [et al]. **Investigações matemática e investigações na prática profissional**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.VYGOTSKY, Lev (1989) A Formação Social da mente. Editora: Martins Fontes

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

RESUMO II

GASTO PÚBLICO E OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS GOVERNOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORTE

Maria Elcineide de Albuquerque Marialva – UFRA
elcineide@yahoo.com.br

Palavras-chave: Gasto. Educação Básica. Governos Estaduais.

Introdução

No Brasil, a responsabilidade pela oferta e financiamento da Educação Básica é compartilhada entre União, Estados e Municípios. Como preceitua a Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 211º, os estados atuam prioritariamente no ensino médio e ensino fundamental. Este último é compartilhado com os municípios, que atuam com prioridade na educação infantil. À União cabe à organização e o financiamento da rede pública federal de ensino e atua prestando assistência financeira e técnica aos Estados e Municípios.

No que se refere ao financiamento dos sistemas de ensino estaduais e municipais, a CF/1988 em seu artigo 212, alterado pelas Emendas Constitucionais nº 14/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e pela EC nº 53/2006, que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), define que a educação básica será financiada a partir da vinculação de um percentual mínimo que cada nível de governo deverá aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita de impostos próprios e transferidos. Ou seja, o poder público pode gastar para além da porcentagem mínima estabelecida para financiar a educação básica.

Desse modo, traça-se um panorama da oferta e dos gastos da educação básica nas redes estaduais de ensino da Região Norte, no ano de 2018, na perspectiva de apontar as atribuições dos estados na oferta e no financiamento da educação básica, considerando às matrículas da rede estadual e o gasto por aluno.

Metodologia

Neste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa mediante pesquisa documental, de modo revelar o quadro de oferta das matrículas das redes estaduais e o financiamento da educação básica dos governos estaduais da Região Norte.

Para isso, as matrículas foram coletadas na plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os dados financeiros foram consultados nos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO) acessados na plataforma do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Resultados e Discussão

A Tabela 1 mostra a distribuição das matrículas entre redes públicas e rede privada de ensino, onde se observa que a oferta às matrículas pela rede estadual e municipal atingem percentuais superiores em relação às demais redes de ensino no ano de 2018.

Tabela 1: Região Norte - Distribuição da matrícula na Educação Básica, por dependência administrativa – Unidades Federativas – 2018

Governos Estaduais	Total	Federal %	Estadual %	Municipal %	Privada %
Acre	284.061	2.776 1,0	169.813 59,8	99.053 34,9	12.419 4,4
Amapá	226.171	3.358 1,5	124.415 55,0	75.232 33,3	23.166 10,2
Amazonas	1.165.354	11.520 1,0	461.263 39,6	605.226 51,9	87.345 7,5
Pará	2.328.439	14.040 0,6	584.949 25,1	1.495.468 64,2	233.982 10,0
Rondônia	428.929	8.342 1,9	196.530 45,8	179.861 41,9	44.196 10,3
Roraima	156.855	2.728 1,7	73.308 46,7	65.357 41,7	15.462 9,9
Tocantins	402.681	5.252 1,3	157.973 39,2	196.407 48,8	43.049 10,7

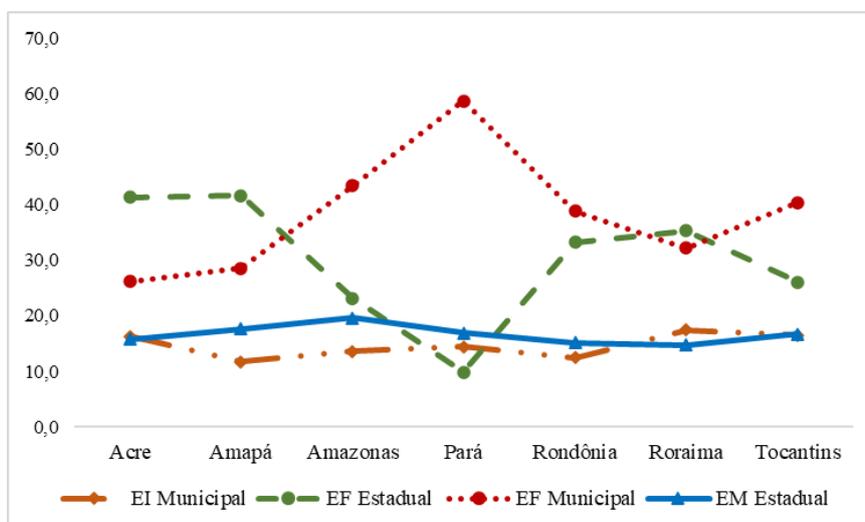
Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - microdados do Censo Escolar/INEP – 2018

A oferta das matrículas da educação básica nos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, em termos percentuais, está sob incumbência da rede estadual de ensino. Nos estados do Amazonas, Pará e Tocantins, a oferta das matrículas está sob responsabilidade da esfera municipal. Estes últimos são os que concentram o maior número de estudantes matriculados na educação básica na Região Norte.

Ainda que a oferta da educação básica se encontre estadualizada em cinco estados da Região Norte, há como tendência nacional um movimento de municipalização em relação a essa oferta, que segundo Gemaque (2004) não se caracteriza como um processo de descentralização – transferência de responsabilidade e de recursos -, visto que, a capacidade dos governos municipais se revela limitada pela escassez de recursos financeiros e pela ausência de outras condições de infraestrutura.

O Gráfico 1 mostra a oferta das matrículas nas etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) pelas redes estaduais e municipais de ensino

Gráfico 1: Região Norte - Proporção de matrículas da Educação Básica, por etapa e rede ensino – Governos Estaduais – 2018.



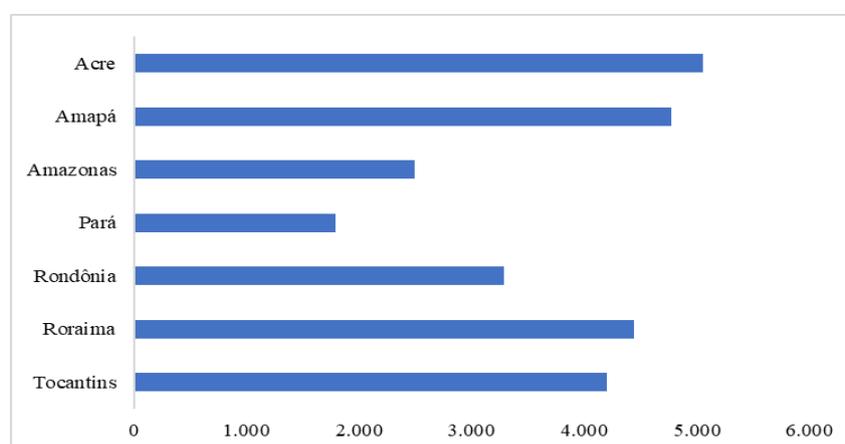
Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - microdados do Censo Escolar/INEP – 2018

Observa-se no Gráfico 1, que a oferta de educação infantil é, hoje, municipalizada em todos os Estados, assim como é estadualizada a oferta de ensino médio. E ainda, a oferta das matrículas do ensino fundamental é partilhada entre redes estaduais e municipais na Região Norte.

No tocante ao financiamento da educação básica, as três instâncias governamentais possuem responsabilidades. Cada esfera de governo deve aplicar parte de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) – 18% são do governo federal e 25% dos Estados e municípios, que é uma das principais fontes de financiamento da educação. Assim sendo, apresenta-se a receita per capita, a dinâmica do Fundeb e o gasto por aluno que demarcam a repartição de responsabilidades das esferas de governos no financiamento da educação básica.

No Gráfico 2, observa-se as diferenças da receita de impostos *per capita* (RIP) entre os governos estaduais da Região Norte.

Gráfico 2: Região Norte - Receita total do governo estadual *per capita*– 2018 (em R\$)



Fonte: SIOPE/FNDE; IBGE.

Entre os estados da Região Norte, a receita de impostos *per capita* do Acre (maior), R\$ 5.056, foi cerca de duas vezes a do Pará (menor), R\$ 1.789, em 2018. Essas informações permitem evidenciar o tamanho da capacidade de financiamento dos governos estaduais para o atendimento da educação básica, pois, salienta-se que o receita da educação está diretamente relacionado ao montante de recursos arrecadados.

Na Tabela 2, observa-se a movimentação do Fundeb nos governos estaduais da Região Norte, a partir da contribuição, retorno dos recursos e perdas com as transferências de recursos em 2018.

Tabela 2 – Região Norte - Diferença entre a contribuição e recursos recebidos do Fundeb

Governos Estaduais	Contribuição	Recebido	Perdas c/ as transferências
Acre	838.490.089	648.035.673	-23,2
Amapá	749.582.769	542.491.851	-27,6
Amazonas	1.956.069.727	1.755.948.298	-37,3
Pará	2.863.179.742	2.208.370.043	-57,8
Rondônia	1.101.535.083	769.284.725	-30,3
Roraima	546.570.369	372.627.470	-31,8
Tocantins	1.226.763.890	758.813.489	-38,2

Fonte: SIOPE/FNDE

Entre os governos estaduais, percebe-se que a maior contribuição foi do estado do Pará e a menor de Roraima. Isso está relacionado a capacidade de arrecadação dos impostos pelos estados, que posteriormente subvincula o percentual de 20% ao Fundo.

Nota-se que o retorno dos recursos do Fundeb aos Estados é inferior aos valores subvinculados, isso está relacionado ao critério de redistribuição dos recursos pelo número de matrículas ponderadas das redes estaduais de ensino. As transferências de recursos do Fundeb interestadual ocasionam perdas aos estados da Região Norte.

Na Tabela 3, apresenta-se os gastos por aluno dos governos estaduais, considerando as despesas da Função da Educação, excetuando o ensino superior, as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino e as despesas do Fundeb.

Tabela 3 – Região Norte – Gasto por aluno – governos estaduais – 2018 (Em R\$)

Governos Estaduais	Gasto AlunoFunc. Ed.	Gasto AlunoMDE	Gasto AlunoFundeb
Acre	6.209	5.409	3.702
Amapá	9.229	8.426	4.360
Amazonas	6.565	4.483	3.544
Pará	6.820	5.982	3.752
Rondônia	6.269	5.828	3.811
Roraima	6.738	6.556	4.786
Tocantins	8.125	7.516	4.800

Fonte: SIOPE/FNDE; Laboratório de Dados Educacionais - microdados do Censo Escolar/INEP.

Em 2018, os estados da Região Norte tiveram gastos na função educação entre R\$ 6.209 (Acre) e R\$ 8.125 (Tocantins), evidenciando as diferenças de gasto por aluno entre as redes estaduais de ensino.

Ainda, nota-se a diferença entre o gasto/Fundeb do Amazonas (menor) e de Tocantins (maior) de 1,4 em 2018. Essa informação indica que ocorreu equalização do valor do gasto-aluno com o Fundeb, pois conforme Pinto (2007), a tendência foi reduzir as desigualdades entre os estados. Embora, o gasto por aluno MDE revele valores distintos entre os estados da Região Norte.

Conclusões

O objetivo deste estudo foi traçar um panorama da oferta e do financiamento da educação básica nos governos estaduais da Região Norte em 2018. Os resultados mostram que dos sete estados, cinco são responsáveis pela oferta da educação básica. Evidenciou-se ainda as diferenças de gasto Função educação entre as redes estaduais de ensino. Considera-se que o Fundeb equalizou o valor do gasto por aluno entre os estados da Região Norte.

Diante disso, acredita-se na importância de desenvolver estudos que revelem as particularidades dos estados da Região Norte, na perspectiva de analisar detalhadamente a oferta e a capacidade de financiamento de cada governo, principalmente, com intenção de verificar os rebatimentos das atuais proposições de financiamento da educação básica.

Referências bibliográficas

GEMAUQUE, Rosana M. O. (2004). Financiamento da Educação – O FUNDEF na Educação do Estado do Pará: Feitos e Fetiches. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educ. Soc. [online]. 2007

RESUMO III

O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO FINANCEIRA DAS ESCOLAS.

Mariana Durans Melo – UEMA
mariana_durans@yahoo.com.br

Severino Vilar de Albuquerque
albuquerqueseverino2@gmail.com

Palavras-chave: Conselho Escolar. Gestão Escolar Democrática. Gestão Financeira.

Introdução

O presente trabalho insere-se nos estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP), junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) – UEMA. O estudo é fruto de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que de acordo com Gil (2011) é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, que permitiu um levantamento de informações sobre o papel dos conselhos escolares.

Em sua especificidade, discute o papel do Conselho Escolar na gestão financeira da escola, com ênfase na organização do sistema escolar e na melhoria da qualidade educação. A temática proposta é discutida à luz dos princípios da gestão democrática da educação e da escola públicas, definida na Constituição Federal – CF de 1988 e na legislação educacional instituída desde então, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que reafirma os princípios constitucionais quanto ao direito à educação e o dever do Estado.

Resultados e Discussões

Em seu artigo 205 a Constituição de 1988 define “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Essa concepção é confirmada no art. 4º da Lei nº 9.394 (LDBEN) que define o dever do Estado com a educação escolar pública. Ainda no artigo 206 da C.F. de 1988, que define os princípios da educação, apresenta como princípio da educação brasileira a garantia de padrão de qualidade.

A questão da qualidade da educação pública não está desvinculada dos aspectos gerais da gestão das políticas educacionais e das especificidades da gestão escolar. A gestão pública brasileira, a partir da década de 1990 é induzida a adotar o modelo gerencial, que parte da descentralização e de políticas de responsabilização, este modelo deixa em evidência a descentralização do Estado aos municípios e o município deixa a responsabilização para a escola. E essa característica foi o que instigou a criação e o fortalecimento dos conselhos escolares para tomada de decisão e como órgão fiscalizador, desobrigando o Estado de suas funções como financiador e executor de políticas públicas.

Analisando essas mudanças, Castro (2007) destaca que

[...] as influências fazem-se presentes na gestão escolar, entre outros, por meio da descentralização; na instituição dos colegiados; e na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola. (Castro, 2007, p. 131)

Não obstante à descentralização, o Estado atua como indutor de políticas públicas educacionais e, de igual modo, alinhado às orientações de organismos internacionais, atua, também, como avaliador, instituindo e realizando avaliação de larga escala com o foco na mensuração dos resultados das escolas públicas. Essas determinações têm implicações no atendimento educacional e no sistema de gestão escolar que, evocando os princípios da gestão democrática responsabiliza a comunidade escolar pelas escolhas adotadas quanto ao Projeto Político Pedagógico e pelos resultados alcançados nos exames, eximindo o Estado da responsabilidade de oferecer uma educação pública de qualidade social.

A escola, além de um espaço de convivência social, de socialização e um espaço de transmissão, de forma sistematizada do saber acumulado pela humanidade. É também uma instituição datada historicamente, onde cada sociedade forja um modelo escolar próprio. Nesse sentido, as funções políticas e sociais da escola têm interesses de classe. Assim, “a escola, como toda instituição pública, precisa estar sujeita a mecanismos de controle e correção pelas autoridades e ser fiscalizada pela própria sociedade” (PIERRÔ, 2007).

Por ser uma instância que existe dentro da escola, a discussão sobre o Conselho Escolar deve ser acompanhada da discussão do financiamento da educação, considerando, por um lado, a função fiscalizadora dos recursos financeiros dirigidos ao fortalecimento das atividades da escola e, por outro, o financiamento pode determinar em muitos aspectos as atividades e ações que esse conselho desenvolve. As orientações legais de como devem ser distribuídos os recursos e gerenciamento das despesas por parte dos estabelecimentos podem ser encontradas na C.F. de 1988, na LDBEN de 1996, nas normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, no Plano Nacional de Educação e na Cartilha de Controle Social da Controladoria-Geral da União.

As leis e, principalmente, os fundos estabeleceram de que forma os recursos devem ser aplicados, designando as responsabilidades dos municípios, estados e da união para com o investimento na educação. Isso tem o lado positivo, que é saber exatamente quais percentuais cada ente deverá investir e, por outro lado, negativo,

que tem a ver com as discrepâncias nesses investimentos, principalmente se levarmos em conta as especificidades de cada município e de cada escola.

Dito isto, o papel do Conselho Escolar ganha centralidade por se constituir espaço privilegiado para discutir e deliberar sobre questões que direta ou indiretamente podem produzir efeitos no atendimento educativo que se realiza na escola, bem como acerca de outras questões que afetam diretamente a organização do sistema de gestão escolar, o trabalho pedagógico, com sérios impactos na qualidade da educação.

A escola, por meio do conselho escolar pode “Incentivar no corpo discente o desenvolvimento de posturas solidárias, críticas e criativas e propiciar a organização de situações que induzam o estudante a lutar pelos seus sonhos, tarefas de uma escola comprometida com a formação cidadã.” (AGUIAR; et. al. 2006, p.45). A participação

na vida cotidiana da escola é possível e necessária. Um grande passo foi dado com a constituição do conselho escolar que, nesse âmbito, exerce papel fundamental, tanto em sua função fiscalizadora na gestão de recursos públicos que chegam à escola, quanto na deliberação de questões que possam contribuir para que a escola cumpra sua função social.

Conclusões

Com o apoio do referencial teórico, o estudo deixa evidências de que o Conselho Escolar pode contribuir para a organização do sistema de gestão escolar, para formação dos alunos e também da comunidade. Igualmente, a escola deve se constituir num espaço/tempo democrático, coletivo e de práticas sócias solidárias e fraternas. Nesse sentido, o Conselho Escolar, por meio dos seus integrantes, reforça a autonomia da comunidade escolar e nas decisões que envolvem a escola.

Por fim, o estudo deixa como principal evidência a percepção sobre a colaboração, o trabalho coletivo, o abandono de ideias individualistas, o respeito às diferenças e percepção do trabalho como um todo. De nada vale um conselho se suas atividades não são exercidas de forma democrática e rica em sentido e significado que contribuam para a discussão coletiva e tomadas de decisão envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, o papel fiscalizador do Conselho Escolar sobre os recursos da escola pode representar um passo adiante na busca pela qualidade do atendimento educativo que se realiza na escola.

Referências bibliográfica

AGUIAR, Marcia Ângela da Silva [et. al]. **Conselho Escolar e a relação entre a escolae o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 22/12/2020.

PIERRÔ, Giulia. A Exclusão da Comunidade. In: Gestão Participativa na Escola. Educaforum, 1l. 01.2007. Disponível em:Acesso em: 18/10/2020

RESUMO IV

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos – UFRGS
dourado.cris@gmail.com

Lúcia Medeiros de Andrade – UFRGS
lucia.andrade@progesp.ufrgs.br

Lúcia Fernanda Ramires Felix – UFRGS
lucia.r.felix@gmail.com

Nilson Fabiano Alves Felix – UFRGS
nilson.f.a.felix@gmail.com

Everton Bandeira Martins – UFRGS
everton.bandeira.martins@gmail.com

Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS.- Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE -UFRGS).

Palavras-chave: Pós-graduação; Bolsa de pesquisa; Financiamento.

Introdução

Os programas de pós-graduação, mais especificamente mestrado e doutorado, são espaços nos quais as pesquisas científicas são desenvolvidas. Para que um país desenvolva tecnologia, políticas públicas e outras decisões necessárias a solução de problemas, os estudos desenvolvidos na academia têm importância central.

Alguns eventos deixam explícitas as funções da pesquisa para um país, como o caso da pandemia da Covid-19, que mostrou como as pesquisas na área das ciências da saúde são importantes. *Em meio à crise sanitária, a sociedade buscou auxílio junto ao Estado, que teve sua base de apoio nos centros de pesquisa, majoritariamente programas de pós-graduação de Universidades públicas.*

A história da pós-graduação no Brasil tem início com a criação das duas agências

de fomento à pesquisa brasileira: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundados em 1965.

Para Leher (2019) as universidades são instituições que problematizam conhecimentos, concepções de mundo, sentidos comuns e decisões de centros de poder do presente, tendo como função precípua antecipar cenários. Os estudos e pesquisas desenvolvidos em programas de pós-graduação podem contribuir para o fortalecimento dos diversos campos de pesquisa.

Segundo Cury (2010) quem busca a verdade, também busca caminhos e direção. O pesquisador salienta que os programas de pós-graduação em educação têm-se fortalecido pela busca de direção, caminhos e aproximações da verdade em um campo de lutas. Por isso, conquistaram a hegemonia cultural na área, não porque sejam os detentores da verdade, mas porque a buscam por meio de métodos e concepções plurais em campos de lutas.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa com base na revisão de literatura e análise documental que, de acordo com Bardin (1977, p. 45), pode ser considerada “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Utilizou-se a análise de conteúdo, de modo a explorar o sentido das mensagens. Foram explorados: textos acadêmicos; resoluções do CNPq; e uma tese de doutorado. A lente que compôs a análise constituiu-se do olhar de cinco alunos de pós-graduação brasileiros, de modo que as inferências e percepções estão imersas nas experiências de coletivos discentes, seminários, disciplinas e orientações as quais frequentam.

Resultados e Discussão

A institucionalização da pós-graduação no Brasil teve como funções: a expansão do ensino superior por meio da formação qualificada de professores e pesquisadores; a qualidade do ensino superior; a preparação de técnicos intelectuais para atuar no desenvolvimento da pesquisa científica; e o desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1965). Ainda que tal realidade não tenha sido plenamente alcançada, são nossos cientistas, sejam Mestres ou Doutores, que vão ajudar a formular respostas para dirimir questões prementes da sociedade.

Saviani (2000) afirma que o elemento central definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa e que a mesma designa o caminho de direcionar o ensino. Este atuará como mediador propondo-se a garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa, de modo a fundamentar a formação pretendida.

Os alunos de pós-graduação passam por diversos desafios para concluir seus cursos e um deles é o gasto com a pesquisa (materiais didáticos, viagens para congressos e eventos, entre outras despesas). O ideal seria que todo aluno que fizesse o requisito, pudesse receber uma bolsa de estudos que possibilitasse cobrir essas despesas e comportasse a dedicação exclusiva. Por outro lado, para aqueles que são

beneficiados com bolsa, a ajuda de custos não é suficiente, pois perdeu muito seu poder de compra e não é reajustada desde o ano de 2013. Para melhor subsidiar as discussões, apresentamos um levantamento de valores de bolsas CNPq e Capes, conforme descrito na tabela 1.

Tabela 1 - Reajuste das Bolsas CNPq e Capes de mestrado e doutorado, de 1995 a 2013.

Mês/ano do reajuste	Mestrado	Doutorado
Janeiro/95	R\$ 724,52	R\$ 1.072,89
Fevereiro/04	R\$ 855,00	R\$ 1.267,00
Agosto/06	R\$ 940,00	R\$ 1.300,00
Junho/08	R\$ 1.200,00	R\$ 1.800,00
Julho/12	R\$ 1.350,00	R\$ 2.000,00
Abril/13	R\$ 1.500,00	R\$ 2.200,00

Elaborada pelos autores, tendo como fonte: Resoluções Normativas do CNPq (RN-029/1994, RN-002/1995, RN018/1995, RN-002/2004, RN-026/2006, RN-027/2006, RN-015/2008, RN-020/2012), disponíveis em Freitas (2019).

Na tabela é demonstrada a evolução dos valores nominais das bolsas de mestrado e doutorado do CNPq e da Capes, de 1995 a 2013. Evidencia-se a falta de reajustes que condigam com a realidade inflacionária do período. Essa realidade faz com que muitos alunos precisem trabalhar em outros locais, ou mesmo renunciar à bolsa, o que limita o tempo dedicado a suas pesquisas, influenciando na qualidade.

Também é importante considerar, tomando como referência Abril de 2021, que esses valores não são atualizados há oito anos. Utilizando-se de tal referência, a inflação acumulada no período foi de 99,64%. Se considerarmos apenas a correção do período, sem qualquer reajuste real, o valor atualizado das bolsas deveriam ser de R\$ 2.994,63 e de R\$ 4.392,13.

Martins (1991) já corroborava com estas nossas análises quando asseverava que “a pós-graduação não pode sobreviver, e muito menos continuar a se desenvolver, caso o sistema de ensino superior, em especial o público, continue a ser submetido a uma trajetória declinante em termos de recursos humanos, materiais e financeiros” (p. 118).

Neste contexto, estão presentes trocas de valor para a produção de conhecimento no âmbito das atividades de pesquisa, e muitas vezes estas não são captadas pelos tradicionais modelos de registros existentes no âmbito da produção científica. Tal ocorrência ficou registrada na tese brasileira que foi uma das vencedoras do prêmio *Best Dissertation Award do Higher Education Special Interest Group* (HESIG), por Miorando (2019). Analisar a complexidade presente nos processos de produção do conhecimento e reconhecer as contradições existentes é mais um exercício necessário.

Conclusões

As políticas públicas precisam promover um rompimento com as estruturas atuais, combatendo desigualdades sociais, quebrando paradigmas, promovendo educação pública gratuita e de qualidade, revitalizando as universidades como centros de atividade intelectual crítica, voltados para o bem viver da população.

Cabe ressaltar que a produção de conhecimento científico e sua organização no meio acadêmico, acontecem baseadas em processos que são, em essência, sociais e constituídos de relações complexas. Seus arranjos são permeados pelas particularidades das áreas envolvidas e, sobretudo, a percepção de como se produz o conhecimento científico também não é unívoca. São passos complexos, mas imperativos se quisermos realmente promover uma educação de qualidade no Brasil.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>> . Acesso em: 03 mai. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010

FREITAS, Gabriel Colombo. O reajuste das bolsas de pós-graduação é urgente é necessário! **Associação Nacional de Pós-Graduandos**. 2019. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/04/02/2019/o-reajuste-das-bolsas-de-pos-graduacao-e-urgente-e-necessario/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019.

MARTINS, R.C.R. "A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970- 90". **Educação Brasileira**, 13 (27): 93-119, 1991.

MIORANDO, Bernardo Sfredo. Universities going global? comparative perspectives on the internationalization of postgraduate education in Brazil and Finland. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UFRGS (2019).

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.



RESUMOS

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS,
DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO

RESUMO V

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS NO BRASIL

Rayane Greicy Santos Pinho – UNDB
rgreicyspinho@gmail.com

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino de Libras. Surdos.

Introdução

A inserção de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar sempre foi objeto de análise e discussão entre a sociedade em geral. Quando se trata de surdos, no Brasil as políticas de atendimento e escolarização desses alunos têm evoluído com o passar dos anos, porém ainda há desafios a serem superados.

A presente pesquisa propõe explorar a seguinte problemática: quais as dificuldades que pessoas surdas enfrentam durante sua formação e atuação como profissional? Assim, delimitou-se como objetivo geral: identificar os desafios enfrentados por pessoas surdas durante sua formação e atuação profissional.

Como objetivos específicos explorou-se os seguintes tópicos: analisar o papel da escola e da formação de professores quanto à metodologia de ensino das pessoas com surdez; expor a relevância da inserção de Libras no currículo escolar; e verificar as dificuldades enfrentadas pela pessoa com surdez durante sua formação e inserção no mercado de trabalho.

Metodologia

A pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva, procedimento de revisão da literatura, por meio de análise de texto interpretativa, para embasar e buscar responder a situação-problema exposta, recorrendo-se a artigos científicos, trabalhos acadêmicos, dissertações, teses, sites e toda a informação disponível sobre o tema.

Os dados para análise foram coletados de material disponível nos principais acervos digitais, como Google Acadêmico e SciELO. Foi adotada a busca do material que abordou as palavras-chave educação inclusiva, ensino de libras e surdos, sendo considerado o período dos últimos 10 anos para coleta das informações, excetuando-

se a citação de teóricos que são referências na área abordada. Como critério de exclusão foram desconsiderados artigos e conteúdos não relacionados ao tema proposto.

Resultados e Discussão

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Conforme Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.

Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Segundo Poker (2001), o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento. A pesquisadora constatou que nesse caso, a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionada à:

[...] deficiência de trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001, p. 300).

Conforme Bueno (2001), é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio políticos.

A partir da conhecida “Lei de LIBRAS”, o Decreto 5.626/05, reflete na necessidade de formação linguística de professores em libras, seja na educação básica, ensino técnico e superior, de forma que possibilite um dinamismo de ensino entre os cursos, professores e alunos. Em relatos de Strobel (2008, p. 102), a mesma considera que:

São poucos os professores que são habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. A maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área e somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de

cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar (Strobel, 2008, p. 102).

Libras é uma língua reconhecida pela legislação e o principal método de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil, sendo fundamental a formação de docentes capacitados para essa área e que conheçam e façam uso deste sistema linguístico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), diz que “é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito dos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (no capítulo III. Art 4, inciso III).

Como fazer o ensino de LIBRAS ser efetivado no processo pedagógico? A resposta para essa pergunta seria simples: tornar a LIBRAS componente obrigatório do currículo escolar. Os surdos necessitam de novos olhares, da associação escola/família/sociedade, pois, como afirma Salles (2004, p. 37), “se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro [...] ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente.”

A educação atual, a legislação e mesmo a Constituição de nosso país, se fundamentam no princípio de igualdade entre os homens, igualdade esta ainda distante de ser alcançada pelos surdos, no que se refere à educação, igualdade de oportunidades de trabalho e, principalmente de confiança em suas possibilidades frente a essas áreas de atuação.

No contexto de vida das pessoas surdas, por ainda não existir uma educação que prepare essas pessoas para atuação em diferentes profissões e, mesmo quando o surdo, por mérito próprio, depois de muito esforço, e com grande apoio de sua família consegue se formar como engenheiro, dentista, psicólogo, por causa do preconceito existente na sociedade, não conseguem trabalho. Assim, durante muito tempo, os surdos só conseguiam - e ainda hoje essa ideia persiste - trabalhar em “linhas de produção”, em trabalhos repetitivos e mecânicos.

Só atualmente surgiu a possibilidade de instrumentalizar o surdo para uma profissão mais bem remunerada em uma sociedade capitalista, a de professor de Libras. Entretanto, mesmo com o amparo legal para que esta função seja destinada preferencialmente aos surdos, os ouvintes disputam essas vagas e, novamente, em função do preconceito, acabam ganhando, pois se entende que um professor ouvinte pode desempenhar melhor suas funções.

Conclusões

Caso a capacitação de professores no uso da LIBRAS fosse incentivada e, até mesmo, obrigatória no Brasil, mais alunos com deficiência auditiva teriam acesso a uma educação verdadeiramente completa, visto que a educação no ensino básico, fundamental, médio e superior, da rede pública, seria de fato inclusiva, pela lei.

Em consequência, o aproveitamento destes alunos na vida profissional também seria 100%, tendo em vista que o mundo seria um lugar mais inclusivo, conseqüentemente, eles teriam a possibilidade de se habilitar para qualquer área de

formação e, efetivamente, exercer sua profissão, pois todos compreenderiam e falaria LIBRAS, tanto ouvintes quanto não ouvintes.

Referências bibliográficas

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**. Brasília: MEC. nº 23, p. 37- 42, Ano 13, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n.º 9394/96, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.626. **Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**, Brasília, 2005.

DORZIAT, Ana. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeiro-junho, 1998.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001. 363p. Tese de Doutorado.

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

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, 2004.

RESUMO VI

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ENTRE OS POVOS TRADICIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Damaris da Silva Matos – UFPA
damarismattos31@gmail.com

Palavras-chave: Educação. Acesso. Inclusão.

Introdução

As desigualdades educacionais sempre existiram e se perpetuam até nos dias de hoje, porém em tempos de pandemia o acesso e a inclusão à educação se tornaram cada vez mais difícil. As desigualdades educacionais presentes no país, por mais que tais avanços ocorreram, ainda estamos bastante atrasados com relação a outros países, diante disso, sabemos que, os mais afetados são as classes sociais menos favorecidas economicamente, pois o ensino atualmente ofertado está sendo o ensino remoto e domiciliar, já que as instituições de ensino foram submetidas ao fechamento, então, é notório que uns dos mais afetados são os povos tradicionais que geralmente residem nas zonas rurais onde o acesso aos meios de tecnologia são precários e muitas vezes inexistente, é preciso pensar em estratégias de inclusão e garantir os direitos postos pela constituição de 1988.

Com as escolas fechadas, a maior parte do ensino está ocorrendo nas residências, com condições que não são as mesmas entre alunos, com isso havendo diferenças no acesso à internet, no ambiente de estudo, no acesso a livros e materiais escolares, etc. (CAVALCANTE, KOMATSU, FILHO, 2020).

Tendo em vista, essa pesquisa buscar refletirmos sobre as desigualdades educacionais ofertado aos povos tradicionais em tempos de pandemia.

Metodologia

A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola de Bela Aurora no Município de Cachoeira do Piriá, no Estado do Pará, com estudantes do quilombo. A pesquisa é de cunho qualitativo e os dados foram coletados através da observação, e entrevista semiestruturada onde foi utilizado um diário de campo para transcrição.

Resultados e Discussão

O direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante a educação, com nível de qualidade semelhante para todos (ARAUJO, p. 287).

Ao tratarmos de ensino remoto, em si já estamos falando de desigualdades. Pois nem sempre as oportunidades de ensino são as mesmas, já que nem todos nas comunidades tradicionais o estudante tem a sua disposição internet ou equipamentos adequados para receber esse formato de ensino. Durante a pesquisa os alunos da escola da comunidade foram questionados sobre como o mesmo estava tendo acesso às aulas, e relataram que a escola do quilombo desde de março de 2020 não está ofertando o ensino remoto, e todos os alunos estão há um ano sem receber aulas. As condições de uma oferta de aula remota no quilombo são inexistentes já que no local os alunos não têm a sua disposição acesso à internet e nem a equipamentos como notebook, celular etc. É importante destacar que a implementação da Lei 10.639/03 compreendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem instigado o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra, direito esse garantido pela constituição 1988 em seu Art. 205, em tempos pandêmicos esse direito não é garantido de fato por esses sujeitos, pois o acesso à uma educação de qualidade se tornou algo difícil e distante da realidade dos povos quilombolas. Não só o acesso, mas, a permanência no sistema de ensino. (GOMES 2011).

Diante das mazelas o que País enfrenta, é preciso pensar políticas educacionais voltadas para as populações tradicionais onde os Sistema educacional precisam fazer com que os sujeitos permaneçam no espaço escolar, que as oportunidades de ensino sejam ofertadas de forma igualitárias.

Conclusões

Conclui-se que, mesmo existindo leis que garantam o acesso à educação, os povos tradicionais, ainda tem seus direitos restritos. E em tempos pandêmicos esse direito ficou mais distante de ser concretizado, já que as condições de ensino são precárias. É preciso pensar e elaborar políticas públicas educacionais que contemplem esses povos, pois

Referências bibliográficas

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil O problema maior é o de estudar; Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan. abr.2011. Editora UFPR.

CAVALCANTE, Vitor; KOMATSU, Bruno Kawaoka; FILHO, Naercio Menezes. Desigualdades educacionais Durante a Pandemia. São Paulo, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

RESUMO VII

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Valdirene de Oliveira Alves – Smed
valed30@hotmail.com

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos – UFRGS
dourado.cris@gmail.com

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo – Uneb
akeiroz@gmail.com

Palavras-chave: Educação. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Qualidade.

Introdução

Nas últimas décadas, especialmente na década de 90, muito se tem discutido sobre um Sistema Educacional Inclusivo, tendo as esferas: política; cultural; social; e pedagógica se manifestado em prol do direito à uma educação de qualidade, que valorize as diferenças e não somente as aceite. Este é um movimento “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MAZZOTA, 2005, p. 9).

Assim, a educação inclusiva vem acontecendo, com a ampliação do ordenamento jurídico que garante a matrícula e as condições estruturais para assegurar a permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Nesta perspectiva, a educação no Brasil ganhou novas concepções que buscam sustentar uma escola aberta à diversidade.

Considerando o processo histórico da educação e da educação especial no Brasil, fundamentada na concepção de Direitos Humanos, igualdade e respeito à diversidade, chegamos a outra ponta da questão: Estão os professores capacitados para atender os alunos com deficiência nas classes regulares de ensino?

Tendo em vista tal questionamento, desenvolvemos uma pesquisa para analisar a oferta de vagas para alunos com deficiência na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador/BA – RPMES e, também, a condição formativa dos docentes para acolher

tais alunos.

A investigação foi composta por três etapas: revisão de literatura, análise documental e a pesquisa de campo, com aplicação de questionários a professores da RPMES.

Na pesquisa documental, foram analisadas as informações dispostas em sítios virtuais do Ministério da Educação e das leis que apoiam as ações deste órgão, bem como, nos sítios da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA - Smed. A revisão da literatura foi amparada pela leitura de artigos e produções *stricto sensu* elaboradas sobre a temática.

Desenvolvimento

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ampliou as discussões sobre o acesso, a permanência e o tratamento dispensado às pessoas com deficiência nas escolas. Ao dispor sobre os princípios gerais da educação escolar e suas finalidades; recursos financeiros para a educação; e formação e diretrizes para carreira dos profissionais do setor, esta lei inaugurou uma nova fase ao permitir as vinculações financeiras e os desdobramentos legais necessários para efetivar os direitos assegurados nos artigos da Constituição Federal de 1988.

Considerando a diferença entre a educação promovida na família e aquela promovida na escola, o ordenamento legal vigente infere que a matrícula nos estabelecimentos regulares de ensino é fator *sine qua non* para garantir o desenvolvimento e a socialização de pessoas com deficiência.

Neste processo, considerando que o professor é o orientador, o mediador, o guia que se põe entre o aluno e seu objeto de estudo, vale salientar que ele tem papel fundamental na vida do seu educando. Por isso, a formação inicial docente destaca-se como um tema de grande importância dentre as políticas públicas para a educação. Além

de uma formação inicial consistente, é necessário que os professores tenham a oportunidade de uma formação continuada, pois, com as constantes mudanças nas formas de aprender e ensinar, manter-se atualizado sobre novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão docente.

Isso requer que o professor esteja atento, aberto e envolvido neste contexto, pois o mesmo é um agente fundamental no processo educacional como um todo e, principalmente, no movimento de inclusão. É necessário ressaltar que este profissional precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá pôr em prática a construção de uma escola voltada para a perspectiva da Educação Inclusiva.

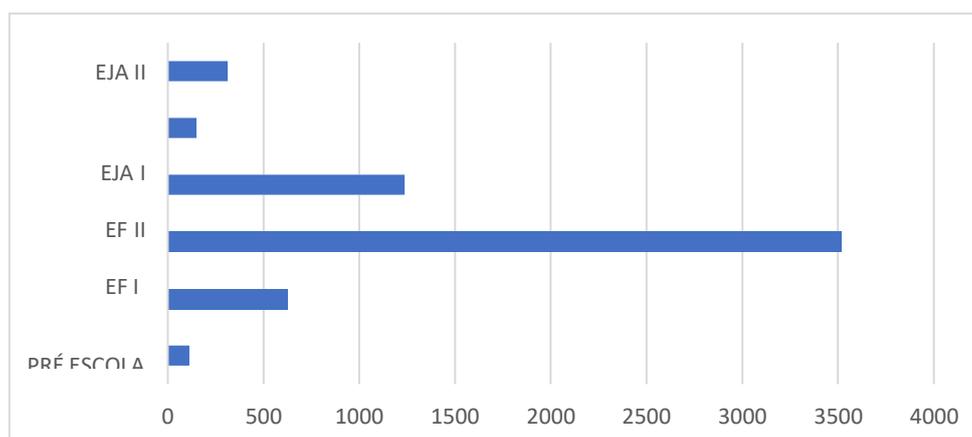
De acordo com Nóvoa (2002), aprender de forma contínua é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, enquanto agente, e a escola, enquanto o lugar de crescimento profissional permanente. Para este estudioso português, a formação continuada também depende de experiência e reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Resultados e Discussão

Além de permitir uma breve contextualização sobre as bases legais que fortaleceram os movimentos a favor da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, a análise documental favoreceu a apresentação do panorama de matrícula de alunos com deficiência na RPMES e as deficiências que são catalogadas no sistema as Smed.

Atualmente a referida rede tem 145.032 alunos matriculados em suas escolas, sendo que destes, 5.957 tem algum tipo de deficiência. Ou seja, 4,1% dos alunos matriculados nas escolas municipais de Salvador/BA pertencem ao público da Educação Inclusiva. O gráfico 1 apresenta a distribuição destes alunos por segmento, sendo possível verificar que a maioria dos alunos com deficiência se concentra nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Número de alunos com deficiência na RPMES, em 2021.



Elaborado pelas autoras (2021), tendo como fonte: Site da Smed.

Já o quadro 1 expressa em números a presença de alunos, por deficiência, nesta rede.

Quadro 1 – Distribuição dos alunos, por tipo de deficiência.

TIPO DE DEFICIÊNCIA	SEGMENTOS DE ENSINO					
	Creche	Pré-Escola	EF I	EF II	EJA I	EJA II
Altas habilidades	4	7	35	3	0	1
Autismo infantil	0	14	89	0	1	1
Baixa visão	3	26	109	37	3	8
Cegueira	0	3	15	15	2	4
Deficiência auditiva	4	12	77	33	4	12

Deficiência física	26	125	316	109	26	39
Deficiência intelectual	29	191	1797	801	99	225
Síndrome de Asperger	0	0	1	0	0	2
Síndrome de Rett	0	0	3	0	0	0
Surdez	0	0	19	3	1	3
Surdo cegueira	0	0	3	0	0	0
Transtorno desintegrativo da infância	0	0	2	2	2	1
Transtorno do Espectro Autista	47	250	1052	224	12	16
Totais	113	628	3.518	1.236	150	312

Elaborado pelas autoras (2021), tendo como fonte: Site da Smed.

A análise dos dados permite verificar maior incidência de deficiências em duas categorias: Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual. Contudo, além destas, identificamos outros 11 tipos de deficiência nos dados de matrícula. Todos os casos requerem uma prévia formação para os educadores, de modo que estes estejam capacitados para criar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Ao serem questionados sobre esta formação, as respostas aos questionários revelaram que, dos 32 professores participantes da pesquisa, 22 tiveram acesso a algum tipo de formação em Educação Inclusiva. Um dado relevante é que apenas 03 destes participantes relatam ter participado da formação por oferta da Smed. A maioria das formações (19) foi acessada por iniciativa e recursos próprios dos educadores. A pesquisa foi desenvolvida em abril de 2021, usando mediação tecnológica.

Estes dados revelam a necessidade de investimento, por parte da Smed, em programas de formação docente para qualificar o atendimento aos alunos com deficiência em suas escolas. Por outro lado, apresenta um dado muito importante e de grande relevância que é a preocupação e interesse dos professores em buscar este tipo de formação.

Conclusões

Os resultados da pesquisa revelam o quantitativo de alunos com deficiência na rede em comento e, também, a demanda por formação docente para habilitar os educadores ao atendimento às diferentes necessidades educativas dos alunos. Os dados também mostram que a rede não oferta formações proporcionais ao número de alunos com deficiência e que os educadores precisam investir recursos próprios para habilitar-se e viabilizar a Educação Inclusiva.

Isto pode revelar também o compromisso dos professores com sua profissão e, principalmente com seus alunos à medida que, com recursos próprios, buscam qualificar sua prática e, conseqüentemente, o atendimento aos alunos com deficiência. Este é um indicativo de que, a nível de investimento em formação para a Educação Inclusiva, os

professores estão bem a frente da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA.

Referências bibliográficas

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edição Técnicas, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SMED. Educação em números. 2021. Disponível em:
<http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio>. Acesso em: 3 de Maio de 2021.

RESUMO VIII

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO

Marden Cristian Ferreira Cruz – SEDUC/CE
mardencristian@gmail.com

Grupo de Pesquisa Educação, Teoria Crítica e
Filosofia Contemporânea – UFC/CNPq

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Direitos Humanos.

Introdução

A garantia de acesso à educação é direito presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal (1988). Entretanto, a sociedade brasileira na contemporaneidade ainda é marcada por profundas disparidades econômicas e sociais como também o poder público falha em garantir e manter os Direitos Humanos.

Intencionamos por meio deste artigo, trazer algumas reflexões acerca da educação como direito humano e como meio de emancipação humana. Considerando a possibilidade de se alcançar o respeito à dignidade humana, à justiça, à liberdade e à igualdade de direitos entre homens e mulheres por intermédio da educação.

Metodologia

Para a realização da pesquisa foi adotada a metodologia de abordagem qualitativa mediante investigação documental e bibliográfica, tendo em vista a natureza do estudo feito.

A pesquisa qualitativa possibilita uma ampliação de perspectivas e significados na observação do objeto científico demandado “[...] que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Resultados e Discussão

No Brasil atual podemos identificar em nossas rotinas intolerância e desrespeito em vários setores da sociedade, quando parcelas significativas da sociedade brasileira vivem em verdadeiros guetos à margem de seus direitos fundamentais, direitos estes presentes na Constituição Brasileira (1988) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 10 de dezembro de 1948

a Declaração Universal dos Direitos dos Humanos (DUDH) onde são listados os Direitos Humanos em 30 artigos, os quais são considerados indivisíveis. A educação como direito humano fundamental está presente no Artigo 26, que diz:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A educação como elemento essencial para a emancipação, crescimento humano e como direito humano deve tornar-se prioridade para a criação de políticas de Estado que primem pelo desenvolvimento da sociedade e pela preservação da democracia e da liberdade.

A garantia deste Direito Humano é fruto da mobilização de setores da sociedade, da luta por direitos fundamentais e da organização coletiva:

[...] podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade. (DIAS, 2007, p.454)

A educação como direito essencial e prioritário deve ser garantia do Estado e diante disso torna-se possível o envolvimento de setores da sociedade na luta pelo acesso à educação de forma que a equidade seja preservada “[...] estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis.” (GADOTTI, 2009, p.17).

A organização e mobilização de setores da sociedade brasileira ao final da Ditadura Civil-Militar intencionava a busca por espaços em que os interesses e anseios da população pudessem ser respeitados. Neste processo de redemocratização, a educação também se tornou um tema emergente e, como fruto dessa mobilização, foram garantidos muitos avanços para a educação presentes na Constituição Brasileira de 1988, a qual “[...] tem relações importantes com a Declaração Universal e documentos internacionais correlatos [...]” (FISCHMANN, 2009, p.159). Neste aspecto, a Constituição Federal traz no Capítulo III, Seção I que trata a educação como direito de todos:

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 desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Historicamente, a educação foi relegada ao segundo plano não sendo concretamente prioridade enquanto política pública, “[...] não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.” (DIAS, 2007, p.443).

A sociedade brasileira foi estruturada em condições que alicerçaram a indiferença e o preconceito racial, gerando situações em que os “[...] demonstrativos de

que não há na sociedade brasileira, e sobretudo no que se refere à população negra, uma distribuição equitativa e equânime de direitos” (SCHWARCZ, 2012, p.88).

É possível combater as desigualdades, os preconceitos, o racismo e o machismo por meio da educação, “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 2019, p.37).

Compreendemos uma educação que traga aos agentes envolvidos o senso de civilidade, de empatia, da resposta ao que necessitamos enquanto humanidade, “O homem é, pois, um produto da educação.” (SAVIANI, 2019, p.128) e é por meio dessa que buscamos alternativas para se alcançar a justiça social, respeitar e garantir os direitos humanos, respeitando a individualidade e a subjetividade de cada indivíduo.

Conclusão

Concluimos que a educação como direito humano fundamental deve ser prioridade para a criação de políticas públicas. Que a superação das profundas disparidades de nossa sociedade possam ser superadas por meio de uma educação que garanta a equidade, que combata os preconceitos e racismo, que forme cidadãos emancipados e conscientes de sua importância enquanto agentes transformadores de sua realidade.

Compreendemos que perceber a educação em seu sentido mais amplo é entender que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2019, p.96) e por meio dessa o sujeito se liberta, se emancipa.

Referências bibliográficas

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, 336p. Título original: *Qualitative research for education*.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 nov. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 3. ed. São Paulo Saraiva, 2003.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico- metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf> Acesso: 20 abril 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 62ª edição.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4)

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em:
<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019. - (Coleção educação contemporânea).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

RESUMO IX

RABALHO REMOTO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Angelita A. Teixeira – SEDU angelita_teixeira@yahoo.com.br

Jéssika Barbosa Paiva- PMG jessikabpaiva@hotmail.com

Janivaldo Pacheco Cordeiro – IFES janivaldo.cordeiro@ifes.edu.br

Grupo de Pesquisa: “Educação, História e Diversidades” Eixo 4:
Educação e Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Inclusão

Palavras-chave: Educação especial. Trabalho remoto. Pandemia.

De repente do riso fez-se o pranto³ ... e o corpo começou a chorar a morte dos seus. E de tanto bater à nossa porta, dos/as nossos/as vizinhos/as, conhecidos/as, amigos/as, colegas de trabalho e etc. tentaram nos fazer acreditar, acostumar e a naturalizar o que não deveria: a falta de amor, a indiferença, as mortes. Tantas mortes! Querem que acostumemos a ouvir e a amenizar que “todo mundo vai morrer um dia”, “que não é normal quem é diferente”, “que alunos/as deficientes devem ser separados dos/as alunos/as sem deficiências”. A regra parece ser clara: a norma é o referencial e se fugimos dela somos considerados anormais. A mesma norma que por muito tempo invisibilizou os corpos não considerados reguláveis e os classificou como improdutivos, dando-lhes a essa condição um caráter de inferioridade, incapacidade e inabilidade. E das mãos espalmadas fez-se o espanto: e agora, José? Maria? João? Ana? Pedro? e tantos/as outros/as alunos/as especiais que viam na escola, nesse contato físico do sentir o/a outro/a, a oportunidade de aprender, ainda que fosse no seu ritmo, mesmo que fosse pela socialização, e contando com o acreditar, a empatia, a paciência e a formação docente? E agora você, professor? O que já não era tão simples encontrou as barreiras de um inimigo invisível, que mata, que assombra, que separa dificultando o acesso físico entre alunos/as e professores/as. A pandemia do novo coronavírus,

³ Ao longo do texto utilizamos versos do “Soneto de Separação” da autoria de Vinícius de Moraes. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-de-separacao>. Acesso em 07 de maio de 2021. Bem como, em alguns trechos, fragmentos do texto “José” de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-e-agora-jose-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em 07 de maio de 2021. Em ambos os usos serão formatados em itálico.

registrada no Brasil em março de 2020 estabeleceu os limites, os espaços e as ações necessárias ao seu combate, sendo o distanciamento social uma das principais medidas. Nesse contexto, como aprender, se não é possível acessar o espaço escolar? E antes disso, como ensinar alunos/as com deficiência em tempos de pandemia? Como pensar habilidades e competências para suprir a ausência e o acompanhamento presencial? Este trabalho, parte de uma pesquisa em andamento, tem o objetivo de refletir acerca das dificuldades dos/as professores/as de educação especial, em traçar suas estratégias para a continuidade de sua atuação diante da atual situação do ensino remoto.

De repente da calma fez-se o vento

... e os/as professores/as precisavam se (re)in-ventar. Soprar com força de forma que os seus ensinamentos chegassem em locais ainda não pensados, ainda não alcançados como faziam ao criar estratégias diferenciadas para seus/suas alunos/as especiais. E, de repente, não mais que de repente, não tinha mais sala de aula; a luz apagou, o povo sumiu, de repente não tinha mais professor/a chamando a atenção e insistindo para que o/a aluno/a fizesse sua atividade. Não mais que de repente, da paixão fez-se o pressentimento e foi necessário adaptar-se à nova realidade.

Para essa adaptação foi necessária uma reinvenção da escola. Reinvenção da maneira de ensinar e de aprender e uma (re)invenção de si, para que o olhar aos/as alunos/as especiais fossem reinventados. O/a professor/a precisa ser muito mais criativo/a, além do que costuma ser em tempos “normais” e mover-se na adversidade. Segundo Vieira et al (2020) a criatividade do professor não está no fato de produzir bons conteúdos, mas de estimular sua criatividade de seus alunos, principalmente em tempos de pandemia.

Apesar de toda adversidade foi se moldando esse novo formato de ensino: remoto emergencial. Essa adaptação foi difícil para todos/as; para muitos/as professores/as que não tinham experiências nessa modalidade e para alunos/as que muitas vezes não possuíam acesso às tecnologias necessárias para esse tipo de aprendizagem. Destaca-se, desse modo, as vulnerabilidades para o ensino e a aprendizagem de alunos/as especiais, uma vez que o acompanhamento presencial é muito importante para o entendimento das complexidades do ser humano e, além disso, das múltiplas deficiências encontradas no ambiente escolar e suas especificidades que, muitas vezes, colocam esses/as alunos/as em situação de desvantagem em relação aos demais. Se já estava trabalhoso para professores/as e alunos/as do ensino “regular”, seria ainda mais complexo e desafiador para os/as docentes e estudantes da educação especial. A pandemia apenas destacou, segundo (DOTTA, et al, 2021), as vulnerabilidades e fragilidades já existentes na educação e que elas não foram geradas pela pandemia.

Na aprendizagem por meio do ensino remoto o/a professor/a deve cuidar para que não transmita apenas conteúdos, mas planejar cuidadosamente como vai ensinar e aprender oferecendo suportes diferentes e tipos diversos de interações essenciais ao processo de aprendizagem (HODGES, et al, 2020). Para os/as professores/as de educação especial esse planejamento deve ser ainda mais meticuloso em se tratando desse público com deficiências variadas e com o agravante de que nem sempre os/as

familiares estão preparados para contribuir na intermediação do ensino-aprendizado, pois muitas vezes a família do/a aluno/a é desprovida de recursos para adquirir tecnologias para promoção dessa interação entre professores/as e alunos/as.

E do momento imóvel fez-se o drama

Diante da necessidade de investigação perante as angústias dos/as professores/as de educação especial, foi feito um levantamento quantitativo em torno de suas

habilidades e competências e, principalmente, dos recursos tecnológicos disponíveis a esses/as professores/as e alunos/as especiais para o processo ensino-aprendizagem, agora na modalidade remota. Esse levantamento foi realizado através de um questionário enviado a professores/as de educação especial da região metropolitana da Grande Vitória-ES, por intermédio e indicações de amigos/as e conhecidos/as, via aplicativos de mensagens instantâneas. Apresentamos, a seguir, alguns desses/as resultados e conclusões até o presente momento.

E das bocas unidas fez-se a espuma

O estudo indicou que 35,7% dos/as entrevistados/as nunca haviam trabalhado com qualquer tipo de ensino à distância e os/as demais relatam que trabalharam superficialmente desenvolvendo apenas algumas tarefas pontuais. Porém, desses que já trabalharam com algum tipo de ensino não presencial (64,3%), apenas 25% possuem domínio de todas as ferramentas e habilidade na elaboração de atividades por meios digitais, refletindo de forma preocupante em percentuais relativamente baixos (cerca de 16%), considerando a totalidade investigada.

De todas as instituições a qual fazem parte os/as professores/as pesquisados/as, cerca de 70% deles/as afirmam que não receberam qualquer tipo de formação para trabalhar com ensino remoto. Todos/as os/as professores/as entrevistados/as sentiram dificuldades para adaptar o conteúdo para o/a aluno/a especial, lamentando em seus depoimentos as dificuldades da família em auxiliar os/as alunos/as especiais em suas tarefas. Entretanto, é importante destacar que tais professores/as relatam que buscaram soluções para sanar as faltas de habilidades com tais ferramentas com criatividade e muito afinco conseguindo movimentos e resultados interessantes nesse novo jeito de fazer escola.

Ainda em desenvolvimento, a pesquisa aponta que as dificuldades encontradas pelos/as professores/as e alunos/as da educação especial foram potencializadas pela pandemia. A busca por alternativas que garantam o aprendizado desses/as alunos/as esbarra nas barreiras tecnológicas e nas precariedades de formações específicas, além disso, apontamos que o acesso a esses/as alunos/as às tecnologias (inclusive assistivas), suas vulnerabilidades e percalços encontrados pelos/as familiares podem ser impeditivos para a garantia de seu aprendizado. Esperamos assim, com o caminhar dessa pesquisa contribuir para a naturalização de uma educação transformadora por quaisquer que sejam as suas vias, onde a indiferença e a falta de amor e empatia não possam causar o desmantelamento da educação, em especial da educação especial.

Fez-se do amigo próximo, distante Fez-se da vida uma aventura errante De repente, não mais que de repente

(Soneto de Separação – Vinícius de Moraes)

Referências bibliográficas

DOTTA, S.; PIMENTEL, E.; SILVEIRA, I.; BRAGA, J. Oportunidades e Desafios no Cenário de (Pós)Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias.

Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 157-167, 2021. DOI: 10.24215/18509959.28.e19. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1498>. Acesso em: 5 Mai. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27 Mar. 2020, Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 06 Mai. 2021.

VIEIRA, C.; COIMBRA, S. O Conceito de Criatividade Docente: demandas urgentes para tempos de ausências. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.13, n.Especial, p. 884-896, dez. 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54574.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54574>. Acesso em: 4 Mai. 2021.

RESUMO X

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Paula Almeida Ferreira – UEMA
paula_almeida28@hotmail.com

Jarlisse Nina Beserra da Silva – UEMA
jarlisse2018@gmail.com

Maritania dos Santos Padilha – UEMA
maritanciasantos30@gmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva – UEMA
prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA) **Eixo Temático 4:** Educação e Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Inclusão.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Prática docente.

Introdução

O contexto da diversidade e da inclusão impõe aos educadores um repensar sobre seu papel profissional e social. Esse pensar se torna uma exigência tanto em sua dimensão epistemológica quanto no exercício da profissão docente em seu cotidiano. Compreendemos que o debate sobre a diversidade nos conduz de maneira inescusável a refletir sobre de que forma as diferenças vêm sendo tratadas no interior das nossas salas de aula e para além delas. Para Mantoan (2001 apud ABDALLA 2016, p. 79), “[...] a inclusão exige um ensino de qualidade e consequentemente exige da escola brasileira novos posicionamentos, o que implica numa atualização do ensino e conduz ao aperfeiçoamento dos professores e de suas práticas”.

Os desafios em lidar com essa diversidade são intensos, visto que nem sempre as condições para uma práxis pedagógica que atenda a pluralidade dos sujeitos se torna palpável, pois comumente nelas estão enraizados alguns padrões normalizantes, inculcados socialmente pelo pensamento hegemônico, que tendem a permear tanto os processos de formação (inicial e continuada) dos professores, quanto a própria

condição de precarização profissional e se instauram nos hiatos que se apresentam entre a estruturação de propostas que cercam a ideia de inclusão e a sua execução. Trata-se de “vislumbrar, no plano educacional, uma pedagogia que também seja crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista” (BEZERRA, 2016, p. 274). Dessa forma, partimos do questionamento: que reflexões sobre inclusão, diversidade e deficiência podem favorecer as práticas educativas nos contextos escolares? Para tanto, os estudos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) impulsionaram a realização desta pesquisa que visa refletir sobre inclusão, diversidade e deficiência no contexto escolar.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio do estudo bibliográfico de caráter qualitativo. Nesse contexto, utilizamos para a fundamentação teórica pesquisadores da temática diversidade e inclusão no contexto escolar, como: Mantoan (2015), Bezerra (2016), Abdalla (2016) e Scavoni (2016). De acordo com Gil (2002, p. 45), uma das vantagens de realizar a pesquisa bibliográfica corresponde ao “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Resultados e Discussão

Constatamos que as exigências para inclusão e acolhimento da diversidade se amparam em discursos e normativas que nem sempre coadunam com as práticas escolares. “O confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta”. (BEYER, 2003, p. 9)

As leis que regem a educação numa perspectiva inclusiva, nos impõe novos desafios como, por exemplo, a recepção de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) em salas do ensino regular, tonando-se necessária a devida reflexão a respeito de que maneira se efetiva na prática e de que estratégias estamos munidos para condução desse processo, de forma a atender, com as competências necessárias, as demandas que se apresentam, compreendendo que:

A complexidade do trabalho educativo envolvendo alunos com deficiência fica escamoteada pela retórica que celebra e fetichiza a diversidade, além de depositar no “entrosamento” da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes. (BEZERRA, 2016, p.274).

As implicações no trabalho pedagógico, portanto, sob a égide da inclusão, perpassam por saberes e valores que o professor constrói em suas experiências. Neste sentido, é importante levar em consideração, que o enfoque da diversidade, quando presente nas instituições escolares, é comumente direcionado ao público que por ela é atendido e torna-se salutar lançar um olhar sensível aos professores, que são personagens fundamentais no processo educativo e se encontram, muitas vezes, em uma espécie de esfera distinta à pluralidade.

Nesse entendimento, Abdalla (2016) aponta que nossas condutas refletem as representações e vivências que nos antecedem, e por isso é importante destacar que a formação profissional docente é variada e que nessa diversidade se refletem também posicionamentos distintos em face às abordagens sobre inclusão.

No pensar sobre a deficiência, também se torna fundamental passar pela análise da própria conjuntura em que estamos inscritos, de um pensar sobre a construção do nossopróprio olhar para ela, sendo necessária a assunção de que a desigualdade que se instaura na cultura contemporânea é orientada por crenças que legitimam a vitimização do outro, “que acreditamos ser diferente de nós” (SKLIAR, 2006, p. 10). Dessa forma, o professor, muitas vezes, é levado a dar ênfase ao déficit dos estudantes com deficiência, onde “[...] associam o aluno com deficiência a imagem de diferente dos normais, incapaz, dependente, coitadinho e limitado” (ABDALLA, 2016, p. 24), em detrimento a um pensar sobre práticas focadas em suas potencialidades.

Dessa forma, corremos então o risco de cumprir o caráter meramente regulatório, ao garantir-se legalmente a matrícula deste alunado, sem estratégias para auxiliar suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

Negligenciar uma especificidade reforça a perpetuação de uma educação massificadora e homogênea para um público heterogêneo. Deve haver homogeneidade na garantia de condições e heterogeneidade nas condições emsi, em resumo: igualdade com equidade. (SCAVONNI, 2016, p. 50)

Mantoan (2015), ressalta que é preciso questionar o modelo que rege o ensino e, para que a escola seja inclusiva, se faz necessário, entre outros, *reconhecer e valorizar as diferenças* a fim de que assim possamos caminhar rumo à novas construções de conhecimento que se propõem a inflar o caráter revolucionário que a educação pode fomentar, com vistas ao enfrentamento e superação de paradigmas hegemônicos pois, “do contrário, permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os poderes da escola, vista como um espaço harmoniosamente ‘includente’, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas.” (BEZERRA, 2016, p. 281).

Conclusões

Diante das discussões apresentadas neste trabalho, evidenciamos a necessidade de reflexões sobre as exigências voltadas para escola e para os profissionais da educação para a construção de novas práticas que contribuam com as aprendizagens e com o desenvolvimento de todos os alunos. Assim, compreendemos a necessidade primeira de trazer à voga o debate sobre a inclusão, a diversidade e a deficiência.

Concluimos que é imprescindível refletir e problematizar a realidade que nos cerca diante dos desafios e possibilidades encontrados pela inclusão nas instituições educativas. A postura crítica e reflexiva do professor diante da sua realidade é fator basilar para que nos desvencilhemos da reprodução de condutas e discursos meramente

inclusivistas e que se distanciam de práticas efetivamente acolhedoras em torno pluralidade de sujeitos que compõem os espaços escolares.

Referências bibliográficas

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n.2, p.163-180, jul./dez. 2003.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 68, p. 272-287, jun. 2016. ISSN: 1676-2584.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2016.
- SKLIAR, C. Introdução - abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

RESUMO XI

RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA, IDENTIDADE E A VALORIZAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DO FESTEJO JUNINO CAXIENSE

Erika Viana Neves - Bolsista PIBIC/UEMA
vianaerika09@gmail.com

Francisca Elyde da Silva Alves Ribeiro - Bolsista PIBIC/FAPEMA
ribeiroelyde72@gmail.com

Grupo de Pesquisa interdisciplinar: Saúde Educação e Sociedade. Programa Institucional de Iniciação Científica da UEMA/PIBIC/CNPq/FAPEMA Edital nº 11/2019– PPG/UEMA.

Palavras-chave: Cultura Popular. Festejo Junino. Identidade. Ambiente Escolar.

Introdução

A pesquisa tratou-se de uma investigação acerca da interdisciplinaridade dos festejos juninos caxienses. Delimitamos como objeto de estudo o festejo junino da cidade de Caxias-MA, pois essas manifestações artísticas carregam a historicidade e as vivências de vários povos que acabaram contribuindo com o desenvolvimento regional.

Entendemos, que com o passar do tempo surgiram várias mudanças que afetaram as práticas culturais, gerando a desvalorização da sua importância histórica. Definimos como objetivo geral: analisar a percepção dos estudantes de Ensino Médio sobre cultura, cultura popular e a ressignificação da identidade, tradição e a valorização social e educacional do festejo junino caxiense em vista da interculturalidade. O referencial teórico foi composto por autores pertinentes para a pesquisa, entre eles estão: Bertagnolli (2015); Marconi e Lakatos (2002); Ribeiro (1999); Santos (2011); dentre outros.

Sabemos que a educação é capaz de auxiliar o conhecimento acerca da cultura e suas riquezas representadas pelos patrimônios imateriais e materiais, pois a aprendizagem realizada no ambiente escolar é capaz de contribuir com o resgate da história, valores e maneiras de agir que ganharam outros significados devido às novas

gerações que foram surgindo e a identidade que foi se reconstruindo. Segundo Bettio (2000, *apud* BERTAGNOLLI, 2015), a construção identitária é dinâmica e promove a interação do homem com seus semelhantes, pois ele se identifica justamente por fazer parte de uma identidade que proporciona a união de forma coletiva.

Metodologia

Utilizamos a pesquisa descritiva e analítica com uma abordagem qualitativa para reunir as informações necessárias para a investigação. De acordo com Best (1972, p. 12-13 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 20), a pesquisa descritiva “[...] delinea o que é – aborda também quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando seu funcionamento no presente”. Logo, esta pesquisa promoveu maior compreensão acerca dos fatos pesquisados, delimitando os traços do objeto de estudo por uma rigorosa investigação que buscou alcançar respostas para esse estudo no âmbito da cultura popular. Já a pesquisa analítica, segundo Fontelles *et al.* (2009), é aquela que abrange com uma maior precisão o conhecimento adquirido durante a investigação, pois está sempre buscando justificar os acontecimentos que podem afetar determinados agrupamentos de indivíduos.

O instrumento e procedimento utilizado para coletar dados, foi um questionário contendo 14 questões sobre o festejo junino realizado na escola. Foram aplicados 295 questionários para os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Centro de Ensino Eugênio Barros, localizada no município de Caxias-MA, incluindo os três turnos da 1ª a 3ª série, após foi realizada a análise e tabulação dos dados coletados para a investigação.

Resultados e Discussões

Questionamos os estudantes acerca do motivo da participação na festa junina, descobrimos que 48 alunos são movidos pelas festas nos bairros porque as comunidades realizam essas festividades para comemorar e gerar renda através da comercialização de comidas típicas e bebidas encontradas nas barracas, apresentações culturais, brincadeiras etc. Porém, um maior número de estudantes, no total de 89, responderam que o incentivo veio da escola e compreenderam a importância dessa cultura devido às suas próprias experiências no ambiente escolar. No entanto, 22 estudantes tiveram o apoio e a influência dos familiares, onde tradições e costumes são valorizados. Outros 12 alunos tiveram o

incentivo de amigos e gostam do festejo junino desde a infância por causa da beleza e alegria. Porém, 74 não responderam essa questão porque eles simplesmente não participam.

De acordo com o resultado destacado acima, percebemos que a escola é capaz de proporcionar um grande incentivo e auxiliar os alunos no processo de valorização dos festejos juninos e construção da cultura popular, pois de acordo com Molano (2006 *apud* BERTAGNOLLI, 2015), a educação possibilita um conjunto de conhecimentos que destacam a importância de perceber os saberes e as vivências regionais, com o intuito de gerar o reconhecimento e a reforçar a continuidade dos valores e tradições que são muito importantes para a construção da identidade coletiva.

Analisamos a percepção dos estudantes sobre cultura popular diante das modificações causadas pelos impactos da modernização na sociedade, pois 194 alunos compreenderam que a tradição é muito importante. Porém, 31 estudantes consideraram que a modernização é fundamental, pois está a frente do aspecto tradicional. Já 144 alunos optaram pela opção que se deve modernizar valorizando a tradição, pois entre esses fenômenos, um não pode sobrepor o outro ao ponto de resultar em uma depreciação. Outros 08 estudantes não responderam.

Precisamos desenvolver um processo consciente de valorização, capaz de interpretar criticamente a realidade dos sujeitos e as mudanças que ocorrem no meio onde todos estão inseridos. Segundo Ribeiro (1999), muitos conjuntos culturais assumem alguns aspectos para se igualarem às novas variações existentes na comunidade, ao mesmo tempo em que se contrapõem às modificações que tentam diminuir sua essência local. Precisamos promover a preservação da cultura popular e incentivar o conhecimento acerca do valor que a memória e a história do povo possuem.

Perguntamos aos estudantes sobre a relação das festas juninas com as atividades escolares. Cerca de 77 alunos responderam que sim, as festas juninas tinham relação com os eventos da escola, outros 31 estudantes disseram que as festas juninas não tinham relação com os eventos escolares. E um número expressivo de estudantes afirmaram que é preciso serem feitas melhorias na organização das festas juninas da escola totalizando 84 alunos, e apenas 7 estudantes não responderam ao questionamento.

Esses resultados apontaram para o entendimento de que a relação das festas juninas com as atividades da escola, é importante para a valorização social e educacional da cultura popular caxiense, pois a valorização educacional é construída junto com a interculturalidade que a escola deve proporcionar aos educandos, sendo o lugar onde esse processo se inicia. E de acordo com Bertagnolli (2015), a valorização cultural e suas manifestações estão cada vez mais conquistando seu espaço, pois estamos começando a reaprender e dar o devido valor ao nosso patrimônio histórico, carregado de representatividade do próprio povo, assim como a sua identidade e costumes.

Conclusão

Concluimos que as festas juninas escolares merecem ser melhor trabalhadas, sendo aproveitadas como instrumento auxiliador na prática pedagógica do professor em sala de aula. Proporcionando a ressignificação da cultura nos estudantes, intervindo para que se tenha a valorização social, cultural e educacional dos estudantes com o festejo junino caxiense. Assim, poderemos futuramente ter uma cultura popular caxiense reconstruída sendo melhor aceita pela sociedade, instaurada de maneira adequada no ambiente escolar promovendo o lúdico no meio educacional e a dinâmica entre professores e alunos.

Referências

BERTAGNOLLI, Gissele Buzzatti Leal. **Processos de construção de identidades regionais**: cultural imaterial, identidade e desenvolvimento. Perspectiva, Rio Grande

doSul. 1, p 47-54, 30 dez 2015. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectivas/148_532.Pdf>. Acesso em: 15 de jan de 2021

FONTELLES, Mauro et al. **Metodologia da pesquisa científica**: Diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisas. Trabalho realizado no núcleo de Biostatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia–UNAMA. Belém, Pará. 2009.

Disponível em: <http://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8NONAME.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021

MARCONI, Marina; LAKATOS, Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/61219682/Lakatos_e_Marconi_-_Tecnica_de_pesquisa20191114-31612-di2isl.pdf>. Acesso: 13 de jan de 2021

RIBEIRO, A. Ednaldo. **As identidades culturais na contemporaneidade**: dilemas e perspectivas em uma conjuntura pós-moderna. Rev. Mediações, Londrina, v.4, n. 1, p. 7-3, jan/jun, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediações/article/download/9292/7968>> Acesso em: 02 de jan de 2021

SUMÁRIO XII

ACESSIBILIDADE CURRICULAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Edilania Reginaldo Alves
edilaniaalves@yahoo.com

Maria Clarice da Silva-URCA
mariaclarice_crato@hotmail.com

Palavras-chave: Acessibilidade. Curricular. Deficiência.

Introdução

A concepção de educação caracterizada em cada momento histórico apresenta características bem peculiares, que vão a cada período sendo abandonadas em favor do novo paradigma de produção. Neste percurso, a escola tem se caracterizado por uma visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, e o currículo escolar como um meio de operacionalização do tipo de educação que precisou ser valorizada em cada momento histórico, haja vista que o mesmo - é em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto cabe a escola garantir e organizar (ROLDÃO, 1999, p.24).

Nessa ótica, a escola atua como um reflexo da estrutura excludente da sociedade, já que o currículo não possui nenhuma neutralidade em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados e suas práticas metodológicas e de avaliação. Além do mais, busca direcionar suas ações aos modelos sociais de produção, organizando conteúdos julgados mais importantes por seus propositores.

De tal modo, pode-se considerar que o currículo é, também, uma construção social e histórica. Nessa expectativa nos cabe a seguinte reflexão: Para quem o currículo escolar foi idealizado, haja vista que a escola reúne uma grande diversidade social, cultural e biológica? O mesmo apresenta características para acessibilidade dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade por parte de todos os alunos? Ao nos debruçarmos no estudo de autores como Althusser (1970); Bourdieu e

Passeron (1970), Freire (1996), observamos as relações de poder e ideologias contidas no currículo, onde a grande massa tem o acesso ao currículo negado ou de forma precária. Unificar práticas curriculares é implicitamente definir o lugar social de cada sujeito.

Assim sendo, surgem as problematizações da intenção deste estudo ao questionar a relação, do currículo e da apreensão de conhecimento pelos alunos público da Educação Especial, visto que os mesmos apresentam uma necessidade mais aparente de quebra desta normalização. Além disso, sua trajetória histórica é marcada pela negação do acesso ao currículo já que é manifestada por concepções assistencialistas. O processo de inclusão exige problematizar, ainda mais, a organização e as relações que se estabelecem entre o currículo no contexto escolar.

Os aspectos aqui elencados soam como uma das principais barreiras enfrentadas por este público para uma real inclusão, por isso a relevância da discussão sobre o tema. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral apresentar a contribuição da acessibilidade curricular para a escolarização desse público e como específico: debater a necessidade de um olhar diferenciado sobre o currículo escolar, a escola e as crianças deficientes.

Metodologia

Diante dessas considerações, para investigarmos está incerta, utilizamos a abordagem qualitativa, entendendo-a como a mais adequada para este estudo. Segundo Minayo (1994), esta trabalha com um universo de significados e valores e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Dentro da abordagem qualitativa foi realizado uma revisão de literatura sistemática cuja finalidade é localizar estudos relevantes com base nas questões da pesquisa (COUNSELL, 1997), no qual convencionou um estudo pautado nos autores: Roldão (1999); Althusser (1970); Bourdieu e Passeron (1970), Freire (1974); Padilha (2007); Sacristán (2000); Magalhães e Cardoso, (2011); Correia (2016).

Resultados e Discussão

O cotidiano escolar em sua maioria não revela um currículo aberto passível de modificações e com experiências favoráveis de modo a promover uma efetiva aprendizagem. Desse modo, o debate acerca do currículo escolar, é altamente necessário na análise do processo de escolarização. Visto que:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo que consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2000, p.18)

Ponderamos ainda, o mesmo como um elemento fundamental para efetividade de uma educação inclusiva, posto que, para que haja inclusão é necessário que as escolas tenham uma organização curricular dinâmica suscetível a modificações, para assim responder às diversas necessidades dos educandos. Difundi assim, o desafio de pensar o currículo aberto às diferenças de toda a natureza a fim de enriquecer o âmbito cultural escolar através de uma organização curricular capaz de atender a todos.

Conclusões

Nossas inquietudes inicia-se por este viés de concepção curricular e se afunila nas possibilidades e contribuições para análise da escolarização dos alunos com deficiência que se inicia a partir do seu direito ao acesso à escola regular que passa a ganhar destaque no âmbito nacional, principalmente nos anos 2000 (MAGALHÃES E CARDOSO, 2011) e atualmente vem sendo estabilizada com a difusão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que ampara a garantia dos direitos educacionais a este segmento e se operacionaliza pela via do currículo, e que este de maneira geral tem negligenciado sua condição básica para a cidadania, visto seu caráter normalizador.

Vemos na acessibilidade curricular uma alternativa de viabilizar de fato o ingresso a escolarização para este público, visto que está ampliando as oportunidades e possibilidades de construção de aprendizagem para todos os alunos, utilizando-se do currículo escolar como um ponto de partida para o enriquecimento pedagógico

A ideia de — acessibilidade ao currículo — está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e de conhecimento. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende. (CORREIA, 2016, p.154).

Nessa perspectiva, o direcionamento do trabalho pedagógico passa a ser firmado através das metodologias ativas que estende a oportunidade de participação, interação e de recursos que possibilitem seu acesso ao conhecimento e beneficia não apenas os alunos com deficiências mas a maioria dos estudantes, potencializando os procedimentos de aprendizagem e avaliação. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende. (CORREIA, 2016, p.154).

Tais considerações apresentadas neste estudo, não apenas discutem as dificuldades referentes à escolarização de alunos com deficiência para o acesso ao currículo, mas traz elementos importantes para a crítica e superação dessas práticas, que continuam por deixar este segmento à margem do processo de escolarização apresentando a acessibilidade curricular como uma alternativa para tal.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado**, 1970;

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Editorial Veja, 1ª edição, 1970;

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

COUNSELL, C. **Formulating questions and locating primary studies for inclusion in systematic reviews**. *Annals of Internal Medicine*, 127, 380-387. 1997.

CORREIA, G. B. **Deficiência. Conhecimento e aprendizagem:** Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Educação Especial e Educação Inclusiva:** conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (Org.) Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.p.13-33;

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

ROLDÃO, M.C. **Gestão curricular.** Fundamentos e práticas. Lisboa, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, José Gimeno.(Org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SUMÁRIO XIII

PRISIONEIRAS GRÁVIDAS E A LEGISLAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM FOCO¹

Marcela Rêgo Pimentel – FBD
marcelapimentel@uol.com.br

Nauan Galasso Mariz Gomes – UNEB
nauangalasso@gmail.com

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel – UNEB
meg.pimentel@uol.com.br

Palavras-chave: Educação nas prisões. Direitos humanos. Primeira infância.

Introdução

Esse trabalho apresenta reflexões do direito à educação aos filhos das mulheres grávidas no sistema carcerário no Brasil, evidenciando a legislação para a primeira infância e o princípio da dignidade humana. Um tema atual e relevante para o contexto social e para o sistema prisional feminino, haja vista que é uma temática sustentada pela discriminação e falta de respeito com as mulheres e que ainda carece de políticas públicas. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com pesquisa exploratória e bibliográfica, destacando o arcabouço teórico, os principais conceitos, concepções e indicadores disponíveis para embasamento da discussão aqui apresentada.

Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa com base em levantamento bibliográfico sobre o enfoque no processo histórico do princípio da dignidade humana, ou seja, como é a aplicabilidade do princípio na Constituição Federal através da história. Depois, é abordado a educação e os direitos

¹ Este texto faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

humanos, evidencia o marco legal da primeira infância. Na conclusão, uma opinião crítica sobre o tema e também uma possível solução para esse problema no sistema carcerário brasileiro.

Resultados e Discussão

A dignidade da pessoa humana foi alcançada como valor supremo do Estado democrático de direito brasileiro pela Constituição Federal de 1988, embora não seja uma criação constitucional, direito garantido pelo Estado aos cidadãos no Art. 1º, inciso III. A Constituição apresenta princípios indispensáveis ao alcance do desenvolvimento do indivíduo e do Estado, como cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e estabelece a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988). Na perspectiva de Sarlet (2013, p. 29), que aponta para a condicional se a dignidade da pessoa humana “e o assim chamado mínimo existencial são noções tidas como indissociáveis, cuida-se de figuras praticamente onipresentes no atual debate sobre os fundamentos e objetivos do Estado Constitucional”.

De acordo com dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o país computa 773.151 presos e ocupa o terceiro lugar no ranking de países com maior número de pessoas presas no mundo (BRASIL, 2019). Os presídios femininos são exemplos, de direitos restritos e renegados por ser do sexo feminino. As necessidades e a falta de condições mínimas são comuns em penitenciárias de ambos os sexos, mas as experiências entre homens e mulheres são vivenciadas de formas distintas no cotidiano do cárcere.

A vida em presídios brasileiros já é conturbada, adicionado a equação ser mulher e estar grávida, a vivência fica pior ainda, pois mais direitos são restritos e negados a essas mulheres. A prisão domiciliar, prevista no Código de Processo Penal, tem natureza jurídica de medida cautelar; diversa, portanto, daquela decorrente da execução da pena. Não se trata de medida diversa da prisão; mas, ao contrário, o cumprimento da prisão preventiva, por razões humanitárias, na residência do próprio acusado (BRASIL, 1941)

Destarte, inicia-se as considerações sobre o marco legal da primeira infância, Leinº 13.257/2016, que em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e do ser humano, alardou o rol de hipóteses legais que permitem o cumprimento da prisão preventiva sob a forma de prisão domiciliar (BRASIL, 2016). A intenção do legislador é de promover direitos da criança, como saúde, alimentação, educação, convivência familiar, meios que possibilitam o seu desenvolvimento. É mister ressaltar que a educação no Brasil é constitucionalmente um “direito subjetivo de cidadãos e cidadãos, portanto, um dever do Estado. Essa conquista, estabelecida na CF 1988, é resultante de uma luta política de educadores desde a década de 1930” (MELLO; BARBOSA, 2021, p. 16). A ampliação do debate sobre educação se intensificou com a Constituição Federal, “ao tratá-la como direito público subjetivo e a prescrição como direito de todos e dever do Estado e da família, elevando-a à condição de serviço público essencial” (PALAZZO; PIMENTEL, 2019, p. 295).

Segundo o relatório *Global Prison Trends*, de 2019, as mulheres representam cerca de 7% da população prisional global, ocasionando um aumento de encarceramento feminino de mais de 50% no período de 2000 a 2017. O Brasil ocupa a

quarta posição entre os países com maior número de mulheres presas (MENEZES; LOPES, 2020). Destes, 70% das mulheres presas são mães e a maioria costuma ser a principal ou única responsável pelos filhos antes da prisão (GLOBAL PRISON TRENDS, 2019).

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no cadastro nacional de presas grávidas e lactantes, no mês abril de 2020 havia 44 mulheres grávidas e 33 lactantes em todo o país (BRASIL, 2017). Os dados do Relatório Temático sobre Mulheres Privadas de Liberdade, 2017, apontam que o Brasil registrou 35,52 mulheres presas para cada 100 mil mulheres e indica que a taxa vem apresentando diminuição (BRASIL, 2019).

Conclusões

De acordo com o exposto, fica claro que o sistema carcerário brasileiro tem diversos problemas, e um deles é a falta de cuidado e aplicação do princípio da dignidade humana. Uma possível solução é tentar transformar a prisão preventiva de liberdade dessas presas em prisão domiciliar a depender do crime cometido, pois também é preciso pensar pelo lado de que alguns indivíduos poderiam engravidar propositalmente para se beneficiar disso.

É possível garantir uma qualidade de vida melhor para as crianças, substituindo a prisão preventiva, pela prisão domiciliar, dos seus responsáveis. Assim, o sistema não prepara os encarcerados para uma nova convivência na sociedade, garantindo a proteção da primeira infância, condição essencial para o desenvolvimento humano. Pois, de acordo com a Constituição todos os cidadãos devem ser tratados com igualdade de dignidade e terem seus direitos constitucionais garantidos.

Referências

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Relatório Temático sobre Mulheres Privadas de Liberdade – Junho de 2017**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, departamento Penitenciário Nacional, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Cadastro de grávidas e lactantes do CNJ. **Notícias**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cadastro-de-gravidas-e-lactantes-do>

cnj-mostra-514-presas/. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional (Depen). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), 2019**. Disponível em:

<https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

GLOBAL PRISON TRENDS. **World Female Imprisonment List**. Disponível em:

<https://www.prisonstudies.org/news/world-female-imprisonment-list-fourth-edition>. Acesso em: 9 maio 2021.

MELLO, Maria Alba Guedes Machado; BARBOSA, Katia Maria de Aguiar. Aeducação em prisões: a dimensão política da sua garantia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v.6, n.1, p. 09-19, jan./abr. 2021.

MENEZES, Gabriela; LOPES, Violeta. **Encarceramento feminino no Brasil e nos Estados Unidos**: o que dois dos países que mais encarceram no mundo têm em comum? Instituto Terra, Trabalho, Cidadania, 2020. Disponível em:

<http://ittc.org.br/encarceramento-feminino-brasil/>. Acesso em: 8 maio 2021.

PALAZZO, Janete; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O acesso à educação em prisõesno Brasil: desafios de atendimento escolar. *In.*: SANTOS, Fernanda Marsarodos; GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar Cesar Oliveira de. **Educação nas prisões**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade (da pessoa) humana, mínimo existencial e justiça constitucional: algumas aproximações e alguns desafios. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, v. 1, n. 01, p. 29-44, dez. 2013.

SUMÁRIO XIV

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Clóvis Marques Dias Júnior – UFMA
clovisjrs@gmail.com

Antônio Sousa Alves – UFMA
asalves2@gmail.com

Beatriz Carneiro Alencar – UFMA
biacarneirohbd123@gmail.com

Francisco Lázaro Gomes de Sousa – UFMA
fcolazarosousa@hotmail.com.br

Siloah Jesseni Gomes Alves – UFMA
siloh.jessenigmail.com

Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais
e Democracia (NEPED).

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Emancipação. Espaço escolar.

Introdução

Os direitos humanos se afirmaram historicamente através de lutas sociais e atualmente estão consagrados em textos normativos como a Constituição Federal e os tratados internacionais, contudo, mesmo com tal previsão legal, são sistemáticas as violações perpetradas a esses direitos.

A partir de debates efetuados no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED) identificou-se, no meio educacional, um déficit de noções básicas acerca dos direitos humanos.

Partindo da percepção de que essa falta de compreensão acerca dos direitos humanos é fator que contribui para a não efetividade destes direitos, analisou-se as políticas voltadas para educação em direitos humanos e, observando campos de aplicação deste modelo educacional, voltou o olhar da pesquisa para o espaço escolar,

surgindo a problemática norteadora: Como a educação em direitos humanos no espaço escolar contribui para formação de sujeitos emancipados?

Metodologia

A pesquisa proposta apresenta revisão bibliográfica sobre as categorias relacionadas ao objeto da pesquisa, abordando autores das temáticas dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. Essa revisão bibliográfica é fruto de debates efetuados sobre este objeto de pesquisa pelos professores e alunos do NEPED.

O texto vale-se, ainda, de pesquisa documental que analisa os documentos oficiais de âmbito nacional e internacional acerca da educação em direitos humanos.

Resultados e Discussão

Em um Estado moderno marcado por desigualdades entre pessoas e grupos sociais, os direitos humanos se afirmaram historicamente como frutos de lutas entre as classes em tensão. Gradativamente foram sendo protegidos a vida, as liberdades de locomoção, de expressão e de crença, os direitos sociais, econômicos e culturais, a igualdade, a diversidade e os direitos transindividuais, como o direito ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento e o direito à paz (BOBBIO, 2004).

Entretanto, como destaca Bobbio (2004, p. 12), “os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos”, e, mesmo reconhecidos, muito falta para que sejam plenamente efetivados.

O relatório prévio à Resolução que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pontua que o atual contexto individualista e fatalista neoliberal é perpetuador de graves transgressões dos direitos humanos. Tais violações

existem “em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana” (BRASIL, 2012, p. 2). Diante deste panorama a educação para os direitos humanos pode contribuir para se trilhar um árduo caminho de resgate e luta pela efetividade destes direitos.

No século passado desenvolveu-se uma política internacional de educação em direitos humanos no âmbito da Organização das Nações Unidas, iniciada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e consolidada com a Declaração sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos de 2011. Esse programa internacional prevê como campos de ação: o espaço escolar, os espaços de educação nãoformal, o ensino superior, os servidores públicos, os agentes da segurança pública e os profissionais de comunicação.

No Brasil, sob influência dos textos internacionais, foram elaborados documentos norteadores da política nacional de educação em direitos humanos, com destaque para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ambos contemplam campos de atuação previstos nos documentos internacionais, com ênfase para o espaço escolar da educação básica,

estabelecendo que a escola deve adotar práticas coerentes com valores e princípios da educação em direitos humanos (BRASIL, 2018).

Por quais motivos deve-se levar a educação em direitos humanos para a escola? A escola é um espaço privilegiado no processo formativo dos sujeitos, uma vez que atinge grande parcela da população por um longo período. Como Apple (2001) explica, o campo educacional é um lugar de manifestação do poder, pode tanto funcionar como um espaço para conservar as estruturas vigentes e reproduzir a ideologia dominante, como perfazer-se em um ambiente de práticas democráticas que favorecem a emancipação dos cidadãos.

Verifica-se, assim, que diversos podem ser os caminhos de direcionamento do espaço escolar, mas se compreende nesta pesquisa que a escola precisa se consolidar como um “espaço institucional onde se formam valores para a convivência democrática a partir dos Direitos Humanos” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p.2). Assim como em todo espaço coletivo, nas instituições de ensino deve-se fazer prevalecer o aprendizado democratizante centrado na dignidade da pessoa humana, aberto à participação da comunidade escolar na tomada de decisões, buscando a concretização dos direitos em uma perspectiva plural (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2013).

A educação escolar deve promover o desenvolvimento da personalidade humana emancipada e crítica, não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem se limitar à aquisição de determinados “conteúdos”. “Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas” (CANDAU, 2012, p. 721). Para concretizar esse objetivo, é urgente a promoção de processos de educação focados na construção de uma cultura dos direitos humanos (CANDAU, 2012). Assim, é preciso pensar a formação do aluno cidadão como sujeito emancipado, agente de transformação social e consciente de seus direitos, a educação em direitos humanos contribui para esse objetivo.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar as contribuições que a educação em direitos humanos no espaço escolar pode conferir aos indivíduos a fim de que se tornem sujeitos emancipados.

Pela exposição, inferiu-se que os direitos humanos são frutos de lutas históricas, consagrados pelo ordenamento jurídico, contudo, são significativamente violados na realidade social atual.

Observou-se que, para que ocorra a mudança gradativa deste cenário excludente e transgressor da dignidade humana, faz-se necessária a ação de sujeitos emancipados. O ser emancipado é compreendido como aquele que, a partir da maturidade do ser social, conhece e luta por seus direitos e pelos direitos do outro, atua junto aos poderes públicos

e à sociedade e buscar o pleno exercício dos direitos humanos, em busca de uma sociedade justa, fraterna, igual e livre (TONET, 2005).

Percebeu-se que a escola, enquanto espaço privilegiado na formação dos sujeitos, é um local adequado para promoção da educação voltada para os direitos

humanos. É fundamental a abordagem dos valores dos direitos humanos na prática escolar, no currículo, no ensino, nos projetos escolares, vivências e atividades interdisciplinares, transversais e extracurriculares.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001. BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2012].

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Escola de Gestores da Educação Básica, Brasília, 2013.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, e8338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>.

Acesso em: 6 nov. 2020.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2005.

SUMÁRIO XV

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM VISTA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO A EDUCAÇÃO

Elana Galdino de Lima – UEMA
tiaelanagaldino@gmail.com

Idvânia Lima Silva-UEMA
idvaniasilva8@gmail.com

Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq)

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Deficiência. Educação Inclusiva.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados finais do projeto de iniciação científica que teve por título no plano de trabalho: “Formação e desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico em vista da organização e gestão escolar das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência”, aprovado pelo edital N°11/2019 da PPG/UEMA em conjunto com o PIBIC/CNPq/ FAPEMA .Partindo desses pressupostos, este estudo teve como base a seguinte questão problema: Qual a contribuição do coordenador pedagógico das escolas públicas municipais de Caxias- MA na percepção e efetivação das políticas públicas da educação inclusiva da pessoa com deficiência? Portanto este trabalho contribui para entendermos como o Coordenador Pedagógico atua na inclusão do aluno com deficiência, para que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem.

Deste modo, foi delimitado neste trabalho como objetivo geral: analisar a formação e o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos em vista da organização e gestão das políticas públicas inclusivas da pessoa deficiente. Os resultados da pesquisa apontaram uma posição favorável a inclusão dos alunos que tem necessidades especiais, no entanto os coordenadores pedagógicos ainda sentem dificuldades no desenvolvimento de atividades de inclusão.

Metodologia

Durante o processo de investigação científica, realizamos uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa/quantitativa, tendo como finalidade compreender as percepções dos Coordenadores Pedagógicos das escolas públicas municipais de Caxias -MA, sobre sua formação e o desenvolvimento profissional em vista da inclusão social e educação da pessoa com deficiência. Nesse caso, a pesquisa descritiva exige observação, registrar e descrever as características de um determinado fenômeno, assim nesse estudo é utilizado para coletar os dados, questionários com perguntas norteadoras do contexto a investigar (Gil, 2008).

Dentre as técnicas de coleta e análise de dados optamos pela observação participante e aplicação de um questionário. Nesta pesquisa puderam participar 22 Coordenadoras Pedagógicas da rede municipal de ensino, sendo contempladas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Cidade de Caxias -MA. O questionário, segundo Gil (2008, p.121), é uma técnica de “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos [...]”

Resultados e Discussão

Nesta pesquisa foram aplicados 22 questionários para os Coordenadores Pedagógicos das escolas públicas municipais de Caxias - MA. Todas as coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário são do sexo feminino, com idades mínimas entre 25 e posteriores a 38 anos, todas têm a formação inicial em pedagogia, pós- graduação em gestão escolar, coordenação pedagógica e também inclusão escolar. Para Mantoan (2017) a inclusão nos faz dar um conceito novo a aula, o aluno e o professor, nas formas inusitadas em que estão dispostos na mesma aula o ensinar e o aprender. Diante do exposto, fica evidente que a educação inclusiva deve favorecer a aprendizagem de todos os alunos, inclusive das pessoas com alguma deficiência.

Por meio da aplicação do questionário às coordenadoras pedagógicas, foi possível perceber quais os cuidados prestados aos alunos com necessidades especiais nas escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Caxias-Ma. As coordenadoras pedagógicas afirmaram atuar na adaptação de materiais que são utilizados em sala de aula, na identificação das barreiras que se apresentam na escola, assim como na organização de estratégias em vista da inclusão da pessoa com deficiência, estando presentes no planejamento das atividades junto com os professores e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, buscando conhecer suas peculiaridades para intervir de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

No entanto, as Coordenadoras Pedagógicas apontaram as dificuldades que se apresentam no acompanhamento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, onde destacaram

a falta de apoio da família para com a educação dos alunos com deficiência e ausência de formação continuada para o coordenador e para os professores trabalharem com este público específico, enfatizando a falta de conhecimento sobre as principais deficiências e transtornos que acometem crianças e jovens em idade escolar, dos quais interferem diretamente na sua organização e planejamento para auxiliar os professores na efetivação de atividades para com os alunos com alguma deficiência. As relações que se escabecem na escola são fundamentais para a inclusão escolar dos alunos, neste sentido:

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão o coordenador a entender e orientar seus professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 97).

De acordo com os coordenadores pedagógicos, apesar dos avanços e inserção de políticas públicas para a educação inclusiva é necessário que a secretaria municipal de educação, favoreça um apoio maior as escolas em questão da formação dos professores, portanto este apoio mostra-se insuficiente, mas apesar disto estes profissionais mobilizam-se junto a gestão, família e professores para que sejam garantidos os direitos de inclusão escolar da pessoa com deficiência nas escolas da rede pública municipal de Caxias-MA. “[...] sobre a inclusão com responsabilidade, acreditamos que na concretização da educação escolar poderá ser melhor se utilizar diferentes auxílios e serviços educacionais[...]” (MAZZOTA, 2008, p.167).

Mediante a análise e discussões das percepções das Coordenadoras Pedagógicas sobre a educação inclusiva, sua formação e desenvolvimento profissional para atuar na inclusão escolar, acreditamos na relevância desta pesquisa para que as secretarias de educação ofereçam um apoio maior no que diz respeito a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos e dos professores que atuam na educação inclusiva. Observamos também que apesar das dificuldades que surgem na escola, os coordenadores pedagógicos atuam de forma proveitosa e desempenham suas funções buscando favorecer a inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Diante do que foi exposto nesta pesquisa, percebe-se que os resultados foram significativos, pois mostrou como o coordenador desenvolve sua função dentro da escola na gestão e organização da educação inclusiva de pessoas com deficiência, onde percebe-se como ele trabalha diante da educação inclusiva de acordo com as políticas públicas, e como a escola que esses coordenadores atuam trabalham para o desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno com deficiência. No entanto, notamos que os coordenadores precisam de mais apoio por parte das políticas públicas para desenvolverem melhor o seu trabalho nas escolas com os alunos que são deficientes. Sendo importante formação continuada e um melhor acompanhamento pedagógico.

Concluimos que falta formação continuada para os professores nesta área para favorecer o exercício da gestão e organização de atividade relacionada a inclusão dos alunos que possuem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Observamos

ainda, que a educação inclusiva acontece nas escolas pesquisadas no sentido do acolhimento dos alunos deficientes. No entanto, os coordenadores e professores sentem dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico em que todos possam aprender mesmo com as suas limitações.

Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Juscilene. *et al.* **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Edição I. 2013. Disponível em: <<https://www.faculdefar.edu.br>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MANTOAN, Maria. **Inclusão, diferença e deficiência :sentidos, deslocamentos, proposições.** Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.2,p37-46,Jan./Jun.2017.Disponível em:<<https://www.revista.ibict.br/inclusão/articule/vire/4100/3379>>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.Disponível em: <<https://www.passeidireto.com>>. Acesso em: 12 jan.2020

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.** V.1.n.2,p.165-168.2008.Disponível em:<<https://www.arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br>>. Acesso em:13 Jan.2020.

SUMÁRIO XVI

ESCOLA: TERRITÓRIO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM E CONVÍVIO COM A DIFERENÇA

Thiago Luiz Sartori

Universidade Anhanguera de Santo André-SP-UNIABC
tlsartori@hotmail.com

Palavras-chave: Gestão escolar. Diversidade sexual. Homofobia.

Introdução

A escola se apresenta como reprodutora de preconceitos e discriminações, o que fica evidenciado quando na dificuldade de gestores e professores no enfrentamento das questões relativas à diversidade afetivo-sexual no âmbito escolar.

A união homoafetiva que é um assunto bastante recente no cenário nacional, assim como envolvimento de preconceitos e discriminações, pois apesar da aprovação em 2013, desde então até mesmo alguns cartórios costumavam recusar efetivar essa união. Em geral, essa recusa estava articulada pelo preconceito e discriminação característicos de uma sociedade patriarcal e machista como é a brasileira.

Essa situação representa um paradoxo, pois a Constituição Federal de 1988 foi enfática ao vetar discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 1988), mas essa prática permaneceu recorrente seja de forma explícita ou velada, especialmente, mas não exclusivamente, quando o assunto é a união homoafetiva, por exemplo. Por conta disso, grupos e lideranças de movimentos LGBT, por exemplo, não pouparam esforços para pressionar o poder público com o intuito da formulação de políticas regulatórias contra a discriminação de toda natureza. Dentre as repercussões desses movimentos, pode-se destacar a aprovação da lei intitulada como Maria da Penha, Lei Federal nº 11.340/2006 que em seu artigo 5º, inciso III, traz de modo expresso, o moderno conceito de família, “qualquer relação íntima de afeto” (BRASIL, 2006). Apesar dessa lei não ter o objetivo precípua de tratar da questão da união homoafetiva, ao trazer um novo conceito de família, esse tipo de relação acabou sendo contemplado nos pressupostos desse dispositivo legal.

A partir de então, surgiram outros documentos que, de alguma forma representaram ganhos para a comunidade LGBT. Por exemplo, para assegurar os direitos das uniões homoafetivas, o Supremo Tribunal Federal, em 2011, no julgamento

da Ação Direita de Inconstitucionalidade nº 4.277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132, de relatoria do Ministro Ayres Brito, reconheceu asuniões homoafetivas como entidade familiar.

Não obstante, em sentido contrário, surge a criação do movimento intitulado Escola Sem Partido, que busca dificultar e mesmo criminalizar todas as atividades educacionais que abordem temas como diversidade sexual, as atuais diretrizes educacionais afastaram as disciplinas que contenham conteúdo de identidade de gênero. Esse movimento não é novo, mas começou a ganhar engatinhar no governo de Michel Temer e força no atual Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro em razão de seu alinhamento com a perspectiva ideológica neoconservadorista e as matrizes religiosas, especialmente, a corrente evangélica, mas não exclusivamente e os grupos militares.

Esse cenário representa um retrocesso para os movimentos de grupos minoritários que, historicamente, são excluídos social e economicamente por uma elite que desconhece seus direitos. Lamentavelmente isso acontece em razão da ignorância ou recusa de conhecimento sobre as relações homossexuais, por exemplo. Sobre este assunto Guacira Lopes Louro assevera:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Contudo, considerando-se o cenário vigente, dificilmente haverá compreensão sobre este assunto, pelo menos, no período que compreende a vigência do governo atual. Assim, se existia expectativa de que a escola pudesse servir de espaço para a realização desse debate, isso não ocorrerá, pelo menos, nos próximos anos.

Isso é preocupante porque a escola deve contribuir para a superação de relação historicamente assimétricas e promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos. Embora a escola não tenha o poder e a responsabilidade de construir sozinha as identidades sociais, é necessário destacar que ela, por seus preceitos e obstáculos, produz frutos de verdade, constituindo-se em uma instância fundamental nas histórias e no desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos. Ademais, a escola é um ambiente importante para analisar os princípios da diversidade e os gestores devem estar preparados como forma de garantir o direito às diferenças.

Metodologia

No contexto da pesquisa qualitativa utilizou-se de entrevistas para a compreensão do fenômeno investigado. Foi empregado um roteiro semiestruturado.

Foram entrevistados sete gestores de seis escolas da Rede Estadual de São Paulo. As materialidades empíricas (registro das entrevistas) foram examinadas por

meio da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016).

Buscamos compreender a percepção dos gestores com base na seguinte indagação: a união homoafetiva na perspectiva do gestor (a) escolar.

Resultados

A Gestora da escola 7 apresenta-se uma opinião pessoal e bastante conservadora sobre o assunto, mas tentou esclarecer que, como profissional tenta lidar com o tema dentro da racionalidade. Assim, com relação à união homoafetiva, ela asseverou: “*Não tenho nada contra; embora eu seja evangélica tenho outra visão, porém, como gestora respeito*”. Subentende-se, portanto que, se não fosse gestora, não aceitaria um casal homoafetivo em sua escola, mas como tal vê-se obrigada a aceitar.

Apesar de sua sinceridade, é provável que, se sua escola eventualmente vier a ter um casal homoafetivo, mesmo que essa gestora se esforce para lidar com o assunto, dificilmente conseguirá agir com naturalidade. Em outras palavras, ela até poderá aceitar, mas dificilmente reconhecerá a situação e tratará essas pessoas com normalidade.

Conclusões

Em linhas gerais os gestores entendem que as uniões homoafetivas devem ser regulamentadas e respeitadas, com base nos direitos individuais previstos tanto na Constituição, em Tratados Internacionais de Direitos Humanos, como em outros documentos mais recentes. Mas é preciso que reconheçam que “Compromisso social, senso crítico e criatividade são fundamentais no processo de elaboração e implementação de estratégias de intervenção que promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos” (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 590). Se não houver esse reconhecimento, a escola deixará de cumprir um papel importante que é formar indivíduos autônomos, capazes de progredir na vida e que reconheçam as diferenças o potencial de cada um independente de orientação sexual.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural. Brasília: CNE/MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 – acessado em 12 de julho de 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de acordo com Áreas Temáticas, a saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual. São Paulo: FIPE/INEP/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf
Acesso em: 02 jun. 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. ISBN 85.326.1862-6.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicologia** [on- line], v. 23, n. 3, 2015.

SUMÁRIO XVII

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO

Rodrigo da Paixão Pacheco – PUC/GO
adm.rodrigopp@gmail.com

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Violência.

Introdução

Este estudo tem por objetivo apreender a violência doméstica – física, sexual, psicológica e negligência - perpetrada em desfavor de crianças e adolescentes, imbricando às contribuições das escolas para combater esse tipo de violação de direitos. Não obstante estarem amparados por um ordenamento jurídico que possui a primazia da absoluta prioridade e proteção integral, além de reconhecer que estão em condição peculiar de desenvolvimento, constata-se uma enormidade de violações de direitos, dentre as quais se faz presente violência doméstica, o que evidencia a existência de diversas lacunas em relação à efetivação dos direitos conquistados.

Nessa perspectiva, o desafio é a concretização dos direitos adquiridos. Que está imbricada a uma atuação do Estado através de políticas de educação, saúde e de assistência social, voltadas a crianças e adolescentes, além da união de forças do judiciário e da sociedade, uma vez que é dever da família, do Estado e da sociedade salvaguardar crianças e adolescentes de toda forma de violência, em consonância ao que preconiza a CF/88 e o ECA.

Neste trabalho será focada a atuação das escolas – política de educação – como meio para enfrentar a violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Metodologia

É utilizado como método de análise o materialismo histórico, como caminho teórico, que aponta a dinâmica do real na efervescência da sociedade. E a dialética, como estratégia metodológica de abordagem da realidade, como processo histórico peculiar ao seu dinamismo, provisoriedade e transformação. A abordagem dialética considera o objeto e o sujeito partes da mesma totalidade (MINAYO, 2014). Na filosofia marxista a compreensão de totalidade constitui o princípio para o conhecimento da realidade social e uma necessidade metodológica para sua análise.

O delineamento da pesquisa foi de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica, para auxiliar no exercício reflexivo e crítico a respeito da temática, percorre todo o desenvolvimento da pesquisa e teve como objetivo a aproximação teórica do objeto, constituindo-se em subsídio para a análise e interpretação dos dados coletados. São parte dessas referências os seguintes autores: Behring (2003); Pilotti e Rizzini (2009); Guerra (2008); Faleiros e Faleiros (2007); Deslandes (1994), dentre outros. A pesquisa documental foi subsidiada por informações contidas na CF/88, no ECA, dentre outros, que favoreceram o conhecimento das ações executadas pelo Estado, por meio da política de educação, em relação com a violência doméstica.

A pesquisa de campo foi realizada, por meio de entrevistas. Para tanto foram duas escolas da rede pública municipal e duas da rede estadual de ensino.

Ressaltamos que pesquisa de campo realizada atendeu a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás sob número 3.374.145. Outrossim, os dados somente foram coletados depois da aprovação no Comitê de Ética e, felizmente, antes da pandemia.

Resultados e Discussão

A partir do estudo e pesquisa, os seguintes resultados podem ser apontados: o Poder Público além de ausente no enfrentamento a violência doméstica contra crianças e adolescentes, demonstrando o descaso com a efetivação da Doutrina da Proteção Integral, busca impor à sociedade retrocessos historicamente conquistados por lutas sociais; o Estado não disponibiliza formas efetivas de enfrentamento a violência por meio da pública de educação, implementada pela Rede de Proteção; as famílias são culpabilizadas pela violência; os profissionais das escolas pesquisadas não conseguem reconhecer a violência numa perspectiva macro relacionando-a à estrutura social e entendendo o papel fundamental da política social em que estão inseridos no enfrentamento da violência.

Conclusões

Constatou-se que ainda há vários desafios a serem transpostos para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, uma vez que os atendimentos pelas instituições têm ocorrido de maneira precária, insuficiente e desarticulada. Sendo assim, é fundamental que o Estado implemente ações por meio das diferentes políticas públicas que compõem a Rede de Proteção, não só para o atendimento dos casos de violação de direitos concernentes a violência doméstica, mas para que o ECA seja cumprido.

Acreditamos que a educação é, sobretudo, o meio principal de promover profundas mudanças culturais necessárias ao desenvolvimento da sociedade com papel importantíssimo no enfrentamento de toda sorte de violações de direitos. Desse modo, a escola é uma instituição que reflete as regras sociais, tendo papel fundamental na formação do sujeito, sendo reconhecida e legitimada como fonte transmissora de

informações, habilidades e valores culturais.

Referências bibliográficas

BEHRING, Elaine Rossetti. O Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.069. Brasília, 1990.

DESLANDES, S. F. Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: Análise de um Serviço. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, edição eletrônica.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria C. de S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2014.

PILOTTI, F. e RIZZINI, I. (orgs). A arte de governar crianças. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

