

Hellen do Socorro de Araújo Silva
Rubens da Costa Ferreira
(Organizadores)



Educação e lutas sociais nas Amazônias

reflexões de pesquisas em políticas
e sociedades no Programa de Pós-graduação
em Educação e Cultura

Educação e lutas sociais nas Amazônias:

**reflexões de pesquisas em políticas e sociedades no
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura**



**Hellen do Socorro de Araújo Silva
Rubens da Costa Ferreira
(Organizadores)**

Educação e lutas sociais nas Amazônias:

**reflexões de pesquisas em políticas e sociedades no
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

A revisão linguística e ortográfica, assim como o enquadramento às regras da ABNT é de responsabilidade dos autores e coautores.

Hellen do Socorro de Araújo Silva; Rubens da Costa Ferreira [Orgs.]

Educação e lutas sociais nas Amazônias: reflexões de pesquisas em políticas e sociedades no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 287p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2219-6 [Digital]

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Sociedade. 4. Amazônia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Letícia dos Santos Furtado

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Hellen do Socorro de Araújo Silva Rubens da Costa Ferreira	
PREFÁCIO	11
EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS: CONTRARREFORMA EDUCACIONAL E OS INTERESSES DE CLASSE NA CONJUNTURA BRASILEIRA	
Lucas Barbosa Pelissari	
CAPÍTULO 1	29
UM ESTUDO ACERCA DA PRÁXIS EDUCATIVA DAS EGRESSAS DA LEDOC-BAIÃO/2014	
Maria José Rodrigues Vera Hellen do Socorro de Araújo Silva	
CAPÍTULO 2	49
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DAS IFES: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO	
Rubens da Costa Ferreira Gilmar Pereira da Silva	
CAPÍTULO 3	79
OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA	
Herilene Chaves de Sousa Ariel Feldman	

CAPÍTULO 4	95
UNIVERSIDADE E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA	
João Batista do Carmo Silva Gilmar Pereira da Silva Wagner Ferreira Pereira	
CAPÍTULO 5	123
PRELAZIA DE CAMETÁ: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 NA PERSPECTIVA DOS INTELECTUAIS ORGÂNICOS DA CLASSE TRABALHADORA	
Wilmenson Alfaia Moreira Egídio Martins	
CAPÍTULO 6	147
EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E A FORMAÇÃO NA LUTA POR DIREITOS	
Fábio Tadeu de Melo Pessôa	
CAPÍTULO 7	173
UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE E OS DESAFIOS DO ACESSO DOS/AS ALUNOS/AS DE PRIMEIRA GERAÇÃO	
João Batista do Carmo Silva Benilda Miranda Veloso Silva Cheliane Estumano Gaia	

CAPÍTULO 8	195
IMAGENS E SENTIDOS NO CONSTRUTO DA INTEGRALIDADE DO SER SURDO NA/DA AMAZÔNIA TOCANTINA	
Waldma Maíra Menezes de Oliveira	
CAPÍTULO 9	223
A INCLUSÃO E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: LEIS, DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS	
Dailma da Silva Medeiros	
Ariel Feldman	
CAPÍTULO 10	249
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA RELEVÂNCIA CONCEITUAL	
Cláudio Antônio Trindade Andrade	
Marisa Alicia Montrucchio	
POSFÁCIO	261
EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NAS AMAZÔNIAS: DEMOCRACIA E A GARANTIA DE DIREITOS	
Eraldo Souza do Carmo	
AUTORAS E AUTORES	277

APRESENTAÇÃO

Este livro trata das reflexões realizadas no V Colóquio Nacional da Linha Políticas e Sociedade, cujo tema versou sobre “Educação e Lutas Sociais nas Amazônias: democracia e a garantia de direitos” realizado no ano de 2023 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantis/Cametá.

Teve como objetivo contribuir com a formação de professores, bem como aproximar educação superior e educação básica por meio da produção e socialização do conhecimento expressa nos resultados das pesquisas em andamento e concluídas realizadas pelo coletivo de pesquisadores, apresentando-se como um estímulo ao debate para o fortalecimento da universidade pública, gratuita e com qualidade social em meio as lutas coletivas para reestruturar as políticas brasileira a partir de 2022 e ampliar nosso comprometimento com a formação de pesquisadores no Brasil e nas Amazônias.

Reuniu gestores, docentes da Educação Básica e da Educação Superior, pesquisadores, estudantes da Graduação e da Pós-Graduação; e de outros espaços sociais da educação do território da Amazônia Tocantina e de outros territórios das Amazônias para divulgar e dialogar sobre as produções acadêmicas e experiências formativas que vem sendo construídas a partir dos desafios e inovações na produção do conhecimento.

O Colóquio e suas produções acadêmicas teve como perspectiva o fortalecimento da Linha Políticas e Sociedades e do PPGEDUC, a partir das temáticas Educação, Trabalho, Movimentos Sociais, Democracia, Juventudes, Licenciatura em Educação do Campo, Inclusão e Direitos Sociais.

Este livro, estrutura-se em prefácio, dez capítulos e posfácio. O prefácio apresenta uma contextualização mais ampla pautando as políticas educacionais na conjuntura do período particular

(2016-2022), do capítulo 1 ao 10 são os resultados de pesquisas sistematizadas pelos pesquisadores/autores desenvolvidas no processo de orientação junto aos mestrandos, bem como resultados de seus projetos de pesquisas e o posfácio reflete acerca das lutas sociais nos territórios das Amazônias e seus sujeitos.

Convidamos a todos e a todas para a leitura desta coletânea!

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Coordenadora da Linha Políticas e Sociedades

Rubens da Costa Ferreira

Vice- coordenador da Linha Políticas e Sociedades

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS: CONTRARREFORMA EDUCACIONAL E OS INTERESSES DE CLASSE NA CONJUNTURA BRASILEIRA

Lucas Barbosa Pelissari

1. Introdução

A formação social brasileira tem enfrentado, desde 2016, uma enxurrada de políticas conservadoras, de natureza regressiva e que, por serem implementadas no sentido contrário aos interesses das amplas massas populares, aqui denominamos contrarreformas. Tais políticas, no entanto, por lograrem legitimidade entre a população em geral, turvam análises mais rigorosas da conjuntura histórica, sobretudo do período compreendido entre o golpe de 2016 e o fim do governo Bolsonaro.

O Grupo de Pesquisa e Intervenção Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (EPPEP), do qual faço parte, tem buscado analisar esse período de maneira coletiva, junto a outros grupos e instituições. Nesse sentido, contribui com a formação político-pedagógica de sindicatos, movimentos sociais e comunidades escolares, a partir do cultivo da paciência histórica da qual falavam Lênin, Gramsci e outros dirigentes políticos nos quais nos inspiramos para analisar a realidade. Nesse sentido, o V Colóquio da Linha Políticas e Sociedades do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA) campus Cametá, promovido em 2023 com a temática “Educação e Lutas Sociais nas Amazônias: democracia e a garantia de direitos”, constituiu-se de espaço de reflexão e análise concreta que extraiu consequências importantes para as lutas populares.

Tive o prazer de contribuir com o evento, em uma intervenção cujo objetivo foi situar as políticas educacionais mais recentes na conjuntura desse período particular (2016-2022). Trata-se de um contexto que temos denominado de crise – política e ideológica – do capitalismo e da democracia brasileiros, mas que se inicia com uma crise de governo, especificamente, ainda no governo Dilma. É um período que podemos caracterizar, em termos das políticas gerais do Estado, como de aplicação agressiva do programa neoliberal, de modo articulado a um programa político-ideológico de extrema-direita, materializado no movimento bolsonarista. Portanto, apresenta mudanças significativas, inclusive reformas estruturais no Estado brasileiro, a partir da ação política ultraconservadora.

A análise parte de dois pressupostos, que têm sido construídos coletivamente no grupo EPPEP. O primeiro deles diz respeito a uma perspectiva teórico-analítica e se refere à busca por localizar as políticas educacionais no processo político brasileiro. Esse é, na verdade, o grande objetivo do grupo de pesquisa, que encontrou no referencial teórico de Nicos Poulantzas uma contribuição importante. Poulantzas é um cientista político e filósofo grego, marxista, que formulou nas décadas de 60 e 70 do século passado e escreveu, em 1967, uma obra fundamental, um tratado de teoria política, intitulado Poder Político e Classes Sociais. Após alguns anos de trabalho, concluímos que o livro nos ajuda a compreender a educação no contexto da reprodução ampliada da força de trabalho e da reprodução ampliada do capital, assumindo as formações sociais capitalistas como uma articulação de modos de produção.

Esse arcabouço nos ensina a identificar a contradição principal dentro de uma formação social em uma dada conjuntura, elemento este que, quando alterado, normalmente produz transformações históricas importantes. Essa identificação auxilia a compreensão das próprias políticas implementadas pelo Estado capitalista, ao mesmo tempo em que permite observar a agregação de interesses que implicaram tais políticas. Por exemplo, a contradição principal na sociedade brasileira atualmente, e mesmo no período anterior a

2016, não se estabeleceu entre, de um lado, forças do capital e, de outro, o trabalho. Se essa fosse a disputa latente, e caso um dos polos dessa contradição lograsse êxito nos seus processos de organização e luta, seria impulsionado um processo revolucionário de ruptura. Isso não esteve na ordem do dia da conjuntura brasileira e, a propósito, não está há bastante tempo – se é que algum dia esteve, desde que temos, efetivamente, um Estado de tipo burguês.

O outro pressuposto de nossas pesquisas guarda íntima relação com esse primeiro e indica haver, no processo político capitalista, correspondência entre três grandes elementos. O primeiro é o modelo de desenvolvimento prioritariamente assumido pelo Estado. Poderíamos localizar, por exemplo, no período que vai da década de 1930, desde o varguismo, até a década de 1980, um modelo desenvolvimentista. Depois disso, a partir da transição democrática, um tipo de desenvolvimento prioritariamente neoliberal, que fornece, inclusive, nova forma ao Estado capitalista.

Em segundo lugar, com auxílio da teoria poulantziana, buscamos identificar a fração da burguesia que ocupa um lugar de hegemonia no bloco no poder. Não consideramos a burguesia como um bloco homogêneo, mas como uma classe com diferenças internas de interesses econômicos, de plataformas políticas, de formas de organização e, inclusive, de atuação na disputa das políticas sociais. Por outro lado, existe também uma relação de unidade entre essas frações, já que todas buscam os mesmos objetivos em termos de sobrevivência: o acúmulo de capital e a preservação do seu poder político, especificamente no interior do Estado capitalista. Ao núcleo no qual se materializa essa unidade contraditória, Poulantzas estabelece o conceito de bloco no poder do Estado.

O terceiro elemento de correspondência que nos interessa é o tipo de política educacional assumido pelo Estado naquela conjuntura determinada. Temos buscado, então, ao localizar as políticas educacionais no processo político brasileiro, entender a correspondência entre o modelo de desenvolvimento capitalista

prioritariamente adotado, a fração burguesa hegemônica e a política educacional. Tal correspondência está longe de ser mecânica, mas é permeada por contradições e pela luta de classes.

Com base nesses pontos de partida, divido a análise em quatro grandes momentos. Começo com um pouco de história, situando a conjuntura do período pré-2016; depois busco caracterizar os governos Temer-Bolsonaro; em seguida trato especificamente da contrarreforma educacional; e concluo com alguns desafios, para que possamos visualizar as lutas vindouras e nossos posicionamos possíveis.

2. A conjuntura brasileira nos quatro primeiros governos petistas

O período dos quatro primeiros governos do Partido dos Trabalhadores (PT), dois governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e dois governos Dilma (2011-2014 e 2015-2016), é descrito, basicamente, como uma conjuntura em que um programa neodesenvolvimentista foi priorizado. (Boito Jr., 2018) O neodesenvolvimentismo se caracteriza economicamente por um binômio: o crescimento econômico com diminuição da pobreza, isto é, um crescimento econômico progressista e não conservador, como, por exemplo, o da ditadura militar brasileira. Para consolidar essa política, os governos do período lançaram mão de estratégias de desenvolvimento com alguma intervenção do Estado, inclusive fortalecendo empresas estatais e financiando empreendimento do capital nacional, as chamadas “campeãs nacionais”, além de implementarem políticas sociais de inclusão de trabalhadores no consumo de massas. Alteraram, portanto, a dinâmica do conflito distributivo do país, sem, contudo, romper com os determinantes macroeconômicos do neoliberalismo. Boito Jr. (2018) define, por isso, o neodesenvolvimentismo como o modelo de desenvolvimento possível sob os limites do neoliberalismo: crescimento econômico, sim, mas mais modestos que os do período 1930-1980; estímulo à industrialização, também, mas focada em setores bastante restritos; bom investimento em

desenvolvimento tecnológico, mas também restrito a alguns setores, refém da pauta de exportação de commodities, com baixa densidade científica e sem questionar a dependência externa.

Tal programa conformou uma ampla frente política no país, policlassista e composta por diversos setores populares e dominantes. Todos esses setores participaram da frente tendo seus interesses contemplados, ainda que, em alguns casos, parcialmente e, de modo geral, com defasagens entre os ganhos econômicos e políticos. De outro lado e em oposição à frente neodesenvolvimentista, constituiu-se um bloco político que buscou implementar o programa neoliberal *strictu sensu*. Essa contradição principal nos colocou também diante de uma contradição de projetos educacionais.

De um lado, no âmbito da frente neodesenvolvimentista, um projeto que espelha a distribuição de renda e ampliação da democracia, com integração de novos indivíduos e setores ao campo da educação formal: políticas de cotas e ações afirmativas, expansão das Universidades públicas e escolas técnicas federais, conferências de educação, incentivo a modalidades específicas, modelo sócio-histórico de currículo etc. Mas, trata-se de um projeto contraditório, porque convive com o programa reivindicado por frações burguesas, que, lembremos, também compõem a frente neodesenvolvimentista.

Um emblemático exemplo é a criação, em 2007, de uma só vez, do Movimento Todos pela Educação e de uma política de fortalecimento do Ensino Médio Integrado, com perspectiva de formação integral dos trabalhadores, no sentido de enfrentar a dualidade de sistemas da educação capitalista. Com essa política os trabalhadores acessam uma formação profissional e, ao mesmo tempo, a cultura científica, o foi negado em toda a história do Brasil a esse setor. O Ensino Médio Integrado é fortalecido via criação de 500 novos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao mesmo tempo, uma organização genuinamente empresarial que produz teoria pedagógica para a burguesia brasileira é reconhecida formalmente pelo Estado. Como

contrapartida, o Ministério da Educação exige que a “estratégia Todos pela Educação” seja adotada como a plataforma programática das secretarias estaduais de educação, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Isso materializa as contradições do neodesenvolvimentismo no campo educacional.

Tanto as frações burguesas da frente neodesenvolvimentista quanto o neoliberalismo *stricto sensu* disputaram nesse período as políticas educacionais do Estado brasileiro sobre a base da perspectiva neotecnicista. O neotecnicismo é, como nos ensinam, por exemplo, Saviani (2013) e Gentili (1996), a pedagogia hegemônica do neoliberalismo, ancorada teoricamente nos princípios das competências e habilidades. Sob o neodesenvolvimentismo, isso se mantém, mas adquiriu, à época, uma natureza social, de ampliação da escola pública, de democratização e fortalecimento de diversas políticas interessantes aos trabalhadores. Se o neodesenvolvimentismo é a política de desenvolvimento possível sob os limites do neoliberalismo, temos, aqui, uma educação popular possível sob os limites do neotecnicismo. Conceituamos esse modelo como neotecnicismo social.

3. A conjuntura brasileira do período Temer-Bolsonaro

A frente neodesenvolvimentista do período 2003-2016 foi dotada de uma característica estrutural. Dado o seu caráter policlassista, foi permanentemente instável e passível de ser desmobilizada. O momento de crise iniciado em 2015, que culmina com o golpe do *impeachment*, em 2016, foi o ápice do acúmulo de contradições, conduzindo à ruptura. Recomendo, para uma caracterização detalhada desse processo, o livro de Armando Boito Jr. (2018), *Reforma e Crise Política no Brasil*. Para nós, interessa particularmente a análise das consequências dessa ruptura, tanto em termos políticos gerais quanto no terreno das políticas educacionais.

Um importante elemento novo é o fato de se tornar latente nesse momento outra característica fundamental do projeto

neodesenvolvimentista. Políticas como “Minha Casa Minha Vida”, “Luz para Todos” e “Bolsa Família”, que foram fundamentais para a distribuição de renda e para a inserção de amplos contingentes da população brasileira na economia capitalista, foram implementadas prescindindo da mobilização popular e da formação política. Por isso, no momento em que o projeto sofre ataques, há pouca organização de massas que o defenda.

Já dispomos de elementos históricos suficientes que nos mostram o peso da desmobilização no processo do golpe. O ajuste fiscal imposto pela fração burguesa diretamente associada ao capital internacional, a dissimulação da luta contra a corrupção pela alta classe média, o anti-nacionalismo desavergonhado de partes do judiciário na Operação Lava-Jato e, principalmente, a postura antidemocrática de diversos setores sociais, nada disso encontrou resistência de massas articulada pelo neodesenvolvimentismo. O resultado foi a derrota de uma estratégia centrada na diminuição da pobreza e em políticas sociais, sem mobilização dinâmica da classe trabalhadora.

Vimo-nos, a partir daí, diante de um novo ator político no cenário nacional: o neofascismo, amplo movimento reacionário de massas (Togliatti, 1978), que se alça ao governo federal em 2018 e dá continuidade à implementação do programa econômico neoliberal. A politização violenta do machismo, do racismo, da homofobia e do antiambientalismo, característica dessa política, penetra o campo da educação de maneira bastante eficaz. Coube a nós, intérpretes dessa realidade, recuperar caminhos analíticos possíveis e reafirmar a potência do materialismo histórico nessa empreitada.

O fato é que o neofascismo induz alguns problemas estratégicos importantes. O primeiro deles é que a ideologia de extrema-direita que lhe dá suporte penetra no proletariado e nas classes populares, produzindo o consenso e cooptando inclusive a juventude. Em segundo lugar, o neofascismo se apropria de ideias revolucionárias, contestatórias e de ruptura, substituindo o ideário contra-hegemônico de esquerda por um sistema discursivo e

ideológico propriamente fascista. Articula, assim, a politização do ataque às lutas identitárias àquilo que Poulantzas (2019) denomina efeito de representação da unidade, um efeito ideológico da própria estrutura social de dissimular, a partir da ideia de nação, os valores que coesionam a sociedade capitalista. A ideologia nacional unifica as massas populares e, para isso, recorre a ferramentas ideológicas específicas. O neofascismo brasileiro dá vazão a esse efeito, lançando mão de expedientes agitativos específicos, como, por exemplo, a palavra de ordem do movimento bolsonarista “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Se a política educacional do período anterior poderia ser chamada de neotecnicismo social, sob Bolsonaro – mas já a partir de Temer –, essa política pode ser caracterizada como uma contrarreforma educacional. Seu principal traço é a articulação entre a educação neotecnicista, típica do neoliberalismo, e uma plataforma educacional ultraconservadora, própria do neofascismo. Trata-se, até então, de uma situação bastante peculiar na história brasileira. Nós convivemos, sim, com a aplicação do programa neoliberal em praticamente todas as dimensões das políticas estatais, na década de 1990. No entanto, o regime democrático não foi colocado à prova e serviu mais como colchão para o impacto das contradições sociais produzidas pelo neoliberalismo. No novo período, a retirada de direitos, expressa na educação neoliberal, se articula às ideologias de extrema-direita.

Já a partir de 2015, mas com maior intensidade em 2018, a luta social no Brasil entra em um período que a literatura crítica denomina descenso da luta de massas. O descenso não significa, apenas, um contexto de apatia social, mas de piora permanente nas condições de mobilização e disposição de luta pela conquista de direitos. É interessante perceber, no entanto, que houve alguns momentos de mobilização bastante pontuais, indicando, metaforicamente, suspiros no baixo dinamismo da conjuntura. A maioria desses suspiros envolveu a educação e adquiriu dimensão nacional: as ocupações de escolas em 2015 e 2016 contra a reorganização do espaço escolar e o Novo Ensino Médio (NEM); as

lutas contra os cortes de recursos nas Universidades e Institutos Federais, em 2018 e 2019; a mobilização pela aprovação do Novo Fundeb, em 2020, em plena pandemia; e mais recentemente, em 2023, novamente a luta pela revogação do NEM.

Com as novas características hegemônicas da política educacional, apareceram também novas formas e conteúdos de mobilização popular. Isso evidencia o caráter estratégico da educação, não só do ponto de vista do Estado como também na elaboração de um programa antifascista e antineoliberal.

4. A contrarreforma educacional

Mas quais são as grandes características da contrarreforma educacional em curso no Brasil desde 2016? Em nossa ótica, é possível elencar quatro grandes elementos. Em primeiro lugar, destacam-se a desqualificação e a ultraprecarização do trabalho. Sob a novíssima dependência que caracteriza o modelo capitalista neoliberal aplicado aos países periféricos (Amin, 2005), a superexploração do trabalho ganha contornos específicos, fundamentalmente a informalidade como traço estrutural. Os fenômenos da plataformização e uberização do trabalho repercutem sobre o sistema laboral em geral, produzindo efeitos inclusive na política social do Estado capitalista.

O cenário repercute no trabalho docente, como têm demonstrado algumas pesquisas. Christákis (2024), por exemplo, investigou os impactos da contrarreforma do ensino médio na política de formação de professores, constatando um espelhamento dos princípios do NEM e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O novo modelo de formação de professores, segundo a autora, reivindica um profissional cuja formação é esvaziada de teoria, não pautada no conhecimento científico e aplicadora de rotinas e modelos baseados em competências. Este é o conteúdo da BNC-Formação, documento publicado em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que regulamenta o currículo da formação de professores no Brasil. Além disso, a

própria prática profissional é deteriorada com a mobilização de ferramentas de plataformização (Barbosa, 2023) e fragilização dos planos de carreira.

Esse movimento é explicado pela própria teoria do valor de Marx: desqualifica-se a formação profissional como estratégia para rebaixar o próprio valor da força de trabalho, lançando mão do expediente de extração de mais-valia relativa típico dos processos de industrialização dependente. Tanto o jovem trabalhador em formação, estudante do ensino médio, quanto o docente, atrelado a uma nova rede de mercantilização da oferta educacional, participam desse processo como trabalhadores produtivos e, portanto, objeto da exploração, em geral, e da superexploração periférica, em particular.

Levada às últimas consequências, essa característica nos apresenta o anúncio feito por Tarcísio de Freitas, atual governador de São Paulo, de uma política que promove a substituição de professores pela Inteligência Artificial na preparação de aulas. A ideia do professor pesquisador é solapada, acionando um uso fetichizado da tecnologia digital, completamente vazio de pressupostos pedagógicos, políticos ou epistemológicos.

O segundo elemento que caracteriza a contrarreforma educacional atual é a fragmentação. Trata-se de uma política educacional que aprofunda o condicionante estrutural de dualidade da educação capitalista. Há, por um lado, uma homogeneização subjetiva do perfil laboral requerido pela BNCC, a partir da ideia de competências socioemocionais, que organiza o currículo, e, conseqüentemente, dos componentes curriculares de protagonismo juvenil, empreendedorismo, educação financeira, entre outros. De outro lado, essa ideologia é priorizada na formação das classes populares e não entre os extratos de maior renda das classes médias ou entre os filhos da burguesia.

Como demonstram pesquisas recentes (REPU, 2022), a contrarreforma induz a oferta de um tipo específico de formação profissional para as classes populares, que é a qualificação via itinerário formativo. Cursos rápidos, de curta duração, inclusive

vinculados com experiência em serviço, esvaziados o máximo possível de componentes científicos. Rompe-se com o modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que permite ao estudante se formar para uma profissão e, ao mesmo tempo, se apropriar dos requisitos básicos da ciência, da cultura, da cidadania e do desenvolvimento corporal, em sua integralidade; em uma palavra, que seja autônomo e compreenda criticamente a realidade em que vive. Esse modelo, expresso na ideia de formação humana integral, sai de cena, resgatando-se a dualidade – de fato e formal – característica das reformas educacionais das décadas de 1930 e 1940, o tecnicismo da ditadura militar e o conteúdo político da primeira reforma neoliberal da década de 1990. Produz-se, na verdade, um combo desses elementos, com novos ingredientes de ultrarreacionarismo neofascista.

Em terceiro lugar, abordo o conteúdo mais propriamente epistemológico da contrarreforma educacional atual. Nesses marcos, como comentei acima, o objeto do conhecimento escolar passa a não ser mais o saber científico e sim a noção de competência socioemocional, definida da seguinte forma pela BNCC: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2017, p. 8) Tal compreensão é, por força de lei, incorporada por todos os marcos normativos que estabelecem as diretrizes curriculares da educação básica.

Concordo com Silva (2018) quando afirma que tal concepção, na verdade, retroage a propostas da reforma educacional da década de 1990, mas é revigorada pelo próprio contexto autoritário do período 2016-2022, que favorece a supressão de disciplinas científicas básicas do centro da organização curricular. Os casos mais emblemáticos são a não obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, tal como preconiza a Lei nº 13.415/2017, e o fato de as únicas obrigatoriedades previstas pela lei

e pelos demais dispositivos (BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN) serem Matemática e Língua Portuguesa.

O revigoramento do discurso sobre as competências é também favorecido pelo método de gestão adotado pelos governos Temer e Bolsonaro. A mudança de lugar da noção de competências, que agora adquire hegemonia, se dá em meio à ausência de participação do movimento popular, das entidades educacionais e das próprias escolas. Tal método é constituído a partir da política neofascista, da qual o negacionismo é parte integrante. Daí advém o “[...] tratamento formal das ‘diferenças’, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração” (Silva, 2018, p. 11), adequada à flexibilidade profissional requerida pelo mercado de trabalho neoliberal. Tem-se, assim, uma Pedagogia das Competências que responde, ao mesmo tempo, ao neofascismo e ao neoliberalismo, fato que impulsiona tal concepção a um novo patamar na política educacional brasileira.

Daí resulta a oferta de inúmeras disciplinas sem base científica, que buscam desenvolver aspectos eminentemente práticos e até artificiais da vida cotidiana. Exemplos não faltam: “Aprenda a ser um milionário”, “Empreender para crescer”, “Around the Word”, “A ação está em suas mãos” ou as adotadas pela maioria dos currículos estaduais “Pensamento computacional”, “Empreendedorismo” e “Projeto de vida”. A intervenção prática é enfatizada a partir da individualidade, assumida como resposta para problemas sociais a partir de “soluções inovadoras”. Essa é também a base para alternativas ao desemprego estrutural pautadas na geração de renda por meio de empreendimentos comunitários, sazonais e informais.

Há significativas repercussões, ainda, na política oficial de materiais didáticos do NEM. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ganhou novo escopo a partir dos dispositivos normativos da contrarreforma. O principal impacto se refere ao conteúdo dos livros, que, a partir de 2021, passaram a ser organizados a partir de grandes áreas do conhecimento - Matemática e Suas Tecnologias, Linguagens e Suas Tecnologias,

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza - e dos itinerários formativos. Novidades importantes são os livros didáticos que orientam práticas de “Projeto de Vida” e “Projetos Integradores”. O ensino médio brasileiro não conta mais com livros que sistematizam os conhecimentos das ciências de referência, como ocorria até 2020.

Vale reforçar que a Pedagogia das Competências é anticientífica porque prioriza os aspectos práticos do desenvolvimento individual que conduzem ao bom posicionamento na concorrência (competição) do mercado de trabalho. Não se trata, pois, de uma teoria pedagógica negacionista, mas com fundamento utilitarista. Ocorre que seu encontro com o contexto de negacionismo cria um contorno específico que contribui para a implementação da ideologia contrarreformadora.

Em quarto lugar, a contrarreforma educacional provoca uma tendência à privatização da educação, bastante nítida em seu núcleo que é o NEM. A entrada em cena de diversos organismos empresariais, autorizada pelos novos marcos normativos, induz parcerias para a oferta de cursos de nível médio. Não há mais restrições para os chamados convênios, já havendo, em diversos estados da federação, a participação ativa de grupos financeiros como o Itaú Educacional e o Instituto Unibanco ou de fundações empresariais, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann. Essas entidades participam da elaboração de currículos, produção de materiais didáticos, gestão de plataformas de Educação à Distância (EaD) e até da oferta de componentes curriculares da escola pública.

No campo da educação profissional, encontramos a forma de oferta “concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo” (Brasil, 2021b). O destaque para a conjunção adversativa “mas” denota a contrariedade entre as partes que se somam. No entanto, vale um esforço analítico para observar em que terreno cada uma delas se desenvolve, a partir das intenções do documento. A integração, ou seja, a unificação, a

indivisibilidade, a organicidade do currículo seriam dadas “no conteúdo”. Fazendo-se o esforço de separar o político-pedagógico dos demais fatores que o compõem, o conteúdo a que se refere o texto diria respeito aos conhecimentos previstos nos componentes curriculares, sejam eles disciplinas propriamente ditas ou, numa dimensão mais geral, atividades escolares. Já a concomitância seria própria do âmbito institucional ou administrativo, pois a intercomplementariedade deve se dar “em distintas instituições ou redes de ensino”. Porém, a continuidade da descrição, no próprio texto, auxilia nossa interpretação. O documento define que a nova forma de oferta pode se desenvolver “mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (Brasil, 2021). Em suma, o que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 pauta é: está permitida a composição de currículos integrados resultantes da articulação entre duas ou mais instituições ou esferas administrativas diferentes, inclusive por meio da parceria entre o Estado e o mercado educacional privado. Se combinamos tal resultado com a vocação das instituições privadas na oferta de cursos de qualificação e técnicos concomitantes, temos, na verdade, um reforço da fragmentação curricular via setor privado. Nessa fórmula, a integração é um mero exercício discursivo, dada a impossibilidade de dissociar forma de conteúdo, princípio básico das primeiras lições de qualquer curso que trate sobre currículo.

5. Considerações finais: desafios para a luta

Se o que caracteriza a conjuntura brasileira no período 2016-2022 é a articulação entre neofascismo e neoliberalismo, é admissível imaginar que a resistência popular deveria se centrar em um programa antifascista e antineoliberal. O ano de 2022 apresentou uma vitória parcial sobre o neofascismo, que levou as forças populares à composição de uma frente ampla. Por outro lado, não é possível ainda afirmar que a contrarreforma educacional, como grande característica das políticas do período,

se extinguiu com o novo governo Lula. A hipótese que levantamos é que, por um lado, muitos elementos dessa contrarreforma permanecem vigentes e, por outro, algumas características são enfrentadas. Igualmente, no aspecto político mais geral, identificamos uma tentativa de desbolsonarização do Estado brasileiro que tem sido exitosa em algumas ações, mas não de maneira geral.

No entanto, a luta restrita à perspectiva antifascista pode oferecer o risco de fortalecer o projeto neoliberal que integra a frente ampla e que reivindica um modelo de educação incrustado na atual composição do MEC. Talvez o Ministério seja, hoje, o setor em que o neoliberalismo seja mais nítido. A aposta em uma tática restritamente antifascista pode produzir um efeito contrário, que seria fortalecer o neoliberalismo e, conseqüentemente, agregar interesses do bloco bolsonarista. Isso porque o campo tradicionalmente neoliberal da política brasileira aceitou integrar a frente ampla junto de setores progressistas, mas o enfrentamento ao neofascismo não é a sua prioridade. Assim, uma composição programática restrita ao antifascismo pode levar os setores democráticos e populares a uma condição de reféns da agenda educacional neotecnista.

Por isso, a defesa da revogação das grandes medidas contrarreformadoras do período anterior tem sido a bandeira centralmente empunhada por partes desses setores, que denunciam os limites de pequenos remendos no NEM. Alterações pontuais, que não alteram a estrutura da nova política de ensino médio, não reconfiguram seus principais eixos: ideologia do empreendedorismo como doutrina, BNCC como estrutura curricular e teoria das competências como pedagogia hegemônica.

É necessário, com efeito, destacar os avanços no combate aos traços neofascistas da contrarreforma educacional, a partir de medidas como a revogação da política nacional de incentivo às escolas cívico-militares, a retomada do debate inclusivo na política de educação especial, que enfrenta a concepção segregadora do período anterior, a composição das diretorias ministeriais com

representantes progressistas, a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), dentre outras. Porém, fenômenos autoritários permanecem presentes: ataques violentos às escolas, programas estaduais de militarização escolar, perseguição ao pensamento crítico, banimento de livros com conteúdos progressistas e presença de lideranças fascistas no debate educacional parlamentar, para citar alguns. Do ponto de vista ideológico, a plataforma neofascista para a educação permanece viva.

Esse processo também alerta para a captura da agenda progressista pelo programa neoliberal, em uma adaptação que Nancy Fraser tem denominado de neoliberalismo progressista. Reforço que a disputa ativa entre capital e trabalho não está na agenda do debate público. A contradição principal ainda leva em consideração que um dos polos se aglutina junto à extrema direita e o outro se constitui como um bloco instável de frente ampla. Para a construção de um projeto popular para a educação, está em disputa a hegemonia do polo de frente ampla. A revogação das contrarreformas diferencia os dois subcampos dessa frente (progressista/democrático, de um lado, e neoliberalismo progressista de outro) e é o que tem garantido as conquistas, ainda que diminutas, do progressismo.

Referências

AMIN, S. O imperialismo, passado e presente. *Tempo*, v. 9, n. 18. Niterói, janeiro-junho, 2005.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

BOITO JR., A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 ago 2023.

CHRISTÁKIS, D. *A contrarreforma do ensino médio e da educação profissional e suas repercussões na regulação da formação docente*. Dissertação (mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade). Paranaguá-PR: IFPR, 2024.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019 [1967].

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE - REPU. *Nota técnica: novo ensino médio e a indução de desigualdades na rede estadual de São Paulo*. [S.l.]. 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em 29 mar. 2024.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2024.

TOGLIATTI, P. *Lições sobre o fascismo*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

CAPÍTULO 1

UM ESTUDO DA PRÁXIS EDUCATIVA DAS EGRESSAS DA LEDOC-BAIÃO/2014

Maria José Rodrigues Vera
Hellen do Socorro Araújo Silva

Introdução

Esse estudo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus de Cametá, pois, trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado, intitulada: “Educação do Campo: um estudo da práxis educativa das egressas da LEDOC-Baião/2014”. Para este momento, procuramos trazer algumas reflexões e dados sistematizados na dissertação.

Este estudo se justifica pela ligação das pesquisadoras com o campo, como mulheres, feministas e educadoras do campo, que através dos andares e fazeres educativos tem constituído essas identidades, frente às lutas por uma educação do campo a partir do ensino humano e dialógico. A relevância desta pesquisa é de cunho social, educacional e político, visto que é uma pesquisa que discute a qualidade e o direito à educação, as questões sociais que envolvem estudar, trabalhar, pesquisar e ministrar aulas nas comunidades do campo, e ainda, traz o contexto político, no âmbito das lutas em torno de uma educação de qualidade e com justiça social para todos. O referencial teórico se apoia nas discussões em torno da Educação do Campo e Formação de educadores, a partir de Silva (2017), Curado (2018), Freire (1991), entre outros, que discutem essa temática.

Diante disso, compreendemos, que a Licenciatura em Educação o Campo oferece formação de professores para atuar no

campo, considerando e respeitando as singularidades dos sujeitos/as que lá vivem, possibilitando que esses povos consigam participar ativamente desse processo formativo sem ser necessário sair do seu local de pertencimento. A respeito disso, cabe ressaltar, que o movimento da Educação do Campo foi referência para organizar o trabalho pedagógico, no sentido de articular a escola com seus sujeitos, território, organizações sociais e família, em seus diferentes espaços e temporalidades. Nessa designação surge o termo Tempo Escola/Tempo Universidade e Tempo Comunidade, como afirma Caldart (2000, p. 98) “o Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do Curso (na escola). [...] O Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades [...] de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes”. Esta organização dos tempos espaços educativos é materializada pela formação em alternância, que segundo Antunes-Rocha (2019) enfatiza que este diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados, sendo assim, facilita o acesso e a permanência dos povos do campo, das águas e das florestas nas escolas e universidades, uma vez que o ensino não está dissociado de suas culturas, identidades e territórios.

Com relação a esta formação, citamos o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que reconhece a Educação do Campo como política pública e reafirma e valoriza a organização dos professores do campo, bem como a prática escolar em nossos territórios. Vale frisar, que o curso se ancora ainda na formação por área do conhecimento e interdisciplinaridade, que visam formar um sujeito social de direito e transformação na sociedade. Em vista disso, o curso configura uma militância no campo, para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e democrática.

A problemática deste estudo está inserida no contexto da formação acadêmica mediada pela Licenciatura em Educação do Campo a partir das contribuições para a construção da práxis educativa das egressas da pesquisa, sintonizadas com a realidade das escolas do campo do município de Baião-PA. A pergunta de

pesquisa parte da seguinte indagação: Como o percurso formativo das egressas de Baião-2014 contribuiu para a concretização de suas práticas educativas? Já o objetivo geral foi analisar o percurso formativo das egressas de Baião-2014 a fim de evidenciar a concretização de suas práticas educativas.

A metodologia se ancora na pesquisa qualitativa por possibilitar o contato com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, pois esta viabiliza a apresentação de resultados particulares de um determinado contexto, marcado por tradições e valores (Minayo, 2002).

A investigação se estruturou nas seguintes etapas: Na primeira etapa foi realizada a pesquisa bibliográfica. Na Segunda etapa realizamos a pesquisa documental com base nas Leis, Projeto Político Pedagógico da Ledoc, dentre outros. Já na terceira etapa aconteceu a pesquisa de campo e observação participante. A quarta etapa se culminou nas entrevistas semiestruturadas. A última etapa se refere à análise dos dados coletados, imagens, observações registradas no diário de campo, documentos e na literatura consultada e utilizadas nestas reflexões.

O território da pesquisa foi o município de Baião-PA. As sujeitas da pesquisa são educadoras do campo, egressas da Ledoc, turma de 2014, do município de Baião, sendo: Francidalva Santos da comunidade de Massaranduba, que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental, Keise Moura da comunidade de Caju, que está atuando na educação infantil, Yamada Aragão da comunidade de Baixo Seco, que trabalha na Educação infantil, Anos iniciais do Ensino fundamental, multissérie e Zuleida Tocantins da comunidade de Santa Fé, trabalhando com Língua Portuguesa no Sistema Modular de Ensino (SOME). Todas as educadoras assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) autorizando a cedência de suas entrevistas.

Na análise dos dados, foi feita a interlocução com a perspectiva da análise de conteúdo proposto por Bardin (1997). Considerando os estágios propostos por Bardin (1997), realizou-se a pré-análise a partir da transcrição das falas dos sujeitos da

pesquisa. Em seguida, ocorreu a exploração do material, que envolveu a leitura intensiva, indagações e síntese das informações. A partir daí, os trechos das falas são agrupados de acordo com as categorias que surgiram durante a análise. Sendo estas: política de formação de professores e práxis educativa. Por esse intermédio, este estudo foi organizado, onde se teceu reflexões críticas a partir dos resultados da investigação.

A práxis educativa como epistemologia da transformação

A práxis educativa como epistemologia da transformação agrega reflexão crítica com a ação dos educadores e educandos, com o objetivo de superar as contradições opressoras presentes na sociedade. Levando-os para a compreensão de que a práxis é fundamental para a construção de uma educação emancipadora, mas que considere as especificidades e demandas dos povos do campo. Por isso, é por meio da reflexão crítica sobre a realidade do campo e das ações conscientes e transformadoras que é possível promover a superação das contradições existentes, sobretudo das que afetam os trabalhadores do campo.

Na práxis, a teoria e a prática estão totalmente atreladas, indissociáveis e que dialogam sempre entre si. Isso significa que a teoria foi criada para dá respaldo à prática e que a prática é fruto de uma teoria. Nesta concepção, aqui entra o papel fundamental do educador, onde primeiramente ele vai compreender a teoria para assim realizar a sua práxis educativa. Deste modo, para fundamentar melhor referida reflexão, Molina e Hage (2015, p. 141) ressaltam, que “há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade”.

Partindo desses princípios, por meio da consciência conseguem-se intervir para mudar essa diferenciação entre as classes. Assim, a práxis então, vem conduzir uma ação fundamentada na emancipação humana, capaz de transformar a

realidade existente. É também a união dialética entre teoria e prática que trata sobre os conceitos e as relações “entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, pois determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento” (Curado, 2018, p.335).

Nesta junção, conduz-se, a saber, o que se quer, a partir da tomada de consciência de que as ações vão servir para a transformação da sociedade. Por este âmbito, a práxis protagoniza o sujeito como agente transformador da sua própria história. Ela é muito mais do que a prática, é muito mais do que fazer. É o fazer consciente para que as ações transformem o meio em que vivem. Dito isto, quando o sujeito tem a práxis, ele realiza uma prática transformadora, com ação de não somente para transformar a realidade concreta, mas também reinventar a teoria. Nisso “o conceito de práxis implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Curado, 2018, p.335). Portanto práxis, é um processo dialético frequentemente entre teoria e prática.

Baseado nisso, é necessário enfatizar que a práxis não se limita apenas à teoria ou à prática, mas sim à relação entre ambas. Os educadores do campo precisam refletir criticamente sobre as desigualdades sociais, econômicas e culturais que permeiam a vida no campo. A partir dessa reflexão, compreendemos que é necessário agir de forma consciente, promovendo ações de transformação que visem à melhoria das condições de vida e de trabalho dos agricultores e de suas famílias.

Nesta conjuntura, a práxis educativa como epistemologia da transformação é uma abordagem pedagógica que propõe uma concepção de ensino e aprendizagem centrada na ação e na transformação da realidade social existente. Conforme este ponto de vista, Marx (1965, p. 22) expressa que a práxis é uma “[...] forma de superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto”. Essa abordagem advoga que o conhecimento não é

apenas produto de uma atividade intelectual isolada, mas sim fruto da interação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a práxis educativa é entendida como um processo que envolve a reflexão crítica sobre a realidade, a identificação de problemas e a busca por soluções que promovam a transformação social. Ela “é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação” (Curado, 2018, p.334). Além disso:

A práxis representa a realidade em sua totalidade, visto que além de configurar-se como outra visão de mundo é também a realidade integrada em suas múltiplas dimensões da vida. Considerando que o conhecimento está nos sujeitos sociais, em suas relações históricas, e nas instituições que os constituem. Assim, o conhecimento social, cultural e político não pode ser pensado e elaborado como se estivesse externo aos sujeitos, eles estão imbricados e entrelaçado em sua vida, na sua experiência[...]. (Silva, 2017, p.49).

Nesse contexto, a práxis defende a ideia de que a educação deve estar voltada para a formação integral dos indivíduos, desenvolvendo não apenas habilidades intelectuais, mas também valores éticos, políticos e sociais. Em vista disso, a práxis educativa como epistemologia da transformação explora a relação entre a teoria educacional e a prática pedagógica, destacando a importância da transformação social através da educação. Nesse ínterim, a práxis refere-se à ação transformadora que implica uma reflexão crítica e uma intervenção consciente na realidade. Assim, seguindo esta lógica, Freire (2016), pontua que a essência da sua proposta pedagógica está na inserção crítica das massas na sua realidade por meio da práxis, já que nenhuma realidade é capaz de se transformar por si mesma.

O autor destaca a importância da ação consciente e transformadora dos indivíduos sobre o contexto em que vivem. Ela é entendida como a união entre reflexão e ação, tornando-se fundamental para que os sujeitos se tornem agentes de

transformação e possam superar as opressões e as condições desfavoráveis de suas realidades. No entanto, a práxis educativa deve ir além da mera libertação individual dos educandos; deve buscar a transformação coletiva da sociedade, ao passo que a teoria da práxis educativa como epistemologia da transformação é uma teoria que busca compreender a relação entre a prática educativa e a transformação social. Assim, a práxis educativa como epistemologia da transformação tem uma visão crítica da realidade, buscando identificar as contradições sociais e as possíveis formas de superá-las. Para isso, é necessário que os educadores sejam também transformadores sociais, capazes de engajar-se em lutas sociais e políticas em prol de uma educação emancipadora. A partir disso, observamos a importância de uma educação que promova a participação ativa dos educandos e a conscientização crítica da realidade, uma vez que a:

[...] nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Esta precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (Freire, 2016, p. 204).

Dessa forma, a práxis é um importante contributo para a discussão sobre a relação entre educação, práxis e transformação social. Neste sentido, a epistemologia da transformação é um chamado ao engajamento político e à busca por uma educação que promova a igualdade e a justiça social. Em síntese, esse movimento entre prática, teoria e prática é a essência da práxis, visto que há uma indissociabilidade entre ambas para práxis se tornar trabalho e atividade humana que voltada para a transformação social. Através disso, na próxima subseção apresentamos os resultados colhidos a campo, bem como, as análises realizadas a partir desse contexto.

Práxis educativa como epistemologia da transformação: discussões acerca de um currículo atrelado a uma educação emancipadora

A Práxis Educativa no bojo do seu processo pode ser compreendida como uma abordagem que vai além da simples transmissão de conhecimentos dentro do processo educativo, pois está se propõe a ser uma epistemologia da transformação, ou seja, um caminho pelo qual é possível transformar as estruturas, os indivíduos e a sociedade como um todo. A educação, nessa perspectiva, não se limita a um mero ato de instrução, mas se torna um processo de reflexão crítica e transformação social.

Sob este viés, a práxis educativa busca promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, possibilitando sua participação ativa na construção do conhecimento, na análise crítica da realidade e na busca por mudanças significativas. Dessa forma, se fundamentam no diálogo, na problematização e na ação como elementos essenciais para o processo educacional, visto que esta busca romper com a visão tradicional de ensino, na qual os alunos são meros receptores de conhecimento, e propõe uma abordagem mais participativa e dialógica.

Deste modo, os alunos são incentivados a questionar, a refletir sobre a realidade, buscando soluções para os problemas identificados. Eles são instigados a se envolver de forma ativa no processo de ensino aprendizagem, bem como construir conhecimentos coletivos e, a partir disso utilizá-lo como instrumento de transformação social. Nesta lógica, a práxis educativa também compreende que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, mas está presente em todas as esferas da vida. Esta reconhece a importância da interação dos sujeitos com o meio em que estão inseridos, e busca promover a construção de conhecimentos que sejam relevantes e significativos para a transformação da realidade vivenciada pelos alunos.

Por esse intermédio, compreende-se que a educação do campo se configura como um desafio, mas também como uma

oportunidade de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes do campo. Sobre esta compreensão, a egressa Keise Moura, professora de multissérie Educação Infantil reitera que “a nossa práxis educativa, está em tudo que a gente estudou [...]. A gente vai levando para nossos alunos, para que eles possam [...] refletir sobre a realidade[...]. Isso tudo a gente construiu dentro do curso, nessa questão de pensar, de refletir sobre nossa práxis. Neste ponto de vista, a práxis das egressas se ressignificam na atuação docente a partir do percurso formativo na Licenciatura em Educação do Campo, proporcionando aos educandos um ensino aprendizagem de qualidade a partir da realidade do contexto que eles estão inseridos.

Por esta ótica, Caldart (2002, p.36) ressalta que “defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo”.

Levando em consideração esse pensamento de Caldart (2002), ancoramo-nos na concepção do diálogo como fonte de produção de conhecimento, através da práxis educativa dos educadores do campo. Partindo desse pressuposto, busca-se entender as dificuldades para a materialização dessa práxis. Nesta compreensão, a egressa Francidalva Santos professora, multissérie, Ensino Fundamental anos iniciais 1º e 2º ano expõe que:

Esta dificuldade está referente ao currículo, porque os planejamentos quando acontecem ocorrem [...] antes das voltas as aulas. É um planejamento para todos. [...] Lá a gente fica em um só ambiente, depois que é distribuído, mas o objetivo é o mesmo, não se diferencia. Não tem isso de ah, planejamento do professor do campo é diferenciado do professor da cidade, porque é realidade diferente, não é tudo igual. Então, acredito que isso ainda é umas das dificuldades para tratar melhor a educação do campo. O currículo

que não é diferenciado, porque tem que seguir à risca a BNCC [...], mas cabe a cada um de nós está adaptando.

Observou-se em campo e nas narrativas da educadora Francidalva Santos, que as escolas do campo aderem o Currículo padronizado, proposto pela Secretaria ajustado com os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haja vista que estabelece direitos de aprendizagem e que na maioria das vezes é um currículo fechado. No entanto, as escolas do campo devem adequar de acordo com as realidades locais, considerando as particularidades culturais, sociais e econômicas dos educandos.

Contudo, a crítica a um currículo padronizado e obrigatório é válida, uma vez que a adaptação não esteja sendo feitas de maneira adequada ou que a formação docente não está proporcionando aos professores a realizar tais adequações, pode resultar em um ensino que não dialoga com a realidade dos sujeitos do campo. Entretanto, as escolas do campo precisam “de uma práxis humana e transformadora do currículo contra hegemônico, [...] que venham gesticular a emancipação dos estudantes a se tornarem sujeitos sociais de direitos”. (Correa, 2023, p.25).

Por conseguinte, Zuleida Tocantins, egressa e Professora de Língua portuguesa do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) complementa dizendo que em relação ao currículo [...] “é comum encontrar professores e diretores de escola que não compartilham do mesmo pensamento e entendimento sobre a importância da organização do currículo [...]”. Neste contexto, a narrativa da professora entrevistada destaca também a necessidade de um currículo escolar vinculado à realidade e necessidades dos alunos do campo, levando em consideração suas vivências e desafios, visto que os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais.

Nesse ponto de vista, o currículo que integra variados conhecimentos passou a ser entendido, de acordo com Lopes (2019,

p. 111) como “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, [...] significados, [...] de culturas, [...] tornando-o apto a ser ensinado”. Sendo assim, a transformação das práticas culturais e sociais se complementa a partir da “autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 1991, p. 52), pois de acordo com Freire (2012, p. 99), “a identidade dos sujeitos tem que ver questões fundamentais de currículo, tanto oculto como explícito e, obviamente, com questão de ensino e aprendizagem”, e estas devem aparecer para que tais práticas sejam efetivadas nos territórios.

Nesta concepção afirma a egressa Keise Moura, professora de multissérie Educação Infantil, que “para organizar o currículo para atender as demandas da realidade, [...] especificidades que falamos muito na educação do campo, as singularidades precisam ter [...] um conhecimento [...]”, acerca de um Currículo contra hegemônico, esse que é construído coletivamente no chão das escolas do campo, para materializar uma educação libertadora e emancipadora, como reitera Freire (2016, p. 36), pois não estamos no mundo para simplesmente para nos adaptarmos, mas para transformá-lo. Logo a narrativa demonstra que os educadores com formação em educação do campo estão aptos para realizar as modificações e adaptações do currículo levando em consideração o contexto em que os educandos estão inseridos, valorizando suas vivências e experiências.

Sendo assim, o Currículo atrelado a uma educação emancipadora possibilita “os educadores construírem novos conhecimentos a partir de realidade do campo, pois também “[...] contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas [...] e implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora” (Freire, 2017, p. 130). Deste modo, essa práxis educativa leva em consideração os aspectos socioeconômicos, culturais e geográficos do campo, mostrando sensibilidade e respeito pela diversidade de experiências dos educandos.

Por conseguinte, discutem-se acerca de alguns fatores que influenciam no ensino e no contexto das escolas do campo, por falta

de políticas públicas, tais como: Turmas multianos, Infraestrutura, Transporte Escolar, Recursos Didáticos e Pedagógicos, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Família, Formação, Currículo padronizado e Saberes.

A Formação em Educação do Campo é indispensável, seja inicial ou continuada, visto que esta aponta caminhos para que a prática docente seja significativa e eficaz ao ensino aprendizagem dos educandos. Além disso, permite os educadores compreenderem as necessidades dos alunos, propiciando uma práxis educativa contextualizada e significativa. Neste sentido, é importante reforçar a importância da formação em Educação do Campo para desenvolver uma práxis docente comprometida com as necessidades e singularidades dos povos do campo das águas e das florestas. A formação também proporciona ferramentas e conhecimentos específicos para atuar de forma significativa, valorizando as experiências e saberes dos alunos, contribui para uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora.

Neste contexto, é importante destacar a importância da formação continuada dos professores em educação do campo, para que possam estar atualizados e preparados para enfrentar os desafios da prática docente, pois, na práxis educativa é necessário considerarmos a relevância da educação do campo como uma perspectiva transformadora e inclusiva, capaz de promover uma educação de qualidade e equidade para todos, independentemente do local onde vivem.

Desta forma, destacamos a importância da formação continuada para a práxis no chão das escolas do campo, sobretudo com as turmas multianos, haja vista que as “escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo”. (Hage, 2005, p. 45), no entanto a,

[...] precarização evidenciada nas escolas multisseriadas, resultante do pouco investimento na qualidade de ensino no meio rural por parte dos gestores públicos; associada à existência de um número

extenso de escolas, à ideia de dispersão de localização das mesmas e ao atendimento reduzido do número de estudantes por escola, terminam sendo utilizados como argumentos decisivos para esses mesmo gestores tomarem a atitude de fechar indiscriminadamente essas escolas ou turmas e investirem na política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, como estratégia mais frequente para a superação dessas mazelas. (Hage, 2014, p.4).

Deste modo, as turmas multianos nas escolas do campo para os povos do campo e para quem têm conhecimento acerca desta organização do ensino jamais pensam que é um retrocesso, mas sim uma estratégia educativa e, que se tiverem políticas públicas nessas escolas das comunidades terá um ensino de qualidade. No entanto, o que falta é a garantia dos direitos dos educandos por meio das políticas públicas, pois segundo Hage (2014) o problema das turmas multisseriadas está na ausência de [...] formação continuada, [...] e, [...] a ausência de infraestrutura básica [...], que garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem [...].”

Nesses pressupostos, tem sido flagrantes a violação de direitos a educação por parte das secretarias de educação, sobretudo para a classe trabalhadora que vive e trabalha no campo, desconsiderando que “povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (Caldart, 2011, p. 149).

Caldart (2011) reforça esses direitos de forma bem abrangente, incluindo infraestrutura, Currículo e saberes, pois se tratando de infraestrutura observamos ainda, a precarização da maioria das escolas do campo, pois temos vivenciado um quadro de profissionais reduzidos e profissionais que atuam na escola, mas que não residem na comunidade da escola na qual trabalha. Além disso, há a falta de recursos, bem como de materiais didáticos, visto que poucas escolas do campo têm Conselho Escolar aptos a receberem recursos do PDDE que podem auxiliar nas compras de materiais e na sustentabilidade das escolas.

Ademais, reflete-se acerca do currículo e os saberes e fazeres do campo observando que as escolas do campo continuam atreladas ao currículo padronizado fornecido pela Secretaria de educação alinhada a BNCC, porém visto anteriormente, as egressas da educação do campo, educadoras do campo já fazem a adequação de acordo com a realidade da comunidade. Todavia nas escolas que elas trabalham a maioria dos educadores seguem este currículo prescrito e padronizado, diante disso, está posta à relevância da formação em educação do campo para todos os educadores que atuam no campo, nas águas e nas florestas. Nesse contexto, há uma necessidade de repensar a atuação na sala de aula, considerando as características do campo e valorizando os saberes e vivências dos alunos visto que muitas vezes, a escola não dialoga com a realidade dos alunos. Assim, não compreende, que é preciso superar essa lacuna, trazendo para o ambiente escolar temáticas relevantes e significativa para os alunos.

Sendo assim, a educação do campo se configura como um desafio, mas também como uma oportunidade de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos educandos do campo. Deste modo, reconhece-se a necessidade de valorizar e respeitar os saberes e culturas das comunidades do campo, evidenciando o papel do educador que conecta sua práxis com os conhecimentos científicos e com os saberes e fazeres do campo.

Dessa forma, à importância de políticas públicas voltadas para a educação do campo, incluindo estrutura física da escola com condições adequadas, acesso à informação e formação de professores. Reforçamos a necessidade de uma atuação comprometida e emancipatória por parte dos profissionais da educação para que busquem aprimorar seus conhecimentos e práxis, promovendo uma educação que valorize e respeite a diversidade, os saberes tradicionais e a cultura dos povos do campo, pois o curso pretende não apenas formar sujeitos e sujeitas do campo para atuarem nas escolas de nossos territórios, mas também, para contribuírem com a transformação social dos territórios rurais” (Silva, 2019).

Desta forma, a práxis educativa como epistemologia da transformação, que se apresenta nas discussões deste estudo, propõe uma abordagem educacional que vai além da simples aquisição de conhecimentos, pois visa formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, capazes de transformar a si mesmos e a sociedade em que vivem. Defendemos esse posicionamento, pois acreditamos que este é fundamental para o exercício dos fundamentos da educação do campo, para que esta seja verdadeiramente um instrumento de mudança e libertação uma vez que a mesma visa superar a racionalidade técnica e a epistemologia da prática e apresentar a a epistemologia da práxis, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática” (Curado, 2018, p.336) como um paradigma contra hegemônico, em que a Licenciatura em Educação do Campo possa contribuir com a formação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas para serem agentes de transformações sociais em seus territórios.

Considerações finais

Esse estudo revelou que as educadoras egressas da LEDOC vem através do seu percurso educativo se reafirmado como sujeitas do campo e têm procurado adequar o currículo com a realidade do campo e territorialidade dos educandos, buscando propiciar um ensino aprendizagem que faça sentido e tenha significado na vida destes. Sob este viés, a práxis educativa busca promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, possibilitando sua participação ativa na construção do conhecimento, na análise crítica da realidade e na busca por mudanças significativas. Fundamentam-se no diálogo, na problematização e na ação como elementos essenciais para o processo educacional, visto que esta busca romper com a visão tradicional de ensino, na qual os alunos são meros receptores de conhecimento, e propõe uma abordagem mais participativa e dialógica.

Deste modo, a práxis educativa envolve o educando no processo de ensino aprendizagem, proporcionando a ele uma

reflexão crítica acerca da realidade, sendo protagonista da transformação social. Além disso, a mesma reconhece a relevância dos sujeitos interagirem com o contexto em que estão inseridos, ressignificando o currículo para valorizar as experiências, os saberes e a historicidade desses sujeitos. Neste sentido, permite aos educadores criarem estratégias para que o ensino e a aprendizagem, nesta concepção busque combater as desigualdades sociais, econômicas e culturais predominante no campo, para assim os sujeitos tornarem-se emancipados. Portanto, a epistemologia da transformação faz um convite ao engajamento político, buscando uma educação que promova a igualdade e justiça social.

Desta forma, a práxis educativa como epistemologia da transformação, que apresentamos nas discussões deste estudo, propõe uma abordagem educacional que vai além da simples aquisição de conhecimentos, pois visa formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, capazes de transformar a si mesmos e a sociedade em que vivem. Defendemos esse posicionamento, pois acreditamos que este é fundamental para o exercício dos fundamentos da educação do campo, para que esta seja verdadeiramente um instrumento de mudança e libertação.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná**. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD Campo, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/seca-d-educacao-continuada-223369541/18721-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo> Acesso em 11/05/2024

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CORRÊA, Joana Laura. **Identidade docente em movimento: memórias que narram r-existências e protagonismo dos egressos da LEDOC/UFPA, Campus Cametá**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura PPGEDUC) - Universidade Federal Pará. Campus Cametá, 2023.

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro da Silva (2018). Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, 36(1), 330–350. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>

_____. **Da Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora / Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. – (Série Educação Geral Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAGE, S. A. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1. ed. Belém: EDUFPA, 2005.

_____, S. A. M. **Educação e movimentos sociais do campo:** retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Livro 3. In: SALES, J. A. M. D., et al. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade.** Fortaleza: Eduece, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo.** Faculdade de Educação do Campo. UFPA. Cametá, 2017.

SILVA, H.do S. de A.S. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra- hegemonia via epistemologia da**

práxis: análise da experiência da LEDOC- UFPA- Cametá. 2017. 306 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação) Instituto de Ciências da Educação- UFPA, Belém, 2017.

SILVA, Maria Divanete de Sousa. **Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina.** Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação) Instituto de Ciências da Educação-UFPA, Belém, 2019.

CAPÍTULO 2

OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA¹

Herilene Chaves de Sousa
Ariel Feldman

Introdução

Esse capítulo é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, intitulada “A presença de professores temporários nas redes municipais de ensino do Pará (2011–2020)”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e ao Grupo de Pesquisa em Educação Municipal (GPEM). Fundamenta-se na premissa de que as condições de trabalho dos professores são cruciais para determinar a qualidade de educação ofertada.

Para fundamentar nossa abordagem, recorreremos aos princípios legislativos, que permitem contratações excepcionais para atender demandas temporárias, conforme o artigo 37, inciso X da Constituição Federal. Essas contratações devem ser justificadas pela Administração Pública, e cada ente federativo possui autonomia para legislar sobre a contratação temporária. Além disso, o Plano Nacional da Educação (PNE 2014 – 2024) estabelece que pelo menos 90% dos professores sejam efetivos, permitindo até 10% de professores temporários (Brasil, 1998 [2023]; 2014).

¹ A pesquisa conta com financiamento da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas — FAPESPA. Chamada n.º 005/2023: Concessão de Quotas Institucionais de Bolsas de Mestrado.

No entanto, apesar do previsto na lei, a presença de professores temporários nas redes públicas de ensino no Brasil é crescente e tem sido objeto de análise em diversos estudos que abordam o fenômeno a partir de diferentes perspectivas (Araújo; Jann, 2018; Ferreira, 2019; Ferri & Estrada, 2020; Grund & Parente, 2018; Seki, *et al.*, 2017). Segundo Feldman e Alves (2020, p. 2), esses professores compreenderam entre 28% e 31% do total de professores na educação pública entre os anos de 2013 e 2018.

Nesse contexto, a conquista do concurso público como condição de inserção e de valorização da carreira pública enfrenta ameaças cotidianamente. O objetivo desse capítulo realizar uma revisão bibliográfica sobre os professores temporários na educação básica, abrangendo o período de 2011 a 2022, explorando os contextos das contratações, as razões subjacentes ao ingresso nas instituições públicas de ensino, a remuneração e outros aspectos relacionados à precarização docente.

Dito isso, entendemos que os debates sobre os desafios enfrentados na contratação de professores temporários são extremamente relevantes, principalmente devido à falta de estabilidade no vínculo empregatício, predominando incertezas no exercício da profissão.

A estrutura desse capítulo está organizada em seções, começando pela introdução, que aborda os contextos e as motivações sobre a contratação de professores temporários, seguida pela descrição metodológica na seção 2. Na seção 3, serão descritos os apontamentos da contratação temporária na literatura.

Metodologia

A metodologia adotada consistiu em uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), que segue os critérios estabelecidos por Costa e Toledo (2016), compreendendo três etapas: o planejamento–primeira etapa, a execução–segunda etapa e, por fim, a análise de dados–a terceira etapa.

O Planejamento (1ª Etapa) consistiu na definição da problemática, na coleta de dados e na definição dos critérios de inclusão, seguindo as orientações de Aromataris e Munn (2020). Inicialmente, analisaram-se as produções científicas referentes à política de contratação de professores temporários na educação básica brasileira. Foram estabelecidas perguntas iniciais: como essa política de contratação está sendo retratada nos trabalhos acadêmicos?

A coleta ocorreu em duas bases: o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em seguida, o método de coleta adotado foi o de Operadores *Booleanos* (AND), o que tornou a pesquisa limitada e assertiva.

As palavras-chave definidas foram: a) professores temporários, AND educação básica; b) trabalhadores temporários, AND educação. Dessa forma, os critérios de inclusão são: i) considerar somente dissertações e teses, ii) selecionar pesquisas publicadas nos últimos 12 anos (2011 a 2022), e iii) que tratem a política de contratação de professores na rede pública de ensino.

Na execução (2ª Etapa), as palavras-chave foram utilizadas para realizar a busca nas bases de dados, resultando na identificação de 404 trabalhos, dos quais 132 foram encontrados na CAPES e 272 no BDTD. No entanto, para refinar a pesquisa e focalizá-la nos parâmetros desejados, foram aplicados filtros de inclusão e exclusão. O primeiro filtro consistiu em selecionar pesquisas realizadas no período de 2011 a 2022, enquanto o segundo filtro excluiu trabalhos que não abordavam o tema em questão. Dessa maneira, a seleção dos trabalhos foi conduzida por meio da análise prévia dos resumos de cada um, resultando em um total de 251 trabalhos considerados para a próxima fase da revisão bibliográfica sistemática.

Na análise dos dados (3ª Etapa), os 251 trabalhos selecionados foram exportados da base de dados e importados para o *software* de gerenciamento *Mendeley*® e, posteriormente, planilhados no

Microsoft Office Excel 2019. Além da leitura do título e do resumo, também foram considerados os objetivos da pesquisa. Como resultado desse processo de triagem, 187 trabalhos foram descartados, resultando na seleção de 64 trabalhos para descrição mais detalhada. Vale ressaltar que, durante o processo de seleção, visamos identificar os elementos que mais contribuiriam para nosso objeto de pesquisa. Para isso, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados e, posteriormente, aqueles considerados relevantes foram lidos integralmente.

Apontamentos da contratação temporária na literatura

As pesquisas selecionadas abordam diferentes perspectivas relacionadas à contratação temporária de professores na educação básica. Esses estudos buscam compreender tanto as condições de trabalho dos professores temporários e os impactos dessa política no sistema educacional.

Dessa forma, os 64 trabalhos selecionados (54 dissertações e 10 teses) foram agrupados em quatro categorias temáticas, sendo: análises das condições de trabalho em decorrência das políticas neoliberais, recrutamento e contratação de professores temporários, questões de gênero e identidade docente, e os efeitos da rotatividade docente em avaliações em larga escala, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Síntese das Produções Científicas conforme a temática analisada

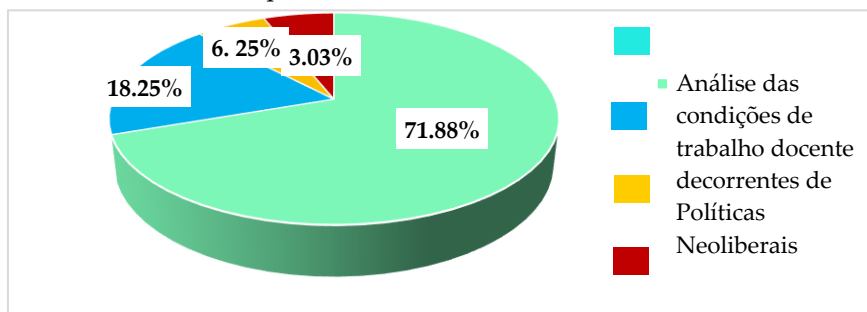
Temática Geral	Quantidade	Média (%)
Análise das condições de trabalho docente em decorrência de Políticas Neoliberais.	46	71,88%
Política de Recrutamento e Contratação de professores Temporários	12	18,75%
Análise das concepções de Gênero e Identidade docente	4	6,25%

Impactos da rotatividade docente nas avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil)	2	3,03%
Total	64	100%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os grupos categorizados abordam predominantemente as condições de trabalho resultantes das políticas neoliberais, representando 71,88% do total. Em seguida, há a análise da política de recrutamento e contratação de professores temporários, correspondendo a uma parcela de 18,75%. Além disso, destaca-se uma análise de gênero e identidade docente, contribuindo com 6,25% do total. Por fim, há uma investigação sobre os efeitos da rotatividade docente nas avaliações em larga escala, representando 3,03% do total, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Síntese das produções científicas conforme a temática analisada



Fonte: elaborado pela autora (2024).

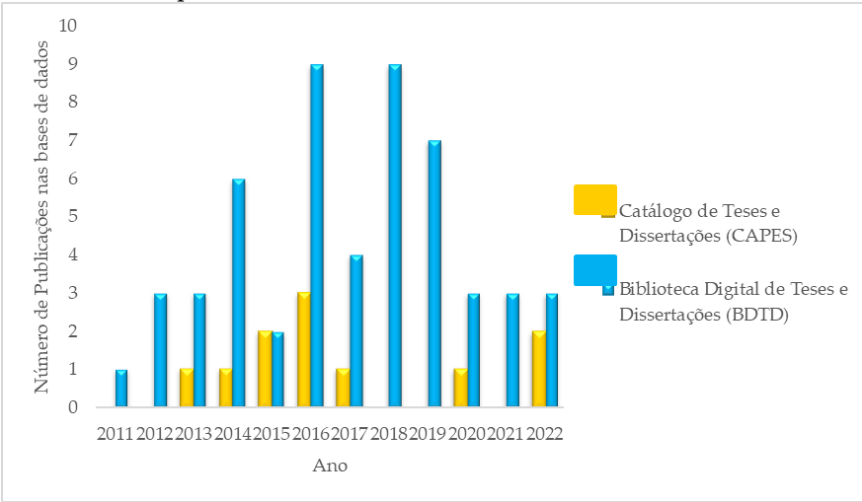
Vale ressaltar que a maioria das pesquisas selecionadas é proveniente dos programas de pós-graduação em Educação, totalizando 43 (37 dissertações e 6 teses). No entanto, também foram incluídas pesquisas oriundas de programas de pós-graduação em Administração, Economia,

Educação Física, Estado e Sociedade, Educação e Ciências Sociais, Geografia Humana, História, Letras e Linguística, Psicologia, Relações Internacionais, Saúde Pública, Sociologia e

Tecnologia, contribuindo com 2;1;1;1;1;2;1;2;1;6;1, respectivamente, totalizam 64 pesquisas.

Nas bases de dados, foi observado que a base com os maiores números de publicações é o BDTD, somando 53 publicações. Destaca-se que os anos com a maior quantidade de publicações foram 2016 e 2018, ambos com 9, seguidos por 2019, com 7 publicações. Além disso, na CAPES foram encontradas 11 publicações, conforme ilustrado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Frequência de Publicações nas Bases de Dados ao Ano



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As pesquisas também foram classificadas conforme a área de abrangência do estudo, distinguindo pesquisas que tratam do ente municipal, estadual ou federal, como evidenciado na Tabela 2. Essa classificação nos fornece uma compreensão das diferentes realidades enfrentadas pelos professores em diferentes contextos administrativos.

Tabela 2 - Classificação das Pesquisas segundo a área de abrangência dos Entes Federativos

Abrangência das Publicações	Quantidade	Média (%)
Municipais	12	19%
Estaduais	42	66%
Federal	10	16%
Total	64	100,00%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Além disso, na revisão de literatura, observou-se uma variedade de termos utilizados para se referir à contratação temporária. Embora Valverde (2018) os denominasse “Temporários Horistas”, Santos (2016) os classifica como “Categoria O” e Sousa (2019), simplesmente os menciona como temporários. A diversidade de terminologias destaca a falta de padronização para se referir a essa categoria de profissionais, evidenciando a necessidade de consenso terminológico.

As pesquisas que investigam **as condições de trabalho dos professores temporários** adotam uma abordagem que combina análises econômicas e históricas para compreender o impacto da falta de políticas educacionais adequadas ou como a intervenção governamental afeta esses profissionais no Brasil. A lógica capitalista, que favorece a burguesia detentora dos meios de produção, exerce uma influência desigual e hierárquica sobre o trabalho, visando prioritariamente o aumento da produção e da exploração. Nesse contexto, os professores temporários enfrentam condições de trabalho precárias e instáveis, refletindo não somente as características estruturais do sistema educacional, mas também dinâmicas socioeconômicas mais amplas do País.

Dessa maneira, a adoção da acumulação flexível, um fenômeno que fragmenta o trabalho no Brasil desde os anos 1990, ocasionando uma série de impactos na precarização das condições de trabalho docente. A precarização se manifesta por meio de diversos aspectos, incluindo salários diferenciados, desqualificação

profissional, desvalorização do papel docente, aumento da terceirização, ausência de direitos trabalhistas e redução da autonomia no exercício da profissão (Americano, 2011; Costa, 2018; Campos, 2016; Iório, 2012; Ferreira, 2016; Gomes, 2017; Latorre, 2014; Limeira, 2021; Lovatto 2019; Moura, 2013; Neto, 2016; Oliveira, 2020; Santos, 2022; Santos, 2016; Souza, 2018; Toebe, 2020).

Essa adaptação da educação às demandas do mercado enfraquece os sindicatos dos professores (Pereira, 2015), impactando diretamente na formação e na identidade desses profissionais (Benedet, 2016; Figueiredo, 2014; Silva, 2022). Isso se traduz na perda de autonomia, redução na qualidade e diversidade do currículo, falta de compromisso com a formação integral e cidadania dos alunos (Kirsten, 2016), o que, por sua vez, acarreta prejuízos para a saúde física e mental dos docentes (Carvalho, 2014; Nominato, 2022), resultando na ampliação, de um modelo de vínculo contratual inconstitucional — a contratação temporária horista (Valverde, 2018).

Basílio (2016) destaca uma intensa segmentação entre os professores que atuam na educação básica em São Paulo, decorrentes da presença de diferentes tipos de instituições de ensino público e privado presentes no sistema educacional. Essa segmentação ocasiona impactos nas condições de trabalho de todos os profissionais envolvidos, tornando o ambiente de trabalho inadequado e pouco atrativo para aqueles que estão iniciando sua carreira. Por outro lado, Theodoroski (2020) descreve as consequências da Resolução 113/2017 no Paraná, resultando em uma alocação desigual de temporários, altamente concentrados nas áreas periféricas, enquanto os efetivos são direcionados para as demais áreas. Esse deslocamento, muitas vezes sem incentivo financeiro, acarretam uma sobrecarga adicional para os professores temporários, principalmente ao assumirem turmas maiores.

Outras consequências do neoliberalismo implicam um maior controle sobre o trabalho dos professores por meio de mecanismos de avaliação externa e padronização curricular (Vieira, 2019). Essas avaliações constantes e a pressão por resultados colocam os

professores em uma posição de constrangimento, obrigados a engajar-se, devido ao risco de perderem seus empregos, considerando que a maioria é contratada (Gavilan, 2018; Richter, 2015). Além disso, a redução da hora-atividade limita as oportunidades de formação e planejamento (Fernandes, 2018; França, 2021), criando uma contradição entre a valorização e a precarização do trabalho docente. Essa dinâmica contraditória gera conflito e resistência entre os atores envolvidos na política educacional (Barros, 2014; Wonsik, 2013).

A pesquisa conduzida por Ferreira (2013) analisou a contratação temporária de professores na Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná. Os resultados advertem que os professores contratados enfrentam ausência de direitos fundamentais, como a estabilidade profissional, acesso ao plano de carreira e demais benefícios historicamente associados ao magistério público. Além disso, a contratação temporária gera incerteza profissional e contribuiu para a precarização das condições de trabalho dos profissionais submetidos a este regime de contratação.

Ainda no Paraná, Carvalho (2022) investiga um grupo de professores temporários responsáveis pelas componentes curriculares de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino, analisando sua relação com a precarização do trabalho docente. Os dados evidenciam que a balança da precariedade tende pesar sobre o desenvolvimento profissional, a construção de identidade e do conhecimento dos professores, bem como em sua prática, evidenciando os desafios enfrentados por esses profissionais.

Medeiros (2017) destaca as características das aulas de sociologia ministradas por professores temporários no Ensino Médio, destacando-os como um elo frágil do projeto de consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Em contrapartida, Bastos (2012) analisa os interesses políticos e econômicos no Maranhão visando compreender os encaminhamentos na política de educação básica. Os resultados revelam que, durante o governo de Roseana Sarney,

os princípios neoliberais de desregulamentação e flexibilização dos direitos trabalhistas refletiram-se na contratação temporária e na implementação do tele ensino, formando uma mão de obra alinhada às demandas do capital.

A pesquisa descrita por Souza (2016) no Paraná examina as condições de trabalho dos professores temporários nos governos de Roberto Requião (2007–2010) e Beto Richa (2011–2014). Ambos os governos contrataram professores temporários, mantendo os percentuais acima das diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Constatou-se que nos três maiores municípios do Paraná, os professores temporários são designados para áreas periféricas com altos níveis de vulnerabilidade, agravando a precariedade das condições de trabalho desses professores.

No estudo de Jann (2016) sobre professores temporários na rede pública de Cariacica, os apontamentos indicam que os problemas e a sobrecarga decorrentes da contratação de professores começam com o competitivo processo de alocação de vagas. Esses desafios persistem ao longo do contrato, resultando no sentimento de insatisfação e impotência entre os profissionais, empregados como estratégia para controlar os gastos públicos, amplificando ainda mais as dificuldades enfrentadas.

Garcia (2018) examina a contratação de professores temporários no Paraná mediante Processo Seletivo Simplificado (PSS).² A pesquisa demonstra que, embora haja uma escassez de professores efetivos no estado, essas posições estão sendo ocupadas por professores temporários. Além disso, particularmente em 2017, mudanças na contagem de horas/atividades ocasionaram sobrecarga dos professores, consequentemente gerando uma desconexão, na prática do ensino.

Por sua vez, Oliveira (2015) questiona a contratação temporária de monitoras como uma estratégia do governo estadual para suprir a falta de professores efetivos na instituição,

² A partir deste ponto, sempre que houver o termo Processo Seletivo Simplificado, neste capítulo será descrito como “PSS”.

considerando que há quase dez anos não se realizam concursos públicos. Os apontamentos evidenciam que esse modelo de contratação, caracterizado pelos baixos salários e a ausência de direitos trabalhistas, não contribui para a solução dos problemas educacionais em Alagoas, como o analfabetismo, a evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos.

Oliveira (2016) também aborda aspectos da precarização do trabalho docente, destacando que, nas últimas duas décadas em São Paulo, a falta de reconhecimento dos professores como sujeitos na história do trabalho dificulta a formação crítica e a organização na luta de classes. Além disso, a idealização do trabalho docente com características missionárias, vocacionais e românticas contribui para manter a distância entre a prática docente e a realidade, gerando frustração e sofrimento.

Na mesma perspectiva, Sousa (2018) investiga as condições de trabalho de professores em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina, no período entre 2003 e 2015. Os resultados revelam que as condições de trabalho são precárias e insatisfatórias, caracterizadas por baixos salários, jornadas extensas e fragmentadas, infraestrutura inadequada, escassez de materiais didáticos e pedagógicos, além da desvalorização da carreira e da formação continuada.

Ao encontro disso, o trabalho na rede pública estadual paulista é analisado sob a perspectiva da precarização, sendo compreendida como um processo de degradação das condições de trabalho, remuneração e qualidade do ensino. Esse modelo imposto pelo governo do estado reflete a influência do pensamento neoliberal, conforme apontado por Bernardes (2019).

Ferreira (2017) ressalta que no mercado de trabalho brasileiro, caracterizado pela alta rotatividade e predominância de empregos com baixa qualificação, os novos contratos resultam na redução nas condições salariais, rompendo a equivalência entre o valor do trabalho e as remunerações efetivas. Esse fenômeno contribui significativamente para a superexploração, que se intensifica e se legitima através das reformas trabalhistas implementadas após 1990.

Nessa perspectiva, a presença dos professores temporários está intimamente relacionada às **políticas de recrutamento e de contratação dos professores temporários** que representam a materialização da precarização dessa classe. Essa política se materializa via alterações em leis complementares e na realização de processos seletivos simplificados, subordinando esses profissionais a um ambiente de trabalho instável e cheio de incertezas.

Nessa perspectiva de análise, em um contexto estadual, Sousa (2019) revela como as alterações na Lei Complementar (LC)³ n.º 173/2017 contribuem para a terceirização dos professores no Ceará, implicando na renovação do contrato mediante ao desempenho dos docentes. Por sua vez, Silva Junior (2019) descreve que, em São Paulo, a LC n.º 1.093/2019 criou a “Categoria O” para profissionais com contrato determinado de 1 ano e 11 meses. Contudo, uma alteração legislativa em 2018, reduziu o afastamento obrigatório de 200 para 40 dias para professores contratados antes de 2015 e ampliou o período de contrato para 3 anos e 11 meses. O governo de São Paulo recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF), que declarou a contratação inconstitucional, segundo o Ministro Dias Toffoli.

Posto isso, em uma escala municipal, as pesquisas se concentram na análise dos impactos financeiros na carreira, nos vencimentos-base e salários do magistério. Nesse contexto, a análise dos PSS ofertados pelas secretarias municipais de educação em quatro municípios gaúchos facilita a entrada de jovens ainda estudantes na profissão (Linké, 2020). Porém, isso pode acarretar prejuízos para os discentes decorrentes da falta de formação, experiência e vínculo com a escola ainda não desenvolvido entre professor e alunos (Santos, 2016).

Alves (2017) e Quibão Neto (2016) descrevem disparidades salariais entre os professores da rede estadual e os das redes municipais em estados brasileiros. Godoy (2014) narra os

³ No decorrer do texto, a sigla LC será utilizada para referir-se a Leis Complementares.

problemas estruturais encontrados nas salas de aula e as constantes greves que emergem no Paraná. Viana (2022), por sua vez, analisa os convênios firmados na educação infantil em Campo Grande e complementa que comprometem a valorização dos profissionais. Pereira (2016) constatou que os professores recebem remunerações abaixo do salário mínimo necessário calculado pelo Dieese e que as dinâmicas de trabalho desfavorecem a educação e a equidade social em Goiás. Além disso, Sá (2019) e Souza (2019) mostram que as reformas legislativas educacionais em São Paulo resultam na perda de autonomia, redução salarial e desvalorização profissional dos professores, além da deterioração do ensino e da aprendizagem.

As principais desvantagens dos professores contratados por meio do PSS estão diretamente relacionadas ao salário. Nauroski (2013) confirmou que, apesar de sua pesquisa revelar casos em que professores contratados mediante PSS mantiveram contratos consecutivos por até 12 anos, não houve nenhum aumento salarial ou incorporação de benefícios ao longo desse período. Seus salários variam conforme o número de aulas que ministram, portanto, o tempo de trabalho subordinado a um contrato temporário não promove avanços na carreira.

Mediante ao exposto, a descrição da contratação de professores temporários mediante PSS abre espaço para discussões, haja vista que, constitucionalmente, somente deverá ocorrer mediante excepcionalidade, sendo sua inserção assegurada por concurso público. Essa modalidade de contratação desafia os princípios fundamentais da igualdade de oportunidades no acesso aos cargos públicos, evidenciando a necessidade de repensar esses modelos de contratação, respeitando os direitos trabalhistas assegurados constitucionalmente.

As pesquisas sobre **gênero e identidade** revelam que as mulheres predominam entre os professores temporários, sobretudo nas primeiras etapas de ensino, onde há maior número de alunos (Silva, 2017). As condições de trabalho ruins desmotivam os docentes e afetam a construção da identidade docente, muitas vezes moldadas desde a infância, através das relações afetivas e

culturais que inspiram as escolhas profissionais e delineiam as representações pessoais e sociais dos professores (Oliveira, 2013; Araújo, 2017; Oliveira Júnior, 2019).

Esse recorte é significativo porque ressalta uma questão histórica: por muito tempo, as mulheres foram minoria em áreas de prestígio social. Somente a partir do século XIX é que a mulher foi se destacando na educação, um campo que antes era restrito aos homens. Apesar da presença cada vez mais marcante das mulheres no mercado de trabalho moderno, persistem diferenças no acesso e nas oportunidades em comparação aos homens, incluindo os baixos salários, tornando os contratos temporários ainda mais prejudiciais às mulheres. Isso destaca a importância de políticas e ações que promovam a igualdade de gênero no ambiente educacional, com condições de trabalho justas.

Outro aspecto relevante nessa análise são as produções que descrevem **o impacto que a rotatividade dos professores temporários causa nos alunos**. Os trabalhos dedicados a analisar esses impactos ainda são limitados, porém, os trabalhos selecionados sobre a rotatividade evidenciam que a ausência dos professores em sala de aula interrompe o fluxo das aulas, prejudicando o ensino e a aprendizagem, refletindo notas baixas nas avaliações escolares e em larga escala, no Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB. De acordo com Nogueira (2021), a análise da rotatividade em 38 municípios revelou que 60% deles apresentaram queda nos resultados do IDEB, correspondendo a 23 municípios.

O estudo conduzido por Nascimento (2014) no Ceará investigou como a presença dos professores temporários impacta o desempenho acadêmico dos alunos, utilizando os dados da Prova Brasil. Por meio da aplicação da análise de regressão linear, foram analisados os resultados das disciplinas de Português e Matemática. A pesquisa revelou uma diferença interessante entre as duas disciplinas. Os alunos com bom desempenho em matemática têm uma proporção maior de professores concursados (44%) em comparação com os temporários (56%). No entanto, essa tendência se inverte quando analisamos a disciplina de português.

Os professores concursados apresentam uma vantagem significativa em matemática, com um coeficiente de 2,58, enquanto os temporários não desfrutam dessa mesma vantagem.

Conclusão

A análise das pesquisas científicas presentes nas bases de dados CAPES e BDTD revela uma complexa realidade que necessita de análise cuidadosa e crítica. Os apontamentos sobre a contratação de professores temporários são recorrentes, mas multifacetados. Uma grande parte das discussões reflete que as políticas implementadas desde as décadas de 1990 continuam influenciando nas decisões cruciais da educação, principalmente na oferta dos mínimos direitos para os profissionais de ensino.

As consequências dessa política evidenciam que a contratação dos professores temporários tem impacto significativo na qualidade da educação, afetando tanto professores quanto alunos. As condições de trabalho precárias dos professores, incluindo os baixos salários, a falta de estabilidade e direitos trabalhistas, contribuem para a desmotivação e a insatisfação desses profissionais, influenciando negativamente na construção da identidade docente.

A porcentagem minoritária dos estudos sobre a o impacto que a rotatividade dos professores temporários causa nos alunos, que totalizam 3,03% dos estudos incluídos nessa revisão bibliográfica, evidencia a necessidade de novas investigações. Além disso, os estudos sobre a rotatividade dos professores temporários sugerem que a presença dos professores temporários nas instituições está associada a notas mais baixas nas avaliações em larga escala (SAEB) e na queda nos resultados do IDEB em diversos municípios.

Diante da ausência de concurso público, a contratação poderia ser um mecanismo pontual e viável para suprir a falta de professores efetivos nas escolas, mas jamais estruturante da educação pública, como as pesquisas indicam. Vale ressaltar que a contratação adquire novos significados, tais como a terceirização, o

professor tutor, dentre outros. O desafio atual consiste em acompanhar as mudanças nas políticas de contingenciamento e nas reformas educacionais, bem como compreender os impactos nos professores temporários. Essa é uma tarefa histórica, que exige participação coletiva.

Referências

ALVES, Charles Alberto de Sousa. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9508/1/Tese_PoliticaRemuneracaoProfessores.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

AMERICANO, Vanessa Rossi. **Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2011): condições do trabalho e implicações no currículo**. 2011.112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontífica Universidade Católica de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9627>. Acesso em: 12 maio. 2023.

ARAÚJO, Maria Dolores Martins. **(Auto)representações de professores de uma escola pública do ensino médio sobre a docência: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_ce2297348d4c265a006972449c242016. Acesso em: 15 jul. 2023.

ARAÚJO, Vânia Carvalho; JANN, Margareth. Contratação de Professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018. Disponível

em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5915>. Acesso em: 31 maio. 2023.

AROMATARIS, Edorado; MUNN, Zacharias. **JBÍ Manual para Síntese de Evidências**. JBI, 2020. Disponível em <https://synthesismanual.jbi.global> . Acesso em: 06 maio.2023.

BARROS, Daniel Ítalo Alencar. **O docente na corda bamba: o impacto da precarização laboral na subjetividade dos professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará**. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9700>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BASTOS, James Dean Brito. **Reforma Administrativa do Estado do Maranhão: expressões do neoliberalismo na política educacional no período de 1995 a 2002**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/214>. Acesso em: 19 maio. 2023

BASILIO, Julia Regina. **Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985 - 2013)**. 2016. 213f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/968373>. Acesso em: 09 maio. 2023.

BERNARDES, Adilson Toledo. **A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: possibilidades de uma análise territorial**. 2018, 123f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23072019-154906/publico/2018_AdilsonToledoBernardes_VOrig.pdf. Acesso em: 29 maio. 2023.

BENEDET, G. **A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades**.

2016.95f. Dissertação. Universidade do Sul de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação: Tubarão, 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/15249/1/112205_Giovana.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa de 1988. Versão atualizada. Brasília: Senado Federal: 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 06 jun. 2023.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014)**. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CAMPOS, Ana Elisa Araújo Maia. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino**. 2016, 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24276>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CARVALHO, Carlos Marcelo Martins. **Precarização das Condições de Trabalho dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás**. 2014.172f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1108/1/CARLOS%20MARCELO%20MARTINS%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 24n abr. 2023.

CARVALHO, Adriana de Fátima Nibichiniack. **Socialização profissional de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná e a precarização das condições de trabalho**. 2022. 243f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewT>

rabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13692760. Acesso em: 15 mar. 2023.

COSTA, Artemízia Ribeiro Lima. **Avaliação do efeito dos resultados do Spaace em Língua portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano na visão de docentes do município de Aracati/CE**. 2018. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35348/1/2018_dis_arlcosta.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

COSTA, Marcela Avelina Bataghin; TOLEDO, José Carlos de. Análise dos modelos e atividades do pré-desenvolvimento: revisão bibliográfica sistemática. **Gestão & Produção**, v. 23, n. 4, p. 704–717, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/srcqKXTkLthVVwxNmFhddFB/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

FRANÇA, Antônio Latanilton Damasceno de. **Valorização dos professores do ensino médio em Alagoas e Pernambuco: limites da lei 13.415/2017**. 2021.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/921af826-6a08-460f-9ff3-c672b3a29764>. Acesso em: 9 mar. 2023.

FELDMAN, Ariel; ALVES, Charles Alberto de Souza. A política de contratação de professores temporários em Portel (PA). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n.2, p. 559-579, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244741932020000200559&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 març. 2023.

FERNANDES, Bárbara Pereira. **Intensidade do trabalho docente, estudo sobre professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual Paulista na cidade de Guarulhos**. 2018, 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação

em Educação. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/6ee64ab3-3246-40a0-a386-f0e4bb81c3e4/content>. Acesso em: 09 mar. 2023.

FERREIRA, Denise Cristina Kaminski. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: A flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=96532. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. A reestruturação produtiva e a contratação temporária de docentes nas redes públicas no Brasil. **Revista Labor**, v. 1, n. 22, p. 44-64, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/42447>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FERREIRA, Gledson de Souza. **A Condição de Trabalho do Professor Temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE**. 2016, 70f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://uol.unifor.br/uol/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCo>. Acesso em: 02 maio. 2023.

FERREIRA, Poliana Garcia Temístocles. **A superexploração da força de trabalho no Brasil pós 1990: disciplina neoliberal e a flexibilização da relação capital-trabalho**. 2017, 207p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176773>. Acesso em: 22 maio. 2023.

FERRI, Felipe Eduardo Ramos de Oliveira; ESTRADA, Adrian Alvarez. Os efeitos jurídicos da contratação temporária dos professores da rede de ensino estadual do Paraná. **Cadernos Cajuína**, v.5, n.1, p. 39-62, 2020. Disponível em: <https://cadernosca>

juina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/342.
Acesso em: 06 jun. 2023.

FIGUEIREDO, A.H.B. **Trabalho docente:** condições de trabalho, carreira e salário do magistério da rede pública estadual do Ceará. 2014.91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará: Biblioteca de Ciências Humanas. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10470/1/2014_dis_ahbfigueiredo.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul :** um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016.188f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação: Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134688>. Acesso em: 02 mar. 2023.

GARCIA, Ramiro Gabriel. **O contrato por Processo Seletivo Simplificado como um meio de desprofissionalização docente? Um estudo no Paraná (2016-2017).** 2018, 130p. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5637398. Acesso em: 20 maio. 2023.

GAVILAN, Jenifer da Silva. **Trabalho docente na rede municipal de escolas públicas de Sobral - CE:** compromisso produtivo dinâmico em um contexto de “sucesso escolar”. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5315/1/JENIFER%20DA%20SILVA%20GAVILAN_Dissertacao.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

GODOY, Mariana de. **Vencimento, remuneração e carreira docente no Estado do Paraná (2005-2012)**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36334>. Acesso em: 02 julh. 2023.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente**. 2017.101 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4976684. Acesso em: 24 maio. 2023

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. **Colloquium Humanarum**. [S.l.], v. 15, n. 1, p. 30–39, 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2115>. Acesso em: 1 jun. 2023.

IÓRIO, A. C. F. **Sala de professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?** 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20893@1>. Acesso em: 14 mar. 2023.

JANN, Margareth. **O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências**. 2016. 130f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8568>. Acesso em: 09 maio. 2023.

KIRSTEN, Milena de Lourdes Gomes. **O trabalho do professor e o pacto pela educação:** políticas neoliberais no contexto educacional no Estado de Goiás. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/6740>. Acesso em: 04 maio. 2023.

LATORRE, Diego Bernarde Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista:** estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis. 2014. 148f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de PósGraduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122569/322019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 maio. 2023.

LIMEIRA, Jussara Cordeiro. **A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal.** 2022.196f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/43129?mode=full>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LINKÉ, Denise Doná. **Seleção de professores temporários como estratégia na gestão da educação em municípios do Rio Grande do Sul.** 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM-20_f8f2007cfbb559749508e05792a08d06. Acesso em: 01 jun. 2023.

LOVATTO, Guilherme Sturmer. **Escola precária:** contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de Educação Física. 2019.155p. Dissertação. Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22162/DIS_PPGEF_2019_

LOVATTO_GUILHERME.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 abr. 2023.

MEDEIROS, Isaac Nazareno Paiva. **A sociologia do ensino médio no Ceará: as práticas pedagógicas de professores temporários da rede pública no município de Caucaia**. 2017. 136f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28489?locale=pt_BR. Acesso em: 07 maio. 2023.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96365/moura_cb_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 abr. 2023.

NASCIMENTO, Cláudio Bento do. **Professores em regime de contrato temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará**. 2014. 30f. Dissertação de Mestrado Profissional em Economia, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15096/1/2014_dissert_cbnascimento.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

NAUROSKI, Everson Araújo. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. 2014, 298p. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_6c11891c06d0251d75940c4fe95f2ad7. Acesso em: 08 jul. 2023.

NOGUEIRA, Arcielli Royer. **Turnover de professores na região oeste do Paraná e suas influências nos resultados da avaliação em larga escala (Prova Brasil/ SAEB) – 2015-2021**. 2021. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5936#preview-link0>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NOMINATO, Jean Cláudio Sales. **Precarização do trabalho e suas particularidades no trabalho docente da rede estadual de educação básica no estado do Paraná a partir da reforma do Estado brasileiro na década de 1990.** 2022. 168f. Dissertação, Universidade Federal do Centro-Oeste. Programa de pós-graduação em Educação. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/2004/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20JEAN%20CLAUDIO%20SALES%20NOMINATO.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

OLIVEIRA, Adriano de. **Condições de trabalho:** percepção de docentes do ensino fundamental. 2013.82f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/714/1/CT_PPGTE_M_Oliveira%2c%20Adriano%20de_2013.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, Manuella Souza de. **Trabalho docente precário:** narrativas de professoras-monitoras de uma escola estadual do 1º ao 5º ano no município de Maceió - AL. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1962>. Acesso em: 28 maio. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”:** O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. 2016, 267f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2802>. Acesso em: 27 maio. 2023.

OLIVEIRA, João Henrique Figueiredo. **Precarização do trabalho docente:** a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS.2020.188f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6971/1/Dissertacao_Joao_Oliveira.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Sérgio. **O olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário**. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214979/PEE D1479-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PEREIRA, Gislaíne dos Santos. **Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015)**. 2015. 276f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/961588>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PEREIRA, Greyce Lara. **Remuneração e distribuição dos professores da educação básica: uma análise da rede estadual goiana**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6145>. Acesso em: 07 jul. 2023.

QUIBÃO NETO, José. **Docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Acesso em: 28 ago. 2023.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrb.br/handle/123456789/13696>. Acesso em: 27 maio. 2023.

SÁ, Guilherme Cardoso de. **Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado.** 2019. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.8.2019.tde-30082019-131953. Acesso em: 28 ago. 2023

SANTOS, Franciele Del Vechio dos. **Trabalho Docente Em Escolas Estaduais Paulistas: o desafio do professor da categoria O.** Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Campus Araraquara, São Paulo. 153f, 2016. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3772.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil.** 2022. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-18012023-121941/pt-br.php>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SANTOS, João Batista Silva. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária.** 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39226/Publico39226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 maio. 2023.

SEKI, Allan Kejin, SOUZA, Arthur Gomes de; GOMES, Filipe Anselmo; & EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*. [S. l.], v. 12, n.3, p. 942-959, 2017. Disponível em: <https://>

/revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526.
Acesso em: 1 jun. 2023.

SILVA JÚNIOR, Fernando Antônio da. **Os professores temporários na literatura educacional**: levantamento bibliográfico e documental sobre a contratação provisória nas redes públicas de educação básica. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-29072020-092435>. Acesso em: 03 mar.2023.

SILVA, Juliana de Jesus. **Características do trabalho docente e gênero**: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014). 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BCDMTB/1/disserta__o_vers_o_final.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, Aline Rafaela Lelis. **Designação e trabalho docente em Minas Gerais**: a força de trabalho educativa no contexto estatal capitalista. 2022.102f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/49764/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Aline_Lelis_Texto_Final_Revisado_Folha_Aprova%c3%a7%c3%a3o_Ficha_Catalogr%c3%a1fica.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

SOUZA, Marcelo Nogueira. **Políticas públicas de educação no Paraná**: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise. 2016. 325f. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43733>. Acesso em: 12 maio. 2023.

SOUSA, Laryssa Ramos de. **Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital**. 2019.126f. Dissertação de Mestrado Acadêmico. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82703>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SOUZA, Arthur Gomes. **Professor temporário: situações da docência em Educação Física na rede municipal de ensino em Florianópolis (2011/2017)**. 2018. 200f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198692/PEED1361D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Adriana e Silva. **As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI**. 2018. 306f. Tese (doutorado) . Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_4cd1b4416b94f9629657b507be1fd1bf. Acesso em: 30 maio. 2023.

SOUZA, Elizabeth Percegueiro de. **O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do estado de são paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: lúmpen-professorado?**. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/987>. Acesso em: 09 abr. 2023.

TOEBE, Jonas Curte. **Contratação temporária de professores na grande Florianópolis: Condições de trabalho, formação e valorização dos professores**. 2019. 185f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215257/PEED1468-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2023.

THEODOROSKI, Etiane de fátima. **Condições de trabalho e alocação de docentes da Educação Básica: uma análise dos**

professores temporários no município de Curitiba. 2020.145f. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69263/R%20%20D%20%20ETIANE%20DE%20FATIMA%20THEODORO%20SKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 maio. 2023.

VALVERDE, Raphael Sansoneti. **O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): valorização ou desmonte do trabalho do magistério?**. 2018. 213f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198298>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VIANA, Elayne Silva. **Relação Público-Privada: análise dos convênios da educação infantil no município de Campo Grande (1997/2017)**. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/02971832-0a1d-4eb87d8fef75558d/Elayne%20Silva%20Viana%20vers%c3%a3o%20FINAL2023.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

VIEIRA, Renato Gomes. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10282>. Acesso em: 3 jun. 2023.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/748>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DAS IFES: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Rubens da Costa Ferreira
Gilmar Pereira da Silva

Introdução

O presente artigo é parte dos resultados da pesquisa que analisou o processo de formação dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá referente aos cursos de capacitação desenvolvidos pela Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento – CAPACIT/UFPA.

A discussão sobre a política de formação dos profissionais técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES procura tratar de várias questões, mas as dimensões principais aqui abordadas e problematizadas serão três: a dimensão prática, que se refere à formação para o trabalho, na perspectiva da possibilidade de realizar uma tarefa para resolver uma demanda; a dimensão do sujeito, que deve ser entendido aqui como a pessoa com certo nível de esclarecimento, capaz de se posicionar politicamente sobre determinado assunto e com entendimento crítico de sua realidade para buscar mecanismos de superação de sua condição de explorado; e a dimensão política da formação, aqui entendida como a possibilidade de uma atuação consciente na sociedade, dentro de uma perspectiva de afirmação de posições para a construção de novos entendimentos da realidade, assim como o reconhecimento e a valorização da categoria técnico-administrativa, enquanto classe, e

suas possíveis implicações para o processo de tomada de decisões no âmbito da instituição.

Há de se observar que a prestação de serviços públicos no Brasil é foco constante de avaliação em termos de qualidade a seus usuários, por esse motivo as ações do Estado surgem pelo entendimento de que há uma constante necessidade de aprimoramento na prestação desses serviços (Bresser-Pereira, 1997). Em decorrência disso, existe uma tendência de maior ajustamento ao modelo de administração pública gerencial, motivado pela perspectiva de eficiência e eficácia.

Esses princípios, no exercício do serviço público brasileiro, são a indicação da influência dos modelos de produção deliberados pelo capitalismo, legitimando o Estado regulador via regulamentação e organização da estrutura estatal (Silva Junior, 2002). Como resultado, o Estado passa a desenvolver procedimentos de cunho ideológico e hegemônico, que estão em constante transformação, por meio das várias reformas da gestão pública.

Tal característica, necessária tanto ao controle do Estado quanto à apresentação de resultados satisfatórios dentro da sua perspectiva de desenvolvimento, busca, em vários fatores, instrumentos necessários para a efetivação desse princípio de qualidade, dentre os quais o processo de qualificação permanente de seus servidores configura-se como importante via de atuação.

Dessa forma, cabe investigar como a política de formação dos profissionais técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES se direciona aos servidores, fomentando ou não uma formação eminentemente para a realização das tarefas laborais ou se busca transcender à instrumentalização, permitindo uma amplitude do ponto de vista da constituição do sujeito.

As análises relacionadas à política de formação técnica-administrativa foram referenciadas nos trabalhos de Abrucio (1997), Antunes (2009), Kuenzer (2011), Freitas et al. (2006) e Castro e Ferreira (2006), dentre outros. A pesquisa é do tipo documental, no que dispõe Gonçalves (2007) e pautou-se nos seguintes documentos legais: Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 e sua

alteração pelo Decreto Nº 10.506, de 2 de outubro de 2020, que estabelecem a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional – PNDP, Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI) 2016-2025 e no Plano de Desenvolvimento de Pessoa – PDP 2024.

O texto está estruturado em três seções, além desta introdução. Na primeira seção são expostas algumas questões centrais sobre a política de formação Técnico-administrativa na legislação brasileira, com o objetivo de problematizar a temática da formação direcionada aos profissionais. Na segunda seção, procura-se discutir como essa política é fomentada no interior da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir de suas regulamentações internas, problematizando suas intencionalidades intrínsecas e extrínsecas. Na última seção são expostas as considerações finais.

A política de formação Técnico-administrativa na legislação brasileira

Entendemos que a proposta de atuação no campo da prestação de serviços públicos, provenientes das diretrizes orientadoras do modelo de Administração Pública Gerencial, foca no processo formativo do funcionalismo público como requisito para o desenvolvimento das atividades dentro dessa perspectiva de Estado. Dessa forma, compreendemos que as normatizações no campo da formação de servidores apresentam fundamentos intimamente ligados aos objetivos que o Estado regulador traça na prestação de serviços à população, motivo pelo qual há a necessidade de problematizar os instrumentos e, sobretudo, as intencionalidades de tal política de formação destes profissionais.

A política de formação dos profissionais técnico-administrativos das IFES é representada atualmente, principalmente, pelo Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 e sua alteração pelo Decreto Nº 10.506, de 2 de outubro de 2020, que estabelecem a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da

administração pública federal direta, autárquica e fundacional - PNDP, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos para as competências necessárias ao atingimento da excelência nas atuações em seus locais de trabalho.

A PNDP defende uma descentralização das ações formativas, pois estabelece que cada IFES constitua e desenvolva suas ações através de seus Planos de Desenvolvimento de Pessoas – PDP. Assim, o Decreto Nº 9.991/2019 estabelece em seu Art. 2º que devem ser os seguintes instrumentos da PNDP:

I - o Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP;

II - o relatório anual de execução do PDP;

III - o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento;

IV - o relatório consolidado de execução do PDP; e

V - os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC.

No que concerne ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP, construção local de cada IFES, o Decreto Nº 9.991/2019 estabelece em seu Art. 4º que ele deve conter, no mínimo, tais elementos:

I - a descrição das necessidades de desenvolvimento que serão contempladas no exercício seguinte, incluídas as necessidades de desenvolvimento de capacidades de direção, chefia, coordenação e supervisão;

II - o público-alvo de cada necessidade de desenvolvimento;

IV - o custo estimado das ações de desenvolvimento.

Percebemos a presença de elementos de uma política de formação voltada à eficiência (relacionado à como se faz) e eficácia (relacionado à o quê se faz) no serviço público, buscando, para tanto, a racionalização de procedimentos e gastos, pois apresenta, dentre suas 11 (onze) finalidades, as seguintes:

III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;

IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;

X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e

XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.

Percebe-se, assim, o entendimento de que o setor de serviços públicos pode contribuir fundamentalmente para a efetivação do modelo de administração pública, pautado na lógica gerencial, quando traz para si competências e exigências próprias da iniciativa privada, esta tida como modelo ideal de prestação de serviços. O modelo gerencial não tem sido, para Abrucio (1997), somente utilizado como mecanismo para reduzir o papel do Estado, mas também “se acoplou, dentro de um processo de defesa da modernização do setor público, a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos” (Abrucio, 1997, p. 12).

Compreende-se, portanto, a constante preocupação com a qualidade do serviço (qualidade aqui no sentido da oferta de um serviço que atenda a população à altura do demandado em termos de atendimento e de agilidade para a resolução do problema), que será ofertado ao cidadão, atrelando essa qualidade ao processo de desenvolvimento do servidor. Isso nos mostra a grande vinculação entre a forma de produção da força de trabalho e o produto desta, que deve corresponder sempre a um custo menor ao que foi empregado para sua produção.

Podemos entender, então, que essa característica, que está ligada ao modelo de produção capitalista de acumulação flexível, onde o processo de “qualidade total” é requerido, acaba sendo trabalhada tanto na produção industrial, quanto na produção de serviços e que influencia, de certa maneira, a oferta de serviços públicos. Neste contexto, para Antunes (2009, p. 54), a acumulação flexível,

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos

no plano do discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional – PNDP apresenta elementos em suas finalidades que nos permitem depreender uma ligação entre a preocupação com o processo de instituição da política de qualificação para munir os servidores da capacidade de desenvolvimento das tarefas, com o processo de produção da força de trabalho de uma forma racional, este tido no capitalismo como sinônimo de baixo custo e alta eficiência e eficácia.

O PNDP estabelece que os Planos de Desenvolvimento de Pessoas – PDP devem apresentar onze finalidades, conforme Art. 3º, § 1º, do Decreto Nº 9.991/2019, dentre as quais destacamos a primeira e a terceira: *I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade; III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras.*

Há de se considerar que existem indicações da necessidade de um controle do desempenho profissional dos servidores, como forma de mensurar a efetividade das ações de formação, induzindo à criação de mecanismos que possam dar conta de medir a efetividade do exercício profissional e sua relação com as ações de formação possibilitada àquele servidor. Isso, no âmbito de uma instituição de ensino, fora, portanto da perspectiva essencialmente econômica, como as IFES, pode parecer estranho quando não conhecemos ou não nos damos conta desses instrumentos de mensuração.

Contudo, reconhecemos que a normatização induz à criação desses mecanismos, que podem ser representados, tanto pela instituição de programas próprios, como o programa de avaliação de desempenho, cuja criação está prevista nos Artigos 4º e 24 da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação), quanto pelo acompanhamento das ações constantes nos Planos de Desenvolvidimentos Institucionais –

PDIs devem constar, fundamentalmente, objetivos e metas referentes à qualificação de servidores.

Assim, a instituição de procedimentos de medidas de efetividade das ações de formação se constituem como uma realidade e, digamos, uma necessidade institucional constante, dentro da lógica da produtividade, para que outras estratégias que forem, por ventura, necessárias, possam ser tomadas a partir dos resultados dessa mensuração, à medida que “as ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E)¹, promovidas pelas organizações são caracterizadas pela intencionalidade de produzir um conjunto de efeito” (Freitas et al., 2006, p. 499).

Essa medida se relaciona, geralmente, ao parâmetro “desempenho” no trabalho, o que pode ser motivado por vários fatores, tanto intra quanto extra-ambiente profissional. Para Abbad et al. (2004), o conceito de desempenho no trabalho é usado para revelar uma série de comportamentos ligados a tarefas, papéis, normas, expectativas, metas e padrões de eficiência e eficácia estabelecidos nas instituições.

Podemos entender, portanto, que o conceito de desempenho é bastante flexível para servir de parâmetro no trabalho, na medida em que aquele pode ser influenciado por inúmeras variáveis, inclusive subjetivas, que as ferramentas de medição institucionais não conseguem, em muitas vezes, levar em consideração de forma objetiva.

Esse conceito de desempenho, para Freitas (2006, p. 491), “[...] compreende os conceitos de habilidades, capacidades, atitudes e motivações, os quais são disposicionais por exprimirem não apenas ocorrências, mas também relações entre comportamentos, condições e motivos”. Dessa forma, falar em desempenho no trabalho significa levar em consideração também outras variáveis e não somente a variável “resultado final”. Isso é importante ser destacado para mostrar que, quando a instituição se propõe a

¹ Entenda-se por TD&E o processo de Treinamento, Desenvolvimento e Educação, conforme definido em Borges-Andrade et al. (2006).

buscar um maior desempenho de seus funcionários, ela precisa atuar em vários âmbitos que vão desde o ambiente agradável, materiais e instrumentos adequados, assim como possibilitar um ambiente de relacionamento mais amigável e um melhor mecanismo de remuneração, uma vez que todas essas variáveis podem contribuir para o desempenho final do trabalhador.

Considerando essas reflexões e a relação entre o conceito de desempenho e o processo formativo, podemos constatar que a participação na aprendizagem para o trabalho disponibilizada pelas organizações se constitui como uma ação individual do trabalhador, pois parte, muitas vezes, de um interesse não formulado no e para o ambiente profissional. Em outras palavras, o que motiva com frequência o trabalhador a participar da ação de formação pode ser questões tanto de ordem pessoal, quanto de ordem social. Isso, talvez, nos permita entender, por exemplo, o fato de o porquê que alguns trabalhadores, mesmo participando várias vezes da mesma ação de capacitação, não conseguem desenvolver as atividades, na área específica, a contento.

Destacamos ainda a segunda e a oitava dentre as finalidades que os PNDPs devem apresentar, conforme dispõe o Art. 3º, § 1º, do Decreto Nº 9.991/2019: *II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento; VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional.*

Percebemos um apelo ao processo de formação como requisito para o desenvolvimento na carreira, pois o incentivo, em um primeiro entendimento, se relaciona ao que apregoa a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação), quando destaca que uma das formas de progressão se dará pelo processo de formação continuada do servidor e a outra através do processo de desempenho periódico. Portanto, essa progressão, tanto a partir do processo de formação quanto a partir do desempenho no trabalho, é requerida pelo poder público, mas também é perseguida pelo

servidor que a compreende como a possibilidade real de maiores ganhos salariais.

Kuenzer (2011) nos alerta que, na lógica do capital, algumas das conquistas dos trabalhadores em termos financeiros deixam de ser percebidos como um ganho legítimo para serem vistos como uma concessão pelos bons serviços. Seria como aceitar a legitimação da exploração em detrimento da possibilidade de uma suposta melhoria social, em termos remuneratórios.

Embora a melhor remuneração da força de trabalho seja uma estratégia antiga utilizada pelo capital, tendo em vista obter altos padrões de produtividade e disciplina, o desenvolvimento recente da teoria da administração, notadamente das escolas das Relações Humanas e Comportamentalista, revestiu-se de características mais sutis e sofisticadas, tendo em vista promover a satisfação do operário e utilizá-la como força produtiva, na medida em que instituiu a remuneração indireta mediante benefícios (Kuenzer, 2011, p. 107).

Por isso, esses benefícios passam a ser vistos como uma “benesse”, como um prêmio ao produtivo comportamento e não “como uma forma de remuneração a que eles têm direito, por sua efetiva participação na produção de valor” (Kuenzer, 2011, p. 107).

Merece atenção também a quinta e a sétima: *V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade; VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores.*

Promover formações equânimes de servidores pressupõe atender ao maior número possível de profissionais. Diante de um grande número de servidores dispostos em diversos campi nos interiores, por exemplo, uma proposta que assegure a participação efetiva de tais profissionais em ações de formações tanto em suas Unidades de lotação, quanto em outros locais, se mostra limitado em funções das dotações orçamentárias das IFES. Depreende-se, portanto, que as instituições deverão buscar outras alternativas de viabilização de formação a ao conjunto de servidores que não podem realizar esses momentos de formação *in loco*, como os cursos

à distância. Há, contudo, algumas limitações que esse recurso pode apresentar, pois quando falamos em uma formação que demande um acompanhamento mais próximo para a resolução de dúvidas cruciais para a continuidade no processo, como é o caso da utilização de sistemas informatizados nas IFES, uma formação à distância pode não ser a melhor alternativa possível.

A efetivação de ações formativas à distância ainda ocorre, segundo Lapa (2005), muito ligada à perspectiva técnica do ensino, exaltando seus procedimentos próprios, baseados nas ferramentas disponibilizadas pelo advento da tecnologia vinculada à internet, em detrimento de teorias pedagógicas de aprendizagem que são levadas em consideração no ensino presencial. Isso pode representar um ponto negativo quando se almeja uma educação à distância, que se equivalha em termos de qualidade, dentro de uma perspectiva de formação humana, com a educação efetivada em espaços presenciais (Lapa, 2005).

Procuramos apresentar algumas reflexões sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional – PNDP direcionada aos servidores técnico-administrativos das IFES, destacando, sobretudo, seu caráter ideológico. Cabe entender qual seu reatamento na política de formação dos servidores Técnico-administrativos instituída pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

A regulamentação da política de formação dos servidores Técnico-administrativos na Universidade Federal do Pará - UFPA

As ações de formação do corpo técnico-administrativo no âmbito da Universidade Federal do Pará são orientadas por normatizações próprias, cujos parâmetros seguem a determinação Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional - PNDP, cujos documentos locais principais são o Plano de Desenvolvimento de Pessoa – PDP que deve estar alinhado

institucionalmente ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI) 2016-2025.

Sendo assim, o documento central que dispõe sobre a formação dos servidores nesta instituição é o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que elenca, dentre outras coisas, várias ações e metas que a UFPA deverá efetivar para alcançar seus vinte objetivos estratégicos (no período 2016-2025), considerando sua missão institucional.

Dentre as ações previstas, a que merece destaque se refere à perspectiva de *Pessoas*, cujo objetivo estratégico é “Valorizar servidores com foco em resultados”, tendo as seguintes diretrizes: Expandir as ações de capacitação e de qualificação dos servidores, em atendimento à característica multicampi da UFPA; Ampliar as ações de atenção à saúde e qualidade de vida no trabalho; Criar mecanismos para reconhecimento do servidor, considerando o seu desempenho laboral e sua atuação junto aos diferentes desafios institucionais; e Promover a Cultura da Inovação nos processos de gestão de pessoas (PDI/UFPA 2016-2025, p. 93).

Percebe-se que a política de valorização está diretamente condicionada ao processo de eficácia no trabalho, tendo o processo de formação como o responsável pelo aprimoramento de eficiência das ações. Isso nos permite entender que o perfil de servidor que a UFPA corresponde ao perfil de servidor público ideal no contexto da administração pública gerencial.

Na administração pública gerencial, a ação dos servidores públicos não deve estar limitada ao desenvolvimento das tarefas que surgem no cotidiano do trabalho, mas sim à capacidade de esse servidor se desenvolver no processo de recriação de novas formas de atuação, diante de uma realidade até então não vivida, ou seja, o servidor deve estar pronto não apenas para realizar a tarefa, mas também para tomar decisões.

Sobre a diretriz que prevê “Expandir as ações de capacitação e de qualificação dos servidores, em atendimento à característica multicampi da UFPA” percebe-se um forte apelo à característica institucional própria da UFPA, que é a sua multicampialidade, ou

seja, sua atuação dentro de uma perspectiva descentralizada entre seus vários campi do interior e da Capital. Logicamente este princípio de descentralização, sobretudo do processo de tomada de decisão em termos administrativos e institucionais, ainda precisa se consolidar em todos os seus aspectos, contudo, há a defesa de uma gestão institucional não voltada exclusivamente para a sua sede, mas, principalmente, para as demais Unidades dos interiores. Cabe, dessa forma, tentar entender como essa política de interiorização, não apenas a da instituição física UFPA, mas das demais ações intersubjetivas necessárias também ao fortalecimento institucional como as ações de formações do seu corpo técnico-administrativo, são planejadas para serem exercitadas nos campi dos interiores.

O PDI da UFPA não destaca as possíveis especificidades em que as ações de formação devem ser implementadas nos campi dos interiores, apenas destaca que, ao se considerar o perfil do servidor técnico-administrativo, as ações formativas devem pautar-se na possibilidade de uma valorização em termos de ascensão na carreira.

A UFPA, em cumprimento ao objetivo de valorizar o servidor e incentivar sua ascensão na carreira, mantém uma política de capacitação e qualificação a partir de Planos de Capacitação e Qualificação, com foco na aquisição e desenvolvimento de competências, conforme a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, estabelecida no Decreto nº 5.707 de fevereiro de 2006, e o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do PCCTAE previsto na Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014 (PDI/UFPA 2016-2025, p. 108).

Assim, apesar de seu PDI não apresentar proposta de atuação no sentido de ofertar ações formativas considerando as especificidades dos técnico-administrativos lotados nas Unidades dos interiores, verificamos como essa atuação pode ter sido pensada em termos institucionais.

Na descrição das diretrizes de “Ampliar as ações de atenção à saúde e qualidade de vida no trabalho”; “Criar mecanismos para reconhecimento do servidor, considerando o seu desempenho

laboral e sua atuação junto aos diferentes desafios institucionais”; e “Promover a Cultura da Inovação nos processos de gestão de pessoas”, à primeira vista, aparentam representar ganhos em termos de valorização profissional, pois abordam aspectos amplos e necessários ao desenvolvimento profissional, no entanto não desvinculam o reconhecimento do trabalho pelo desempenho e adequação às diretrizes institucionais, inferindo que o servidor deva estar sempre bem preparado para lidar com situações novas.

Importante compreender que no exercício do trabalho e diante da limitação de vagas de profissionais e da consequente alta demanda, muitas vezes o servidor público pode ser submetido às exigências cada vez maiores no cotidiano laboral, bem como a uma necessidade constante de qualificação para o desenvolvimento das atividades, em função da inclusão cada vez maior de novos instrumentos tecnológicos necessários ao aprimoramento das funções. Assim, o servidor convive com constante pressão para buscar o aprimoramento para e através do trabalho, como forma de manter sua valorização em termos relativos, uma vez que, geralmente, a política de valorização segue a lógica da meritocracia dentro do modelo gerencial.

Podemos afirmar que, ao falarmos em serviço público na administração pública gerencial falamos da necessidade de oferta de um serviço de qualidade, dentro daquilo que a população entende como um serviço à altura do demandado em termos de atendimento e de agilidade para a resolução do problema, uma vez que o cidadão passa a ser visto como o cliente que deve medir a qualidade do serviço público por meio de sua satisfação. Contudo, devido à satisfação ter um caráter bastante pessoal e estar relacionada tanto ao processo de atendimento do cliente quanto ao processo de resolução do problema/situação colocado, a busca pela qualidade do serviço público, hoje, permeia essas duas linhas de atuação, tanto do atendimento quanto da resolução do problema do cliente.

Por isso, quando Paludo (2012, p. 249) afirma que “[...] a medida da qualidade dos serviços está diretamente ligada à satisfação do usuário, então o atendimento ao cidadão deve ser

muito bom (ótimo/excelente); deve-se utilizar soluções e medidas inovadoras para melhorar, tanto a prestação de serviços, quanto o atendimento”, na verdade há o entendimento de que, hoje, os procedimentos para medição da ação do serviço público atrelado à satisfação do cliente tendem a ser aceitos como necessários.

Isso, do ponto de vista da constituição do sujeito servidor público pode representar um grande problema, uma vez que geralmente não se avaliam os procedimentos que podem ou não ocasionar um bom resultado, mas apenas o resultado em si, ou seja, para a opinião pública o que importa é se o serviço está bom ou ruim, e não se as condições de trabalho são adequadas ou não à efetivação do serviço. Talvez essa mudança de prisma explique o porquê de muitas pessoas não entenderem a greve no serviço público como um ato legítimo em defesa, dentre outras coisas, de melhorias das condições de trabalho.

A diretriz do PDI/UFGA 2016-2025 que destaca “Criar mecanismos para reconhecimento do servidor, considerando o seu desempenho laboral e sua atuação junto aos diferentes desafios institucionais” demonstra a ideia do que se espera em termos de resultados advindos da política de qualificação dos servidores técnico-administrativos, cuja ênfase está no desenvolvimento profissional dentro da instituição, ou seja, se reconhece aquilo que importa prioritariamente à instituição.

Essa noção de valor ao conhecimento que pode ser adquirido para a melhoria das ações profissionais é justamente a lógica do pensamento neopragmático. Segundo essa corrente de pensamento, o conhecimento precisa ser válido do ponto de vista social, o que, dentro da perspectiva de formação, significa dizer que a qualificação destinada aos servidores precisa apresentar uma utilidade para que seja considerada válida, necessária.

Tendo seu principal representante Rorty, a filosofia neopragmática se baseia na ideia de que o conceito é a soma de todas as suas possíveis consequências, nesse sentido, a utilidade da filosofia seria justamente a de investigar somente, de fato, o que faz

diferença na nossa vida prática. Por esse motivo, segundo Soares (2007, p. 74-75),

Em suma, a perspectiva de Rorty se volta para os chamados “problemas concretos”, sobre os quais a intervenção humana se impõe através de seu saber, sem primazia para a ciência, sem qualquer outro tipo de conhecimento. Nesse sentido, o que interessa a Rorty não é a busca da verdade, mas a resolução de problemas práticos, em substituição aos, para ele, intermináveis problemas teórico-filosóficos presentes na academia.

Entendida dessa forma, a educação, no caso de nossa análise, a qualificação, tende a ficar subjugada à sua possível utilidade. Assim, deixa de corresponder a uma necessidade individual e passa a ser uma necessidade coletiva, ditada por um movimento que se origina do exterior, para influenciar o interior do indivíduo. Por esse motivo, dentro dessa perspectiva, o processo de qualificação constante aparece como algo extremamente necessário não apenas para a instituição, mas sobretudo, para os servidores que dela fazem parte.

A defesa da importância da qualificação para o desempenho das atividades em uma dinâmica sempre crescente no serviço público é fruto da ideologia preconizada pela qualidade total hoje presente nas empresas. Dessa forma, adotando o discurso de que o serviço público brasileiro apresenta baixa qualidade em sua prestação e tendo o servidor público importante participação nesse processo de busca de melhoria, esse sujeito acaba sendo transvertido do grande responsável pela melhoria dos serviços ofertados pelo Estado. Não que o servidor não se posicione dentro do sistema público como agente principal, mas que a melhoria na prestação de serviços não é responsabilidade exclusiva dele, mas sobretudo, do Estado, que deve prover condições favoráveis para que ele atue a contento, o que não se resume somente a disponibilizar formação continuada.

O documento criado na UFPA como indissociável da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional - PNDP, é o seu Plano de

Desenvolvimento de Pessoa – PDP. Para a instituição tal instrumento possibilita a gestão das necessidades de capacitação de forma dinâmica, pois é atualizado ao longo do ano, permitindo maior racionalidade e autonomia às Unidades e Subunidades, o que facilita o atendimento das necessidades de capacitação e desenvolvimento.

No ano de 2024, o PDP previa o atendimento de um público de servidores na ordem de 15.825 agentes públicos. Apresentava, para tanto, o planejamento de Tema Geral de 1074 ações de desenvolvimento de pessoas, destes, 156 com termos distintos. Os Recortes de Tema Geral totalizam também 1074, sendo 914 termos distintos. Dessa forma, podemos compreender que o Plano de Desenvolvimento de Pessoa – PDP na UFPA se constitui como uma construção coletiva de todas as Unidades, permitindo o planejamento das ações e as estratégias para realizá-las.

Considerações Finais

Analizando uma parte da legislação que trata da política de formação dos profissionais técnico-administrativos das IFES encontramos frequentemente termos como “competência”, “habilidade”, “eficiência” e “eficácia”, vinculados exatamente à ação formativa desenvolvida pelo Estado no âmbito das instituições ao critério de qualidade do serviço público, como condicionando para o desenvolvimento do servidor na carreira. À luz do que verificamos no modelo de administração pública gerencial, essas legislações sugerem que a formação esteja pautada em um princípio de unilateralidade, como propósito de formação para o desenvolvimento da atividade-fim na instituição, ou seja, uma atividade técnico-burocrática baseada na capacitação de realização de uma ou de várias tarefas, tendo em vista a divisão técnica do trabalho e o princípio da racionalidade.

A análise da regulamentação de tal política na UFPA também mostra a relação de tais orientações formativas com os pressupostos defendidos pelo atual modelo econômico, tais como

produtividade, organicidade, eficiência e eficácia. Dessa forma, frente aos documentos que regulamentam tal política na instituição observamos maior vínculo à dimensão prática, que se refere à formação para o trabalho, na perspectiva da possibilidade de realizar uma tarefa para resolver uma demanda, pois as diretrizes orientam uma formação que atenda à proposta de instrumentalização para a realização das atividades.

Assim sendo, entende-se que a atual política de formação dos profissionais técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES fomenta uma formação voltada principalmente para a realização das tarefas laborais, em articulação ao desenvolvimento na carreira, não incentivando transcender à instrumentalização.

Referências

ABBAD, Gardênia da Silva; FREITAS, Isa Aparecida de; PILATI, Ronaldo. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana et al. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Caderno ENAP**, Brasília, n. 10, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm Acesso em: 10/06/2024.

_____. **Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.991%2C%20DE%2028%20DE%20AGOSTO%20DE%202019&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,afastamentos%20para%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20desenvolvimento. Acesso em: 10/06/2024.

_____. **Decreto Nº 10.506, de 2 de outubro de 2020.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10506.htm Acesso em: 10/06/2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Caderno MARE da reforma do estado; 1)

CASTRO, Márcia Nardelli Monteiro de; FERREIRA, Luciana Dias Vieira. TD&E a distância: múltiplas mídias e clientelas. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana et al. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. **Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (et al.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2011.

LAPA, Andréa Brandão. **A formação crítica do sujeito na Educação à Distância: a contribuição de uma análise sócio-**

especial. 2005. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI 2016-2026)**. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf Acesso em: 10/06/2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas da UFPA (PDP 2024)**. Disponível em: <https://progep.ufpa.br/progep/pdp.html> Acesso em: 10/06/2024.

CAPÍTULO 4

UNIVERSIDADE E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA

João Batista do Carmo Silva

Gilmar Pereira da Silva

Wagner Ferreira Pereira

Introdução

A reflexão sobre a relação entre universidade e trabalho, materializada no interior da IFES na Amazônia, por meio da formação de Técnico-Administrativo em Educação, nos possibilita problematizar a função social da universidade.

A origem da palavra trabalho vem do latim *tripalium*, termo utilizado para designar instrumento de tortura, ou mais precisamente, “instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, nas quais agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los” (Albornoz, 1994, p.10).

Nessas perspectivas a história do trabalho está intrinsecamente ligada ao meio social, e é compreendido como ferramenta indispensável ao desenvolvimento humano e ao processo transformador da sociedade. Concebe-se que reconhecer as transformações no mundo do trabalho e por extensão assumir formas sistematizadas e continuadas de educação permite transformar conhecimentos e práticas profissionais e abrir caminhos para novos processos de aprendizagem (Gonçalves, 2020). A esse respeito, Chauí (2003) versa que:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (Chauí, 2003, p.5)

A autora entende a universidade como uma instituição social e tece profundas críticas à ideia de um modelo de academia com uma concepção elitista presente na sociedade brasileira, que se afasta da realidade social, como se dela fosse totalmente fragmentada. Porém, na verdade, é uma expressão desse contexto histórico da sociedade determinada. É nessa perspectiva que se visualiza a importância de debater sobre qual é a função social da Universidade.

Como estratégia de pesquisa, adotou-se metodologicamente uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com Chizzotti (2010, p. 79):

[...] A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Já o estudo de caso, Gil (2008, p. 58) caracteriza como sendo um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa de cunho bibliográfico. De acordo com Amaral (2007, p. 1), é basilar para todos os tipos de pesquisa e produções científicas, pois, a mesma “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 65) e a pesquisa documental caracterizado por Severino (2013), como sendo, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais” (Severino, 2013, p. 122-123).

As discussões são pautadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético. O método do materialismo histórico dialético, nasce da necessidade de examinar a realidade e conseguir interpreta-la, analisa-la. Esta realidade que se revela, segundo Kosik (1969) pode ser entendida como práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente, que colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.

Para tanto, este artigo está estruturado em quatro seções, devidamente para compor a argumentação sobre a relações estabelecidas entre universidade e trabalho, especificadamente do Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) das IFES. Além desta introdução e das referências, foram realizadas na primeira seção reflexões históricas que marcaram e marcam a gestão pública brasileira. Na segunda seção, abordar-se-á a relação da universidade com o mundo do trabalho. Na terceira seção discutiu-se sobre as reflexões sobre as contribuições da universidade na formação dos TAE das IFES. E, por fim as considerações finais, relacionamos apresentações pela análise teórica com os achados acerca das relações existentes entre a educação e o trabalho dos técnicos administrativos que formam os IFES.

Reflexões históricas que marcaram e marcam a gestão pública brasileira

O primeiro deles foi com a criação, em 1930, do Conselho Federal do Serviço Público Civil, que seis anos depois veio a se tornar o Departamento Administrativo do Serviço Público, cuja finalidade se traduz pela profissionalização do serviço público, a partir do desenvolvimento de diversas ações voltadas a amenizar as práticas patrimonialistas/clientelistas que caracterizavam o serviço público de então, instituindo, dessa forma, o concurso público e regras para a profissionalização de servidores, bem como um plano de carreiras que fosse baseado no mérito (Schmidt; Gabe; Czarneski, 2021).

O segundo momento veio com a década de 1960, na forma do Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, que marcou o início de um novo ciclo de organizações e reforma da administração pública federal, fundamentada na divisão entre a administração direta e indireta e a divisão de ministérios e seus respectivos escopos de atuação. Schmidt, Gabe e Czarneski (2021) acrescentam que o Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), criado em 1970, existe até hoje, tendo como atribuições a Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos, Recrutamento e Seleção, bem como Cadastro, Aperfeiçoamento e Desempenho na Legislação de Pessoal.

O terceiro momento da gestão de pessoas na administração pública federal é relativo ao período de redemocratização do país, marcado principalmente pela reorganização em decorrência de alterações no ordenamento jurídico do país, é aquele voltado especificamente para o funcionalismo público, como é o caso do Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civil da União.

O quarto e último momento, pela interpretação de Schmidt, Gabe e Czarneski (2021), aconteceu em 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 19, que trouxe a figura das escolas de governo para a formação e aperfeiçoamento de servidores, fazendo

com que a participação nesses cursos se tornasse pré-requisito para a promoção na carreira.

Em fevereiro de 2006, foi criada uma política para o desenvolvimento de pessoal e suas diretrizes, na forma do Decreto nº 5707. Gonçalves (2020) relata que esse regime se apoiou nos conceitos de Jacques Delors sobre a educação ao longo da vida, mais especificamente no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em que se estabelece uma relação entre a educação profissional e a evolução individual de competências a partir do saber-fazer.

Assim, o referido decreto estabeleceu um guia para servir de orientação à qualificação dos servidores da Administração Pública Federal, no qual é possível observar a preocupação em se consolidar uma política de capacitação continuada dos servidores, que fosse fundamentada em elementos essenciais ao modelo econômico em vigor, a exemplo de produtividade, organicidade, eficiência e eficácia (Gonçalves, 2020). Em 2019, o Decreto nº 5707 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019, intitulado Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP).

Após treze anos de vigência, o Decreto nº 5.707/2006 foi revogado, em 06 de setembro de 2019, e publicado o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. O Decreto nº 9.991/2019 foi regulamentado pela Instrução Normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019, elaborada pela Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia, que dispôs sobre prazos, condições, critérios, procedimentos e orientações para a implementação da PNDP (Gonçalves, 2020, p.38).

No mandato do então Secretário de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia, Wagner Lenhart, o Decreto nº 9.991/2019 visava potencializar a política de gestão de pessoas, tendo em vista o melhor uso dos recursos e considerando que as

alterações promovidas na política de aprimoramento de pessoas têm o propósito de orientar os órgãos a planejar a alocação das oportunidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica se manifesta como alternativa à junção da teoria científica à prática organizacional, em benefício da formação de servidores públicos (Gonçalves, 2020). Uma iniciativa que se fundamenta em normativos legais que regulamentam a qualificação profissional a partir de ações de capacitação, como é o caso da pós-graduação *stricto sensu* (Lacerda, 2019). No nível organizacional, o desenvolvimento de competências funcionais ocorre com o auxílio de sistemas físicos e tecnológicos; enquanto que para o nível individual o aperfeiçoamento da competência transcorre por meio da aprendizagem (Dalmoro; Frank, 2021).

A década de 90 no Brasil tem início com uma profunda recessão econômica e social. E, visando contornar esse cenário, iniciativas são tomadas com o propósito de reestruturar a nação. Nesse sentido, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) prossegue com muitas das políticas neoliberais introduzidas pelo governo Collor (1990-1992), como privatização de empresas públicas, reforma da previdência social e a criação, em 1995, do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (Lacerda, 2019).

As tentativas de solucionar o colapso nacional perpassaram os demais governos. A crise, a precarização e o desemprego se arrastam. A classe trabalhadora tem de lidar com maneiras cada vez mais aprimoradas de exploração. Para Bauman, a 'precariedade é hoje o principal bloco construtivo da hierarquia de poder global e a principal técnica de controle social' (Bauman, 2001, p. 39). A concentração de renda e as desigualdades sociais permanecem e podem, inclusive, acentuar-se com as recentes reformas trabalhistas (2017) e da previdência social (2019) (Lacerda, 2019, p.32).

Esse progressivo crescimento da participação do Estado no âmbito das políticas públicas manifestou a necessidade da criação

de estruturas governamentais com o propósito de gerenciar as demandas públicas, o que implicava a participação de pessoas capacitadas para o atendimento dessas organizações. Para esse fim, foram desenvolvidas legislações voltadas para a regulamentação e introdução dos processos de qualificação dos servidores públicos (Lacerda, 2019).

Conforme Gonçalves (2020), em 1995, o Governo ao propôs o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) que tem como uma das principais referências no que tange os impactos nas políticas públicas, pois trouxe como proposta a modernização do setor público, bem como a defesa de um processo contínuo de qualificação, descentralização e a possibilidade de avaliação dos serviços públicos por parte dos consumidores-cidadãos. Assim, considera que a administração pública gerencial surge como resposta à introdução progressiva das tecnologias da informação e comunicação na vida das pessoas e às funções econômicas e sociais do Estado.

Silva (2020) acredita que o capitalismo manifestou no mundo profundas mudanças tecnológicas que geraram impactos significativos para as relações a nível individual e coletivo, em específico no que diz respeito aos sentidos do trabalho, educação e economia, e demais esferas sociais. Portanto, em relação à Administração Pública não poderia ser diferente.

E também considera que a prevalência de um modelo gerencial para o serviço público, que é voltado para resultados e eficiência, tal como ocorre na iniciativa privada, compromete o processo de subjetivação dos trabalhadores. Desse modo, Silva (2020) julga que tanto o funcionário do setor privado quanto o servidor público são afetados pelas constantes mutações do mundo do trabalho.

É preciso pensar o serviço público sob o enfoque da complexidade, desde a sua conceituação, que gera inúmeras divergências na doutrina do Direito Administrativo, a depender do critério adotado, (Bortoleto, 2012) até as suas mais particulares facetas. Há que se destacar que os princípios legais, sobretudo, o da

legalidade, pela rigidez impingida, a supremacia do interesse público, meritocracia, estabilidade, descontinuidade governamental etc. são características do serviço público que reverberam no servidor público e impactam seu sentido do trabalho (Silva, 2020).

Schmidt, Gabe e Czarneski (2021) consideram que a gestão de pessoas em organizações públicas se diferencia da atividade que é promovida em setores privados em decorrência do ordenamento jurídico específico da administração pública. E entendem que a evolução histórica da gestão de pessoas na administração pública federal no Brasil não se iniciou na década de 90, ao enxergarem quatro momentos principais.

Desse processo, que em um primeiro momento tinha a intenção de ofertar cursos de aperfeiçoamentos aos servidores e contribuir para um melhor desenvolvimento de atendimento e efetividade no trabalho, veio através dos anos se modificando e então a formação do trabalhador passou a ser um viés alternativo de modernização e adição de qualificação ao serviço público. Dessa forma, a iniciativa veio desenvolvendo-se através dos anos e passou a exigir organização, que pelas suas características, culminou em uma política pública voltada aos servidores públicos.

Nesse sentido, a mudança dessa legislação que garante o plano de carreira em educação a esses servidores, do ponto de vista integrativo e de qualificação, provocou mudanças positivas aos trabalhadores. Desse modo, em concordância com o contexto político e econômico de nosso país e também em concordância ao contexto histórico que estamos inseridos, os meios informacionais e tecnológico junto ao sistema capitalista visa a qualificação dos meios de produção, e a educação é um componente que contribui para que tais aspectos sejam alcançados, nesse sentido esta política pública favorece o servidor público.

Percebe-se que ao longo desse período histórico, a administração pública sempre esteve pautada em atender os interesses do grande capital, como observa-se principalmente com adesão da política neoliberal ao qual o Brasil se rendeu.

A relação da universidade com o mundo do trabalho

As universidades no Brasil foram marcadas por intensos desafios históricos, observa-se que inicialmente a universidade foi pensada como um lugar que garantisse a formação de uma minoria privilegiada. Porém, aos poucos, esses privilégios foram sendo suprimidos, e as faculdades foram ganhando autonomia e se democratizando, sendo que esses conceitos de autonomia e democratização existe divergência entre diversos autores que tratam dessas temáticas, mas ressalta-se que assim as instituições acadêmicas foram se democratizando para atender à sociedade de maneira mais abrangente, no entanto, com a modernização do ensino superior é que a universidade de fato assume um papel para além da formação para o trabalho, ou seja, assume também uma função social.

Segundo Severino (2013), para dar conta dessas três funções, a Universidade desenvolve atividades específicas,

[...] que devem ser efetivamente articuladas entre si, cada uma assumindo uma perspectiva de prioridade nas diversas circunstâncias histórico-sociais em que os desafios humanos são postos. No entanto, no âmbito universitário, dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão (Severino, 2013, p. 21).

Sabe-se que a educação pode ser conceituada como o processo mediante o qual o “conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade. E esse tipo de situação se caracteriza então, de modo radicalizado, no caso da educação universitária” (SEVERINO, 2013, p. 21). No entanto, a nossa tradição cultural ainda privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como

transmissão de conteúdos acumulados de produtos do conhecimento.

Acredita-se que essa função é importante, mas não podemos esquecer o verdadeiro papel da universidade, que é o lugar priorizado da produção do conhecimento, mas que precisa estar articulada com as outras atribuições de ensino, de pesquisa e de extensão no trabalho universitário. Essa tradição é “apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração” (Severino, 2013, p. 22).

Para que as IFES cumpram sua função, a presença de profissionais qualificados é tão importante quanto os recursos financeiros que são repassados pelo governo federal, visto que é por meio desses profissionais que tais instituições se propõem a atender as demandas dos seus usuários (Schmidt; Gabe; Czarneski, 2021).

Ao estudar a estruturação do sistema de ensino superior no Brasil, é possível perceber que o debate sobre a qualificação dos agentes envolvidos nos processos de ensino, pesquisa e extensão vem ganhando maior importância ao longo do tempo e se consolidando como um dos instrumentos que auxiliam na construção de políticas e programas de incentivo, especialmente quanto à capacitação do corpo técnico. Para além do contingente docente, existe grande demanda de esforços com o intuito de que as universidades executem de maneira eficiente as suas funções acadêmicas e de cunho social, a fim de garantir os seus objetivos precípuos. Assim, cabe aos técnico-administrativos a realização dessas atribuições de atividades-meio das instituições acadêmicas.

Na relação da universidade com o mundo do trabalho, este é observado como princípio educativo; nesse sentido, buscou-se investigar como a instituição acadêmica tem contribuído no processo de qualificação dos/as trabalhadores/as. Essa associação de universidade e trabalho ocorre, muitas vezes, de forma muito profunda na própria estrutura dos encadeamentos sociais; é nesse processo que a instituição acadêmica tem um papel fundamental.

Frigotto (2006), ao focar seus estudos nas universidades tecnológicas, principalmente a partir do CEFET do Paraná, que se transformou em Universidade Tecnológica do Paraná, com experiências específicas, diz que não se pode pensar em um único modelo de instituição acadêmica, como se fosse algo homogêneo, pois existem vários outros modelos de universidades, seja ela pública ou privada; não dá para pensar em um padrão de instituição acadêmica, como exemplo a própria Universidade Federal do Pará (UFPA), que é um protótipo de universidade pública, mas que possui alguns setores que são administrados por empresas privadas, como os serviços de segurança, de limpeza e os dois hospitais universitários, Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUJBB) e o Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS).

Observa-se, assim, que a relação entre capital e trabalho acontece de forma conflituosa, é uma conexão de força desigual. Na UFPA, por exemplo, encontram-se setores onde estão alocadas pessoas que defendem o interesse do capital, assim como setores que sustentam o interesse dos trabalhadores. Essa lógica de contradição, que está presente na nossa sociedade, penetra no interior das instituições acadêmicas, e, com isso, tem-se modelos, ainda das universidades corporativas, que são referências pensadas dentro da dialética empresarial, sintonizadas com a necessidade do capital, a saber, a Universidade Petrobrás, a Universidade Banco do Brasil, a Universidade Academia Santander, a Universidade Ambev e a Universidade do Hambúrguer dentre outras.

Tem-se a lógica das universidades privadas que absorvem o raciocínio do capital. É nesse sentido que Frigotto (2006) faz crítica muito contundente, principalmente a partir da experiência da Universidade Estácio de Sá, em que surgem vários questionamentos, como: O que interessa para o dono da Estácio de Sá quando lhe é perguntado sobre a criação de mais universidades? Ele está preocupado com o Brasil? Está apreensivo com o futuro do Brasil? Está inquieto com o futuro da formação dos jovens? Claro que não! Não está preocupado com nada disso, mas, sim, em

construir instituições acadêmicas que produzam lucros. Esses argumentos sintetizam um pouco daquilo que nós estamos nos perguntando: Qual é a função da universidade? Qual é o papel da universidade dentro da relação de trabalho e universidade? Entre trabalho e educação?

Nas palavras de Chauí (2001), também é perceptível essa ideia:

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a administração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (Chauí, 2001.p. 193)

Esse modelo de universidade que prima pelo capital mutila a formação do trabalhador, pois treina algumas habilidades específicas desse sujeito. Na visão de Frigotto (2006), esse protótipo de instituição acadêmica não nos serve, precisa de uma discussão que se articule profundamente com a formação integral, e não fragmentada, do trabalhador.

Infelizmente, temos hoje uma lógica de dominação do capital sobre o trabalho, e isso interfere no fazer universitário; nessa perspectiva, os brasileiros são herdeiros de uma tradição política marcada por ditaduras e golpes, cujo escopo é manter a estrutura de classe e de concentração de poder e de renda.

Essa análise mostra que a Universidade foi se fortalecendo ao longo dos anos, conquistando espaços cada vez maiores e possibilitando, por consequência, maior acesso aos indivíduos, mesmo sabendo que ainda existe muitos jovens de 18 a 24 anos de idade que ainda estão fora das universidades, de acordo com os dados do censo (2020) da educação superior foram registrado 4,7 milhões de matrícula nas universidades, que corresponde a mais da metade (54,3%) do total. Entretanto, as lutas por melhores investimentos, melhorias na qualidade de ensino, aumento do número de vagas aos alunos nas Instituições Acadêmicas Públicas

é uma tarefa constante, demandando atenção dos gestores durante o processo de administração das academias.

Reflexões sobre as contribuições da universidade na formação dos TAE das IFES

A universidade é uma instituição milenar e ao longo da história ela se multiplicou por diversos países no mundo. Por exemplo, na Argentina, a Universidade de Buenos Aires foi criada em 1821. Já no Uruguia, a Universidade do Trabalho foi fundada em 1878. Entretanto no Brasil somente em 1920 foi criada a primeira universidade, mais precisamente no Rio de Janeiro, nas palavras de Luiz Antônio Cunha (2007) é uma instituição tardia que possui pouco mais de cem anos.

No caso mais específico da região norte precisamente no estado do Pará, somente no dia 02 de julho de 1957, 8ª do Brasil, foi criada a Universidade Federal do Pará (UFPA), sancionada pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Sua formação se deu como a maioria das universidades brasileiras, ou seja, a partir da junção de faculdades já existentes.

Em meio grandes desafios ao longo desses quase sessenta e seis anos da UFPA, por meio de uma universidade *multicampi* ela adentra no interior do estado para levar educação superior a muitas famílias, atendendo à pauta dos trabalhadores desta região. Apesar desse avanço é preciso lembrar que ainda há muito para avançar nesta perspectiva.

Na UFPA existe duas categorias de trabalhadores Docentes e TAE que são legalmente investidos nos respectivos cargos através de concurso público. No que concerne ao regime de trabalho, a Lei nº 8.112/1990, em seu art. 19, prevê que a jornada de trabalho para os cargos de Técnico-Administrativo em Educação é de 40 horas semanais, salvo quando houver legislação que estabeleça jornada diversa em virtude de especificação do cargo, podendo ser

cumprida nos turnos diurno ou noturno, de acordo com as necessidades institucionais e com o interesse público.

No que se refere especificadamente do Servidores TAE's pertente a uma categoria que exerce diversas atribuições dentro das IFES e esses são regido pelo plano de cargos e carreira que de acordo com a Lei nº 11.091, de 2005 são organizados em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E, com quatro níveis de capacitação cada e 16 padrões de vencimento para cada um destes níveis. Enfatiza-se que o desenvolvimento na carreira do servidor técnico-administrativo é garantido por meio da Progressão por Capacitação e Progressão por Mérito Profissional. A Progressão por Capacitação é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de Capacitação (que não seja de educação formal), compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 meses entre uma progressão e outra. Além das progressões existentes para os cargos de técnico-administrativos, o plano de carreira ainda possibilita o Incentivo à Qualificação, cujo valor é fixado sobre o vencimento-base. Cabe salientar esse plano representou um importante avanço na pauta do desenvolvimento da carreira destes profissionais.

Ainda sobre os cargos a UFPA, eles são agrupados em classes (A, B, C, D, E), possuindo uma grande diversidade de cargos TAE, cada um com suas atribuições específicas como: Administrador, Assistente Social, Bibliotecário-Documentalista, Contador, Enfermeiro, Pedagogo, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico de Laboratório, Técnico de Tecnologia da Informação, Tradutor Intérprete de LIBRAS, dentre outros.

No intuito de identificar o quantitativo de cargos ocupados dos TAE da UFPA, buscou-se analisar esta evolução na tabela 1–, a qual apresenta o quantitativo de lotação dos cargos de nível de classificação A, B, C, D e E, integrantes do *Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação* (PCCTAE).

Tabela 1 - Quantitativo de técnico-administrativos¹ por classe

Ano-base	Classe A	Classe B	Classe C	Classe D	Classe E	Total geral
2017	15	25	438	1150	925	2553
2018	15	23	342	1156	936	2562
2019	14	22	414	1172	917	2539
2020	13	21	398	1158	933	2523
2021	12	20	383	1141	917	2473

Fonte: SIGRH/UFPA – 12/2021 elaboração própria.

Observa-se na tabela – 1 que UFPA possui em seu quadro técnico-administrativo um total de 2.473, percebe-se ainda que esse quantitativo vem diminuindo se comparar ao ano de 2017 tem-se um decréscimo 3,13% aparentemente é um percentual pequeno, mas isso pode ter causado impactos negativos, uma vez que essas vagas não foram repostas.

Pode ser que uma das razões para tal redução desses cargos tendo sido causado pelas edições dos decretos DECRETO Nº 9.262, DE 9 DE JANEIRO DE 2018 e DECRETO Nº 10.185, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, do governo Michel Temer e do governo Jair Bolsonaro, ambos decretos extinguiram muitos cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e vetou também abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para cargos específicos.

Na medida em que, os decretos foram sendo editados, eles atingiram profundamente as IFES no sentido de restringir abertura de novos concursos públicos para repor os cargos quando estiverem em vacância. Entre os cargos extintos, que contemplam os níveis de educação perpassando pelos níveis fundamental,

¹Incluídos os técnico-administrativos lotados nos dois hospitais universitários: hospital universitário João de Barros Barreto (HUIBB) e o hospital universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS).

médio e superior. Percebe-se que essas medidas, abrem-se as portas para a terceirização de diversos setores das IFES, como por exemplo, na UFPA os setores de vigilância, setores de limpeza já são desempenhadas por trabalhadores vinculados a empresas terceirizadas. E ainda mais, percebe-se que os dois Presidentes da Republica tinham objetivos muito claro ao mexer na estrutura administrativa do Estado, era atender a política neoliberal como isso reduziram o espaço do funcionalismo público federal.

Atualmente a UFPA conta com 12 *Campi*, sendo um na capital e onze no interior, sediado nos seguintes municípios: Belém, Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí, tornando-se presente em todas as mesorregiões do estado, que de acordo com o PDI de 2016 - 2025, o projeto de interiorização levou à constituição de *campi* com autonomia administrativo-financeira e acadêmica nos seguintes. Nesse sentido, podemos entender como universidade *multicampi* aquela que agrega vários núcleos dotados de autonomia administrativo-financeira e acadêmica.

O caráter *multicampi* da UFPA amplia-se quando esta assume como percurso político e social a Cultura do Conhecimento e a Conservação Ambiental. Neste sentido, ao se expandir por meio dos Campi ao interior do estado, está gerando possibilidades de acesso à formação inicial em nível superior aos moradores dessas regiões, assim capazes de acessar os conhecimentos produzidos historicamente, fortalecendo a compreensão que o meio rural é local de desenvolvimento e oportunidades. O acesso ao ensino de nível superior não é apenas uma exigência econômica, mas um indicador do grau de democracia e de justiça social. É nesta direção que o caráter *multicampi* se coaduna com um projeto de sociedade e de desenvolvimento na Amazônia (UFPA/PDI, 2016).

Nesse contexto de ampliação da interiorização, há também ampliação de toda a comunidade acadêmica (Docente, TAE e discente), principalmente a partir da adesão ao REUNI. Conforme observa-se na tabela – 2, o quantitativo de TAE distribuído nos onze *Campi*.

Tabela 2 - Quantitativo de servidores TAE em 2021 nos *campi* interior da UFPA

<i>Campus</i>	Ano-base 2021
Abaetetuba	28
Altamira	44
Ananindeua	33
Bragança	28
Capanema	8
Castanhal	53
Salinópolis	24
Tucuruí	26
Marajó – Breves	20
Marajó – Soure	13
Tocantins/Cametá	26
Total	303

Fonte: SIGRH 12/2021 – elaboração própria.

Os números demonstram a grande relevância da implantação do REUNI no estado e da imensurável importância dos servidores técnico-administrativos no contexto das universidades federais. Compreende-se que a extensão dessa política aos *Campi* interioranos eleva os números de servidores nesses espaços educacionais.

Em atendimento a política de qualificado profissional nacional, a UFPA em 2010 criou o programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos (PADT), o PADT é que este tem como foco tanto os docentes quanto os demais técnicos da Universidade, além de apoiar iniciativas diferenciadas dos programas de pós-graduação para seu acolhimento como alunos. O PADT objetiva promover a formação de pessoal da UFPA em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e

qualificar as atividades-fim e as atividades-meio na instituição, bem como contribuir para o crescimento profissional de seus servidores. O PADT compreende ações dirigidas a Programas de Pós-Graduação da UFPA que oferecem vagas especiais para servidores da instituição.

Esse programa além de atender os servidores lotados na capital também oportuniza os servidores lotados nos Campi, na tabela – 3 mostra a quantidade de TAE com o título de mestres e doutores nos campi referente aos últimos 5anos, compreendido ao período de 2018 a 2022.

Tabela 3 - Quantitativo de servidores TAE com titulação de Mestrado (M) ou Doutorado (D) por campus. Período: 2018-2022.

<i>Campus</i>	2018			2019			2020			2021			2022		
	M	D	T	M	D	T	M	D	T	M	D	T	M	D	T
Abaetetuba	2	-	2	4	-	4	5	-	5	4	1	5	3	1	4
Altamira	6	-	6	15	1	16	17	1	18	19	1	20	19	1	20
Ananindeua	8	-	8	9	1	10	10	1	11	11	1	12	12	1	13
Bragança	8	2	10	8	2	10	11	2	13	10	4	14	10	4	14
Capanema	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Castanhal	11	3	14	12	5	17	13	5	18	11	6	17	11	6	17
Salinópolis	1	1	2	2	1	3	2	1	3	5	1	6	5	1	6
Tucuruí	1	-	1	5	-	5	8	-	8	11	-	11	11	-	11
Marajó Breves	7	1	8	7	1	8	7	-	7	9	-	9	9	-	9
Marajó Soure	2	-	2	2	-	2	4	-	4	4	-	4	4	-	4

Cametá	6	-	6	6	-	6	9	-	9	8	-	8	9	-	9
Total	52	7	59	70	11	81	86	10	96	92	14	106	93	14	107

Fonte: PROGEP/UFGA – elaboração própria.

Observa-se que nos últimos cinco anos o quantitativo de servidores técnico-administrativos com o título de mestres e doutores aumentou gradativamente, passando de 59 em 2018 para 107 em 2022. Ao analisar o quantitativo de TAE qualificados em cada *Campi* da UFGA, no período de 2018-2022, é importante salientar que a redução do número de TAE qualificado de um ano para outro no mesmo *campi*, pode ter ocorrido por diversos fatores como: falecimento, aposentadoria, aprovação em outro concurso, exoneração, dentre outros.

Em Abaetetuba, observa-se que o número de TAE com titulação de mestrado e doutorado passou de dois em 2018 para quatro em 2019, permanecendo estável com cinco em 2020 e 2021, e reduzindo para quatro em 2022.

Em Altamira, houve um aumento significativo do número de TAE pós-graduados na modalidade *stricto sensu*, aumentando continuamente de seis em 2018 até os atuais 20 servidores em 2022.

Em Ananindeua, também, teve-se um aumento gradativo do número de técnicos qualificado, passando de oito em 2018 para 13 em 2022.

Em Bragança, nos anos de 2018 e 2019, o número de TAE qualificados manteve-se em 10, retomando o crescimento em 2021, com os atuais 14 servidores.

No *campus* de Capanema não havia nenhum TAE com qualificação *stricto sensu* até o presente estágio de pesquisa.

Em Castanhal, houve um ligeiro aumento de 14 servidores em 2018 para 18 em 2020, seguido de uma redução para os atuais 17.

No *campus* de Salinópolis, o número de técnicos qualificado aumentou de dois para três nos primeiros anos de análise. A

duplicação deste quantitativo ocorreu no ano de 2021 e se mantém até hoje.

No *campus* de Tucuruí apresentou grande ganho proporcional no número de TAE qualificado, saindo de um único servidor em 2018 para os atuais 11 em 2022.

No *campus* de Breves – Marajó, registrou-se o quantitativo de oito servidores em 2018, uma redução para sete em 2020 e um novo aumento para nove em 2021, número que se mantém.

No outro *campus* do Marajó, Soure, os dois servidores que constavam nos registros em 2018 mantiveram-se no ano seguinte. Este número aumentou para quatro em 2020, e também se mantém até os dias de hoje.

Finalmente, no *campus* Cametá, houve uma oscilação no quadro de TAE mestres e doutores. O quantitativo de seis técnicos no ano de 2018 aumentou para nove em 2020, reduziu para oito no ano seguinte, mas voltou para os atuais nove.

Os aumentos mais expressivos no que se refere à formação *stricto sensu* ocorreram no ano de 2019, nos *campi* Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Castanhal e Tucuruí, e no ano de 2020 em Bragança, Salinópolis, Soure e Cametá. O *campus* de Breves teve seu aumento mais expressivo em 2021.

Tomando os dados comparativo entre capital x interior (*campi*) tem-se.

Tabela 4 – Dados comparativos do quantitativo de servidores TAE com titulação de Mestrado (M) ou Doutorado (D) entre a Capital e Interior em 2022 ano-base 2021.

Titulação	M	D	Total
Capital	454	96	550
Interior	92	14	106

Fonte: PROGEP/UFGA – elaboração própria.

Conforme mostra os dados de 2022, ano-base 2021 que a UFGA avançou na política de qualificação profissional dos TAE's da

instituição, entretanto existe uma disparidade muito significativa dos TAE's egressos a nível de mestrado e doutorado entre a capital e interior. Mesmo com essa disparidade entre capital e interior a UFPA vem tentando minimizar essa desigualdade por meio da política de valorização do servidor.

Considerações finais

Considerando os aspectos mencionados no decorrer da pesquisa e os dados levantados na intenção de analisar as relações dos técnico-administrativos no bojo da relação entre a universidade e o trabalho, entendemos que essa pesquisa apresentou argumentos que nos possibilitam entender desde a organização da legislação que regulam as políticas públicas para esse setor, até a análise de dados referentes a realidade dos servidores dos *campi* interioranos, que se mostraram em crescimento. Apesar de ainda existe uma proporção desigual na qualificação profissional dos TAE's da capital e o interior.

No que tange a qualificação desses servidores, podemos observar que a iniciativa de formação desses técnico-administrativos ganhou novos significados quando essa política englobou o interior. Nesse caso, pensando no contexto sociopolítico e econômico, esses servidores qualificados estão diante de oportunidades que asseguram sua posição enquanto trabalhador e de aprimoramento enquanto ser social.

Conclui-se que essa concepção crítica de universidade e de trabalho, comprometida com o social (no sentido de entender que a universidade não pode estar atrelada exclusivamente para atender a lógica do mercado) deve orientar a construção de processos formativos que ampliem as possibilidades de humanização da universidade e do seu ambiente de trabalho, no qual possamos realizar processos de qualificação profissional dos TAE's, da capital e o interior, no contexto de uma universidade pública, democrática e inclusiva.

Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
AMARAL, J.J.F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 167, p. 1-3, 29 ago. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, p. 1, 04 jun. 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989. 31 v. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** Ed. Unesp. São Paulo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, p. 5-15, 2003.

DALMORO, Mateus; FRANK, Alejandro Germán. Impacto da qualificação stricto sensu no trabalho de servidores públicos: o caso de uma instituição federal de ensino superior brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 01-24, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da FORMAÇÃO DO TRABALHADOR” regressão social. *In*: SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Gilmar Pereira. (Org.). **Universidade e trabalho no Brasil: a formação do trabalhador Amazônida em foco**. Curitiba: Appris, 2020. p. 15-36.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Waleska Rezende. **O TRABALHO ENQUANTO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES NA GESTÃO DE CONTRATOS DE TERCEIRIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**; 2020; Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2020.

KOSIK, Karel. *A Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LACERDA, Gércia Nóbrega da Costa. **Qualificação profissional dos servidores técnico-administrativos na Universidade de Brasília**: contribuições dos mestrados profissionais à gestão pública. 2019. 89 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SCHMIDT, Clarice; GABE, Priscila Thiel; CZARNESKI, Flávia Regina. Incentivo à qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação: do ponto de vista legal à prática em uma IFES. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 5, n. 2, 2021, p. 111-137.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª. ed. São Paulo Cortez. 2013.

SILVA, Gilsonide da. **Pós-Graduação Stricto Sensu e suas implicações no Sentido do Trabalho dos técnicos administrativos em Educação no Campus do Agreste da UFPE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, J. B. C.; SILVA, G. P. (Orgs.). **Universidade e trabalho no Brasil**: a formação do trabalhador Amazônida em foco. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SOUSA, A.S; OLIVEIRA, G.S; ALVES, L.H. **A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Josilda/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(1).pdf>. Acesso: 02 mar.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025*. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CAPÍTULO 5

PRELAZIA DE CAMETÁ: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 NA PERSPECTIVA DOS INTELECTUAIS ORGÂNICOS DA CLASSE TRABALHADORA

Wilmenson Alfaia Moreira
Egídio Martins

Introdução

O referido artigo é resultado de um processo investigativo que culminou com a construção da dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade federal do Pará, Campus universitário do Tocantins/Cametá, tendo como temática, Prelazia de Cametá: experiência formativa de lideranças comunitárias nas décadas de 1980 e 1990 na perspectiva dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. O interesse pelo objeto se justifica pela necessidade de aprofundamento da temática, e sua relevância em discutir sobre o papel que esses sujeitos desempenharam na organização das comunidades Cristãs e nos movimentos sociais locais, que serviram de instrumento de enfrentamento a política do capital, materializado no município de Cametá nas oligarquias locais.

A luta pelo controle político, econômico e ideológico na Prelazia de Cametá, em especial no município de Cametá, foi marcado pela presença das oligarquias locais que se firmaram nesta região com a chegada de famílias estrangeiras a partir do século XIX, com o advento do movimento político paraense que ficou conhecido como a Cabanagem.

Neste cenário, as oligarquias desenvolveram uma política de opressão e “mandonismo” junto aos trabalhadores de Cametá, através de um sistema de dominação que, segundo Sousa (2002), “se aproximava á de trabalhadores escravos. Tratava-se de um sistema de crédito conhecido como aviamento”. Em que o comerciante local ligado aos comerciantes da capital do Estado fornecia provisões para os trabalhadores do campo (ribeirinhos e da zona rural), sendo o pagamento realizado através da extração de produtos como, cacau, borracha e castanha- do- Pará.

Nessa forma de relação arbitrária e de submissão da força de trabalho, o trabalhador sempre se encontrava em débito, levando em consideração o preço baixo que era conferido à sua produção, estando em contradição com os elevados preços dos mantimentos que eram fornecidos a eles pelos comerciantes da região.

O sistema de aviamento e foi mantido por comerciantes e empresários descendentes de portugueses, libaneses, sírios e brasileiros quase sempre descendentes de estrangeiros e, muito raramente, nativos da região tocantina egressos do extrativismo. Segundo declaração de entrevistados, era comum a ação integrada de uma família ou de um grupo de estrangeiros, compatriícios, comerciantes, que estabeleciam a cadeia do aviamento entre as ilhas, a cidade de Cametá, a região da terra firme e a cidade de Belém. Esses grupos eram responsáveis, em Cametá, pela cadeia de circulação de produtos extrativos e pelo abastecimento dos seringais com os produtos necessários à reprodução social dos camponeses ribeirinhos extratores da borracha (Sousa, 2002, p. 55).

Evidencia-se que o baixo preço associado aos produtos extraídos pelos ribeirinhos, provocou o empobrecimento destes sujeitos, tendo em vista que os débitos contraídos por eles se tornavam infundáveis nas cantinas que forneciam aos castanhais, cacauais e seringais da região, mercadorias aos trabalhadores, uma vez que possuíam preços elevados, condenando-os a uma realidade de servidão e exploração, favorecendo a manutenção dos privilégios da elite mercantil.

Outro elemento preponderante e central no sistema de aviação, era a dinâmica de controle ideológico, político e econômico exercida pela elite local, conforme Sousa (2002, p.60), “[...] possibilitou a reprodução social dos camponeses ribeirinhos e a formação de uma elite mercantil [...]” que tornava os trabalhadores locais subservientes ao poder de “mando”, no interior das relações comerciais que eram estabelecidas pelos comerciantes locais, reforçando a lealdade entre as partes.

Assim, a realidade de opressão imposta pelo modo de produção capitalista aos trabalhadores foi produzindo nestes indivíduos a possibilidade da contestação, através da luta, da organização coletiva, em vista de uma nova sociabilidade humana, pois mesmo diante de um cenário de exploração, Rodrigues (2012) destaca que “produziam-se também formas de organização política por meio de mecanismos de disputa de poder, como sindicatos, colônias de pescadores e outros movimentos sociais”.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel interventor que a Igreja Católica local desempenhou no processo de substituição as Irmandades¹ dos Santos padroeiros que eram alinhadas a política de subserviência das oligarquias junto aos trabalhadores, sendo estas substituídas pelas comunidades Cristãs em todo território da Prelazia de Cametá de forma gradativa a partir de 1969.

A atuação de parte da Igreja progressista não se restringiu apenas no campo religioso, mas buscou auxiliar os trabalhadores na esfera econômica, apoiando-os em suas produções agrícolas como aponta Sousa (2002, p.88) “[...] agenciando um sistema de crédito voltado aos camponeses, o que antes era prerrogativa exclusiva do comerciante, pois o sistema bancário estava organizado para atender produtores de médio porte”.

¹ As Irmandades que predominaram na Prelazia de Cametá se caracterizaram pela organização de pessoas de uma determinada localidade, com laços de parentesco ou não, em torno da imagem de um santo festejado como padroeiro da localidade. A partir do Novo Plano de Pastoral Prelático, no ano de 1969, a maioria das Irmandades foi transformada em Comunidades Cristãs (CC's) ou Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), como são conhecidas no restante do país.

Um outro elemento preponderante que deve ser valorizado acerca do papel da Prelazia de Cametá no recorte histórico entre as décadas de 1980 e 1990 do século passado, é a possibilidade de a mesma a partir de suas ações coletivas e formativas junto aos trabalhadores cametaenses e de modo específico as lideranças comunitárias, ter construído, como sinaliza Rodrigues (2012) “[...] intelectuais orgânicos oriundos dos movimentos sociais a disputar saberes, espaços políticos, outras formas de se compreender e estruturar a realidade opostas ao ideário opressivo realizado pelas oligarquias cametaenses”. Oportunizando a essa fração da classe trabalhadora a disputa por hegemonia via organização social.

Pensar nas práticas socioeducativas desenvolvidas pela Igreja Católica através da prelazia de Cametá, é buscar desvelar as experiências, saberes e valores vivenciados nesse processo, que visava potencializar os sujeitos envolvidos com uma formação crítico-libertadora, para que servisse de instrumento de luta e resistência frente aos interesses do capital, metamorfoseado na Região, na figura das oligarquias locais.

Nessa direção, Thompson (1987, p. 205) sinaliza que “a consciência de classe vai sendo gerada na luta. Não há um projeto político previamente demarcado ele se constrói na práxis.” Ou seja, a consciência de classe se constrói a partir das dinâmicas formativas e nos embates das lutas onde os indivíduos se forjam e se constroem, enquanto cidadãos autênticos e capazes de analisar e decidir de forma consciente sobre os desafios da realidade.

O presente estudo se assenta numa perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, que enquanto método investigativo serviu base analisar a formação política e compreender a ação humana que caracteriza a vida dos trabalhadores e das lideranças comunitárias no interior dos movimentos sociais e de outras organizações populares no município de Cametá. Enquanto abordagem, ela se constitui e configura-se como uma pesquisa qualitativa, concebemos como pressuposto investigativo mais eficaz para conduzir a compreensão do fenômeno aqui colocado.

O tipo de pesquisa, a temática e o objeto estão voltados para o método da História Oral e documental por considerarmos que são de grande relevância na formulação de documentação histórica e nas análises sociais, compreendendo que o processo de investigação se fundamenta em elementos que são construídos por meio de lembranças, memórias e de uma diversidade de documentos.

Todo esse mecanismo político formativo presente na micro Região Tocantina, teve uma direção e uma busca de uma ação interventora no espaço onde ela acontece por parte da prelazia de Cametá, nas mais diferentes formas, como por exemplo, organizar as Comunidades nas bases, construir lideranças em cada setor, pautar uma agenda de embates contra os elementos alienantes e opressores do capital presentes na Região Tocantina, como estratégias econômicas e organizacionais, obter pela organização dos trabalhadores os espaços de construção coletiva, ganhar o poder político eleitoral como meio de obter a realização das políticas públicas efetivas a classe trabalhadora.

Assim, a problemática que instiga esta investigação, buscou compreender como a Prelazia de Cametá nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, em sua ação formativa desenvolveu intelectuais orgânicos da classe trabalhadora a partir da formação de lideranças comunitárias e construído uma consciência de classe para si, na relação de disputa hegemônica a partir dos elementos político-econômico e ideológico do capital, representado no município de Cametá pelo capital oligárquico.

Na construção do suporte teórico e conceitual acerca do tema abordado, foram usadas as concepções de Marx e Engels (1974); Freire (2006); Marx (1983); Thompson (1987); Gramsci (1992); Grzybowski (1986), entre outros, que contribuíram para o aprofundamento da pesquisa em questão.

Prelazia de Cametá e a construção da consciência de classe para si

A experiência formativa pensada pela Igreja católica no município de Cametá no período de 1980 a 1990 (do século

passado), produziu junto as lideranças comunitárias uma consciência crítica materialmente produzida, que pode ter contribuído conforme Marx e Engels (2007, p.66) para “[...] a formação de uma massa revolucionária que se [...] revolta [...] não só contra as condições particulares da sociedade, mas também contra a própria ‘produção da vida’ vigente, [...]” transformando-se assim em uma consciência ativa que serve de guia para suas práxis políticas em contraposição às do capital.

Nesse sentido, a forma de elaboração coletiva desenvolvida por esses sujeitos no município em questão, possibilitou a construção de uma consciência de classe, em que segundo Lukács (1979).

A consciência de classe é a reação racional adequada que deve, dessa maneira, ser adjudicada a uma determinada situação típica no processo de produção. Essa consciência não é nem a soma nem a média do que os indivíduos que formam a classe, tomados separadamente, pensam, sentem, etc. Entretanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade está determinada, em última instância, por essa consciência e não pelo pensamento etc., do indivíduo. E essa ação não pode ser conhecida a não ser a partir dessa consciência (Lukács, 1979, p. 5).

Tornando-se assim, elemento indispensável no processo de emancipação dos indivíduos que primam pela construção de uma nova sociabilidade, onde os saberes produzidos na experiência formativa junto as lideranças comunitárias, no interior dos movimentos sociais e na dinâmica contraditória das lutas de classes, tornam-se fundamentais no enfrentamento da política de capital, que aliena, explora e marginaliza os sujeitos, nessa direção Lukács (1920) aponta que:

Jamais se deve ignorar a distância que separa o nível de consciência, mesmo dos operários mais revolucionários, da verdadeira consciência de classe do proletariado. Esse estado de coisas também é explicável a partir da doutrina marxista da luta de classes e da consciência de classe. O proletariado só se realiza ao suprimir-se, ao levar até o fim sua luta de classes e ao instaurar a sociedade sem classes. A luta para o estabelecimento dessa

sociedade, de que a ditadura do proletariado é uma simples fase, não é apenas uma luta contra o inimigo exterior, a burguesia, mas simultaneamente uma luta do proletariado contra si mesmo: contra os efeitos devastadores e degradantes do sistema capitalista na sua consciência de classe. O proletariado só obterá a verdadeira vitória quando haja superado, em si mesmo, esses efeitos. A separação dos diferentes setores que deveriam estar reunidos, os diferentes níveis de consciência alcançados atualmente pelo proletariado nos diferentes domínios permitem medir exatamente o ponto já atingido e o que resta a conquistar. O proletariado não deve recuar diante de nenhuma autocrítica, porque somente a verdade pode ser a portadora de sua vitória, e a autocrítica o seu elemento vital (Lukács, 1920, p.78).

Assim, as lideranças comunitárias envolvidas na experiência formativa elaborada pela Prelazia de Cametá, vão percebendo sua potencialidade a partir da compreensão da sua materialidade histórica, que conseqüentemente, segundo Rodrigues (2012), vão tomando consciência do grupo social ao qual pertencem, passando a se organizar entorno de seus interesses, cristalizando assim, a classe para si, como destaca Sztompka (1998):

A posição comum quanto à propriedade em uma pluralidade de indivíduos não é suficiente para a sua real existência como classe desenvolvida. Cedo ou tarde, eles irão adquirir uma certa percepção de sua posição comum (e da correspondente oposição a outras classes), iniciar a comunicação e interação mútuas, produzir formas mais duradouras de organização interna (p. ex. liderança, representação política), resultando então na emergência da “classe para si” desenvolvida, capaz de articular e defender seus interesses (Sztompka, 1998, p. 294).

Nessas premissas, Lukács (2003) ao abordar as questões relacionadas a consciência de classe, apresenta “que ela passa por dois momentos fundamentais no processo de sentido sobre a situação histórica de classe, consubstanciados numa consciência de classe em si e numa consciência de classe para si”.

A princípio e, em consequência do ordenamento da propriedade privada, percebe-se o surgimento da classe em si independente da consciência sobre a realidade gerada na relação capital-trabalho. Onde segundo, Barra (2019) “a consciência de classe não chegou a instaurar a ação organizada dos trabalhadores, ficando na constatação de que o mundo para uns é bom e para outros, mal”.

No entanto, no dizer de Lukács (2003, p. 184) faz-se necessário que os trabalhadores se tornem “[...] uma classe, como disse Marx, não somente ‘em relação ao capital’, mas, para si mesmo”; isto é, elevar a necessidade econômica de sua luta de classe ao nível de uma vontade consciente, de uma consciência de classe ativa”. Assim, a consciência atinge a condição de uma práxis revolucionária, nos parâmetros apresentado por Vázquez (1968), quando a unidade teórico-prática passa a orientar a atividade política dos trabalhadores, fornecendo-lhes estratégias e táticas necessárias para suas disputas de classe.

Assim, a dinâmica de construção de uma consciência de classe para si, pressupõe o reconhecimento da necessidade de estruturação e da luta contra os interesses e lógicas perversas do sistema, que são opostos ao seu modo de vida, tais elementos são frutos da contradição vivenciada pelas lideranças de comunidades Cristãs em relação a luta por emancipação social no Município de Cametá.

Percebe-se que a política formativa desenvolvida pela Prelazia de Cametá, contribuiu para a construção de uma consciência transformadora e libertadora junto aos trabalhadores presentes nas mais diversas comunidades de base e movimentos sociais locais, visando leva- los a emancipação enquanto sujeitos e organizá-los a partir da lógica da luta coletiva, entendendo, que essa era a possibilidade de se construir uma nova realidade distinta daquela que se forjava sem a participação daqueles que estão na base da pirâmide social, ratificando segundo Bava (1994).

[...] que a participação política se torne um exercício constante, voltada para a participação do homem e da mulher, como cidadãos conscientes de seus direitos, e que sejam respeitadas suas diferentes realidades, saberes construídos na prática comunitária de seu cotidiano, rompendo com toda e qualquer forma de discriminação e preconceito (Bava, 1994, p. 61).

Desse modo, a ação formativa viabilizada pela Prelazia de Cametá junto aos movimentos sociais locais(Sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Cametá e Colônia dos pescadores Z-16 e lideranças comunitárias), tornou-se objeto de reflexão crítica diante dos cenários de lutas vivenciados, buscando a emancipação contra a opressão e a exclusão social, uma vez que os mesmos reinventam o processo educativo de homens e mulheres na luta por direitos, entendendo que as mudanças só acontecem quando os sujeitos tomam consciência de suas situações e resgatam suas capacidades de indignação e mobilização.

Assim, ressignificar a história dos sujeitos através da dinâmica de formação desenvolvida pela prelazia de Cametá nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, proporcionou aos envolvidos construir elementos de contra hegemonia, que assegurou aos indivíduos uma capacidade transformadora, tornando-se o propósito das lideranças comunitárias no interior das comunidades de base, e nos movimentos sociais vinculados ao ideal de mudança da Igreja Católica local.

Educação popular e formação de lideranças comunitárias: e as suas inter-relações na constituição dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora

Verifica-se que a concepção libertadora de educação inserida na experiência formativa da Prelazia de Cametá, corroborou na luta contra as ideologias dominantes, uma vez que a mesma se assenta em um debate que se trava no interior de um modelo político-

educacional pensado por Freire (1968). Na qual a educação teria o caráter libertador e não domesticador, como o modelo tradicional.

A formação de lideranças (na época conhecido como animadores e acho que até hoje) acontecia de forma horizontal e vertical, tinha a formação religiosa e política. Na década de 1980, aconteceram muitas formações para lideranças (conhecidos na época como animadores). Uma coisa que fez a diferença na formação, foi a Teologia da Libertação e o modelo de educação popular que veio, e nos ajudou muito, tudo isso fazia a gente sentir vontade de mudança, de querer transformar a realidade, mesmo diante da ditadura, para buscar a libertação. Foi através dessas influências que a Prelazia buscou orientar de como ser cidadão e lutar por nossos direitos, para isso participei de vários congressos, encontros e fui aprendendo a formação para luta e para a vida (Beneditinho, ex- liderança comunitária).

Essa fala demonstra, que a Igreja Católica local a partir de sua experiência formativa atrelada ao modelo de educação popular Freiriana, conduziu suas lideranças a uma práxis educativa libertadora em relação a situação de opressão, compreendendo que a partir da formação de sujeitos críticos e reflexivos, seria possível transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva, como aponta o plano de ação da pastoral de educação de 1993 da Prelazia de Cametá.

A Prelazia de Cametá, ao longo dos anos, vem realizando amplas ações educativas no campo da promoção humana, junto às Comunidades de Base. Graças aos trabalhos desenvolvidos pelas diversas pastorais junto ao povo da região, este conseguiu se organizar e lutar pela melhoria de qualidade de sua vida. Muitas conquistas foram alcançadas dentro do processo de organização, mas há ainda muito a ser feito. A grande dificuldade que o povo tem dentro do processo de organização é avançar para um novo estágio, conquistando o espaço público. Essa dificuldade é resultado do elevado índice de analfabetos nas comunidades, os quais não conseguem ler e escrever e assim interferir nas decisões das políticas

públicas. Percebendo a situação fomos motivados a desenvolver esse projeto junto ao MEB para que as comunidades possam ter acesso à leitura e à escrita e através delas interferir com qualidade nas discussões da própria comunidade e do Município através da participação ativa nos Conselhos populares, contribuindo para que as comunidades possam apresentar ações alternativas de desenvolvimento (Prelazia de Cametá, 1998, p. 02).

Tal justificativa encontrada nos documentos da Prelazia, indica a importância das parcerias para efetivação de uma política de formação pela lógica do pensamento da educação libertadora. Por sua face crítica e educativa, deveria servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da alienação, pois, essa perspectiva de educação demonstra sua preocupação diante da realidade vivida, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano, de forma dinâmica, transformadora, considerando a todo instante a realidade concreta, singular e peculiar de cada sujeito.

As reflexões sobre a educação visam a criação de uma pedagogia crítica-educativa. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1968, p. 34).

A proposta fundamental da educação libertadora de Freire é a luta contra a dominação e à opressão dos desfavorecidos, que podem ser entendidos como a camada “supérflua” da sociedade capitalista. O ser humano, nessa ótica, é um ser em construção que busca ressignificar-se através do processo de conscientização, que o fará refletir e agir sobre sua situação de exploração, oriunda da classe dominante.

A Prelazia buscou em suas atividades, a partir das ações com as pastorais sociais, especialmente com a Pastoral da Educação: promover, num sentido amplo, as pessoas de sua base, fazer com que esse homem e essa mulher (da base) tivesse condições ideológicas para compreender e apreender o mundo que lhes cercava, e mais:

que fossem hábeis o suficiente para intervir nesse mundo e seu contexto, em busca das mudanças pretendidas (Lisboa, 2019, p.71).

Constata-se que as lideranças comunitárias envolvidas nesse processo, tiveram um papel importante em relação as ações sociais e pastorais, que foram potencializadas a partir da dinâmica formativa desenvolvida pela igreja Católica local.

Os animadores(as) de comunidade eram responsáveis por um certo setor da igreja, era chamado de distrito, eles participavam do curso de formação, de lá iam para a base refletir com os outros companheiros(as), eram uma espécie de liderança naquele local, tanto uma liderança religiosa, quanto uma liderança sindical, da colônia e assim por diante, eles trabalhavam essa consciência do pessoal lá na base, para que o povo comesse a se organizar, e vê que a coisa tinha que mudar. Eram um grupo que tinha todo apoio dos padres, bispos e assim por diante, existe muita confiança nos trabalhos que eles faziam, tanto na parte religiosa, quanto dos movimentos sociais que estava começando a se organizar naquele tempo (Edir Pinheiro, ex-liderança comunitária).

Estes sujeitos (as lideranças), eram escolhidos junto as comunidades, sendo o comunitário como mais bagagem de experiências dentro da caminhada Cristã, ficando o mesmo responsável por determinado distrito ou área pastoral, para que ajudasse nas resoluções dos problemas, realizando visitas frequentes para fortalecer a articulação entre as comunidades e potencializando a ação pastoral das demais lideranças. Frencken (2010), ressalta a importância da figura do líder comunitário frente as comunidades Cristãs da Prelazia de Cametá, afirmando que:

Em âmbito local, a coordenação do trabalho das comunidades era assumida pelos “animadores”. Cada grupo de dez, doze, quinze comunidades tinham seu (sua) animador (a), escolhido (a) pelos membros daquele grupo de comunidades. Os animadores visitavam, com certa regularidade, todas as comunidades de seu setor para acompanhar os trabalhos, ver de perto os problemas e animar a

todos. Quando havia algum problema mais sério que a comunidade não soubesse resolver, o animador era chamado. As despesas de viagens eram assumidas pelas comunidades e, quando o animador havia de ausentar-se por mais tempo, as comunidades ajudavam a família do animador para que nada lhe faltasse. Eram também eles que mantinham contatos regulares com os membros da equipe central. Tratava-se de uma diakonia no mais profundo e evangélico sentido da palavra (Frencken, 2010, p. 451).

Estas ações formativas, se inserem na perspectiva gramsciana e tendenciam para a existência dos chamados intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, sendo fundamentada a luz da pedagogia Freireana de educação, indicando que as lideranças comunitárias deram sentido a posição tomada pela Igreja Católica local no contexto das décadas de 1980 e 1990 do século passado.

As lideranças comunitárias, eles eram uma espécie de referência na organização das comunidades[...], eles eram responsáveis de visitar, animar de 15 a 20 comunidades, muitos animadores não sabiam ler nem escrever, mas faziam a leitura de mundo de forma perfeita[...]. Essas lideranças eram referência no processo de organização, de agrupamento, eram uma espécie de intelectuais sociais. (Salete Aquimi, setor da educação da Prelazia de Cametá).

Nessa compreensão, Gramsci (1982) enfatiza que “o intelectual não é aquele que possui poderes superiores do intelecto, mas aquele que, na sociedade, tem como função social a responsabilidade de produzir conhecimento, e/ou inspirar, sugerir, introduzir conhecimento”. Ainda nessa direção Gramsci, no seu segundo Caderno do Cárcere (2010), ressalta que dentre as diversas formas que assumiu a dinâmica histórica de formação das várias categorias de intelectuais, as mais preponderantes enfatizam que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no

campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.,[...]Todo grupo “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e política (Gramsci, 2011, p. 15-16).

Observa-se que os intelectuais orgânicos são sujeitos comprometidos com a classe que representam, sendo os da classe trabalhadora indispensáveis no direcionamento e fortalecimento da luta coletiva de acordo com seus interesses, Gramsci (1982, p. 26) afirma ainda, que “o intelectual mantém sua autonomia em relação à classe fundamental. Sua função é exercer a direção ideológica e política de um sistema social e homogeneizar a classe que representa”. Ou seja, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, se conectam as características de lideranças comunitárias constituídas no município de Cametá com a aponta a pesquisa, a partir da lógica de formação crítica, desenvolvida junto as comunidades Cristãs (Cc,s) pela Igreja Católica local em sua ala progressista.

[...] A Prelazia teve que fazer formação com os trabalhadores para esclarecer a eles o que estava acontecendo e isso contribui muito na formação da consciência dos mesmos. Com isso, começaram a surgir lideranças, aqui no município de Cametá e em outros municípios e começaram a participar e a entender o processo que deveriam ir para a luta para conseguir reverter as entidades para os próprios domínios dos trabalhadores (Edir Pinheiro, ex- liderança comunitária).

Dessa forma, a fala dos entrevistados nos indicam que a formação de lideranças fomentada pela Prelazia de Cameté conduziu estes sujeitos a desempenharem uma função não apenas religiosa, mas social e política, favorecendo a construção de líderes que se inter-relaciona com a figura dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora na perspectiva Gramsciana, em que a partir da luta coletiva poderiam intervir para retomar os sindicatos locais para as mãos dos trabalhadores e consequentemente provocar mudanças em suas realidades.

Alguns sujeitos que foram lideranças em suas localidades e movimentos, tornaram-se prefeitos em suas cidades. As pessoas que estavam nesse processo de formação assumiram o protagonismo político e social, foi um processo importantíssimo de mudança de mentalidade em especial no município de Cameté (Salete Aquimi, setor da educação da prelazia).

Nota-se, que a experiência formativa desenvolvida pela Prelazia de Cameté, contribuiu com elementos estruturantes para a construção de uma nova sociabilidade, sendo a formação de lideranças o elo catalizador para a constituição do intelectual orgânico pensado por Gramsci (1982), como aquele que participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui para manter ou para modificar uma concepção do mundo e para promover novas maneiras de pensar”. Sendo constituídos de forma mais concreta.

Através das lutas, onde muitos trabalhadores foram ganhando essa consciência de classe, que tinham que lutar por seus direitos para conseguir seus objetivos, e aí veio a participação de lideranças nos sindicatos, na questão política, no partido dos trabalhadores que é de esquerda. Foi essa consciência construída que até hoje ainda reflete, na situação de muita gente que ganhou essa consciência através da luta pelos seus direitos (Edir Pinheiro, ex- liderança comunitária).

Tal percepção, nos indica que a formação de lideranças concebida pela Prelazia de Cametá no período histórico já informado, se insere em uma característica de base marxista, de um pensamento em que o sujeito não é formado a partir da lógica individual, mas coletiva, que se constitui como um elemento importante no processo de produção de sua existência e na construção de sua identidade enquanto classe para si.

Percebe-se que a referida experiência formativa, contribuiu para o nascimento de um movimento social consciente na Região Tocantina, em especial no município de Cametá que é o lócus desta pesquisa e cooperado no fortalecimento da participação popular e na reconfiguração do papel e identidade de alguns Sindicatos, que outrora estavam nas mãos das oligarquias locais ou de seus representantes, como: STTR - Cametá-Pá e da Colônia de Pescadores Z-16, em que a retomada dos mesmos pelas lideranças formadas no seio das comunidades de base, se deve como menciona Sousa (2002).

[...] A Igreja Católica Apostólica Romana, que ao apoiar os movimentos de oposição sindical, entra em conflito com os grupos políticos que detinham o poder no município. Foram os participantes dos grupos dos trabalhadores rurais e lideranças que organizaram as comunidades Cristãs, tornaram-se lideranças dos trabalhadores rurais e que organizaram a oposição sindical na primeira metade da década de 80 (Sousa, 2002, p. 110).

Assim, a opção da Prelazia de Cametá nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, em formar cidadãos em uma perspectiva coletiva, os impulsionou para o envolvimento na luta pela transformação social, tendo como motor a luta de classes, Chauí (1980) menciona que

o cotidiano da sociedade civil, que está presente desde as relações familiares, até as organizações mais complexa da sociedade. A luta de classes não é apenas confronto armado das classes, mas está presente

em todos os procedimentos institucionais[...] de que a classe dominante lança mão para manter sua dominação (Chauí, 1980, p. 29).

A categoria luta de classe, faz-se necessário para a sustentação teórica desse estudo, uma vez que segundo (Marx e Engels, 1998, p, 50.) “o proletariado a camada mais baixa da sociedade atual, não pode erguer-se, pôr-se de pé, sem fazer soltar todos os estratos superpostos, que constituem a sociedade atual”. Ou seja, para classe trabalhadora é indispensável construir um projeto revolucionário que vise romper com as amarras histórica do capital e que possibilite a emancipação dos sujeitos na região, pois;

[...] a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores, nos sindicatos, partidos, locais de moradias, etc..., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendo sua organização, sua autoeducação/ formação política como classe social será potencialmente revolucionária (Sousa Junior, 2010, p. 56).

Fica visível, que os trabalhadores no decorrer de seu processo de formação e organização instituído pela Igreja Católica local, construíram uma determinada percepção crítica acerca do sistema de opressão a que estavam submetidos, fortalecendo assim, o conceito de consciência de classe, que oportuniza aos desfavorecidos socialmente com a possibilidade de luta em prol de seus interesses.

[...] A Igreja Católica Romana contribuiu significativamente para a mudança do cenário da política em Cametá, através da formação de indivíduos a patamares mais elevados de conscientização, interferindo também para a melhoria das condições de vida da população. A formação de sujeitos conscientes através da iniciativa de lideranças eclesíastica, deu sustentação as primeiras organizações laicas, ou seja, aos primeiros movimentos sociais de base no município de Cametá, tais como; O sindicato dos trabalhadores rurais-STRs e Colônia dos pescadores Z-16 (Mendes, 2005, p. 209).

Assim, estando os sujeitos num cenário de contradição de luta de classes, os mesmos serão dialeticamente encaminhados para a tomada de consciência, a partir das materialidades históricas dos sujeitos que se manifestam de forma opostas entre possuidores e entre não possuidores, gerando, em ambos os lados, o descontentamento e culminando com a luta de classes.

Finalmente, o antagonismo pode adquirir manifestações externas nos terrenos econômico, político e ideológico; pode se transformar em comportamento ou ação coletiva mais ou menos organizada de membros de uma classe contra os membros da classe oposta (Sztompka, 1998, p. 294-295).

Nesse raciocínio e considerando a tríade, o antagônico, o contraditório, e a luta de classes, destaca-se que esses elementos, também se inserem no modo de formação e organização desenvolvido pela Prelazia de Cametá nas décadas de 1980 e 1990 (século passado) junto aos trabalhadores no município de Cametá, com destaque para a formação de lideranças comunitárias que representam o lócus da fração da classe trabalhadora, possibilitando através da consciência de classe se opor ao sistema de capital, materializado na região nas oligarquias locais.

A referente pesquisa nos aponta que a Igreja Católica local em sua ala progressista, contribuiu de forma significativa no processo de organização e formação dos trabalhadores no município de Cametá, utilizando-se de uma experiência formativa baseada na educação popular Freiriana, que conduziu as lideranças comunitárias articuladas aos movimentos sociais a resistirem e a se contraporem as elites locais, pois como menciona o entrevistado.

criou-se um sentimento de pertencimento de classe materializado nos agrupamentos de sindicatos locais, entendendo que nós juntos podíamos fazer a mudança, a partir da formação e das lutas, foram se construindo o entendimento sobre a luta de classe (Geraldo Frencken, Padre da congregação da missão na época).

Nessa perspectiva, Grzybowski (1986, p. 51), compreende que “as classes sociais, em sua disputa por hegemonia, têm necessidade de elaborar e difundir concepções do mundo, conhecimentos e habilidades, padrões de conduta moral e projetos sociais, adequados aos seus interesses”. Marx e Engels (2006) refletem nessa direção que:

A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária [...]. (Marx; Engels 2006, p.24).

Essa compreensão ficou evidente na formação política das lideranças comunitárias que os impulsionou para tornarem-se articuladores dos movimentos sociais locais, como o Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais- STTR de Cametá, Colônia de pescadores, Z-16 de Cametá, e outras organizações sociais que foram criadas com objetivo de lutar em defesa dos desfavorecidos, com destaque para, o Movimento em Defesa da Região Tocantina (MODERT), grito do campo, grito da terra e grito da Amazônia, como expressão prática que dava sentido a luta da classe trabalhadora, por desenvolver um conjunto de ações necessárias à organização. Suas ações se desenvolveram para criar um sentimento coletivo, em oposição as oligarquias locais, e outras formas de dominação, entendendo que numa relação de luta de classes “trabalhador é que deve defender trabalhador”.

Torna-se explícito, que toda a experiência formativa e organizativa viabilizada pela Igreja Católica local em sua ala progressista, corroborou de forma significativa para a constituição do intelectual orgânico da classe trabalhadora na perspectiva de Gramsci no município de Cametá, tendo surgido a partir dos elementos já suscitados e materializado na figura da liderança comunitária, que enquanto fração de classe inserida nos

movimentos e outras organizações sociais locais, construíram a consciência de classe para si, que os ajudou na compreensão da política de opressão e exclusão do capital, materializado no município de Cametá, nas oligarquias locais e consequentemente nas formas de intervenções e enfrentamento junto as realidades.

Considerações finais

É perceptível no referido estudo, que a experiência formativa desenvolvida pela Prelazia de Cametá junto as lideranças comunitárias, potencializou estes sujeitos para a compreensão de sua materialidade histórica, que consequentemente segundo Rodrigues (2012) foram tomando consciência do grupo social ao qual pertencem, passando a se organizar entorno de seus interesses, cristalizando assim, a classe para si, como destaca Sztompka (1998):

[...] Cedo ou tarde, eles irão adquirir uma certa percepção de sua posição comum (e da correspondente oposição a outras classes), iniciar a comunicação e interação mútuas, produzir formas mais duradouras de organização interna (p. ex. liderança, representação política), resultando então na emergência da “classe para si” desenvolvida, capaz de articular e defender seus interesses (Sztompka, 1998, p. 294).

Assim, o presente estudo indica que a política de formação desenvolvida junto as lideranças comunitárias pela Igreja Católica local, despertou esses sujeitos para luta coletiva e consequentemente para luta de classe, opondo-se as ações do capital no município de Cametá, materializado nas oligarquias locais, que enquanto fração de classe inseridos nos movimento sociais locais e em outras organizações sociais, construíram formas de resistência e intervenções que os fortaleceram na construção de uma consciência de classe para si, assim como numa relação de disputa hegemônica, político-econômico e ideológico.

Observa-se que a experiência formativa mobilizada pela Prelazia de Cametá nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, direcionou as lideranças inseridas nos diversos momentos formativos a atuarem não somente no âmbito religioso, mas também para se posicionarem politicamente contra a realidade de opressão e submissão que ora os trabalhadores(as) se encontravam, e a construírem dialeticamente uma nova realidade a partir de seus interesses de classe.

Diante destas questões, percebe-se que a formação de lideranças comunitárias articuladas pela Prelazia de Cametá, se constituiu como a estratégia central no processo de enfrentamento a política do “mandonismo” no município de Cametá, utilizou-se de instrumentos de base marxista como as categorias de análises, pautado na ideia de intelectual orgânico, luta de classes e consciência de classe, para auxiliar no modo de análise da realidade. Que, ao se utilizar de uma interpretação dialética, a mesma os conduziu para as formas de intervenção e transformação da realidade em questão.

Em suma, a presente investigação nos aponta que a Prelazia de Cametá ao formar as lideranças comunitárias para o enfrentamento ao capital oligárquico no município de Cametá, a partir da luta coletiva e da consciência de classe para si, ajudou na constituição do intelectual orgânico da classe trabalhadora na perspectiva de Gramsci, em que tais lideranças deram sentido a posição tomada pela Igreja local, na luta contra a dominação dos desfavorecidos no lócus em questão, sendo materializado através da forma de atuação desses sujeitos, que assumiram o protagonismo na defesa de sua classe de acordo com seus interesses.

Diríamos, portanto, que a construção de uma consciência crítica de mundo, dotou esses atores de coragem para realizarem as lutas por mudanças a partir das organizações de base e os direcionou para as conquistas dos sindicatos locais, fortalecendo estes sujeitos para as lutas populares por direito à terra, saúde, educação, em defesa do meio ambiente, entre outros. Ou seja, a Prelazia de Cametá, constitui-se como um espaço emblemático de

formação, permitindo que lideranças, como: Edir Pinheiro, Beditinho e outros, ajudassem a construir uma política de luta coletiva em favor da organização dos trabalhadores, e de resistência ao capital oligárquico no município de Cametá, forjando assim, um novo padrão de civilidade

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. Crítica y Emancipación: **Revista latinoamericano de Ciências Sociais**, v. 1, n.1, p. 53-76, jun. 1980. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FERNANDES BARRA, José Domingos. **As transformações no mundo do trabalho e as implicações na formação dos pescadores artesanais na Amazônia Tocantina**. 2019, 195F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: EGA/Coletivo Sabotagem, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.FREIRE, Paulo.**Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRENCKEN, Geraldo. Em Missão: **Padres da Congregação da Missão (Lazaristas), no Nordeste e Norte do Brasil**. Fortaleza: UFC, 2010.

GRAMSCY, Antônio. **Intelectuais e organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4ª Edição. Editora: Civilização Brasileira S. A, Rio de Janeiro, 1982.

GRAMSCY, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí, n. 4, p. 47-59, Dez, 1986.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LISBOA, José Rivaldo Arnaud. **Atuação da Igreja Católica na Prelazia de Cametá: o contexto da educação popular no período de 1980 a 1999**. 2019, 206f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto do partido comunista. In: COGGIOLA, Osvaldo. (org.). **Manifesto do partido comunista – Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 2008a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: BOGO, Ademar. **Teoria da organização política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRELAZIA DE CAMETÁ. **Vi um novo céu e uma nova terra...** Jubileu de Prata – Prelazia de Cametá do Tocantins – 29 de novembro de 1952. Cametá, Pa: Gráfica Vicentina, 1977.

RELATÓRIO MEB. Cametá: Prelazia de Cametá, 1998.

RODRIGUES, Doriedson. **Saberes sociais e luta de classes:** um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá/Pará. 2012, 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrático à crise regressivo-destrutivo do capital – Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia:** da subordinação à luta pelo poder. Belém: NAEA, 2002.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa:** a árvore da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1987a.

SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social.** Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E A FORMAÇÃO NA LUTA POR DIREITOS

Fábio Tadeu de Melo Pessôa

Introdução

Quando a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi criada, em 1975, no contexto da ditadura militar iniciada após o golpe de março/abril de 1964, as relações entre a Igreja e os Militares já estavam bastante desgastadas. Ainda que setores conservadores do Clero católico tenham anunciado apoio ao golpe, muitos religiosos e cristão leigos sofreram perseguições por parte dos governos militares, especialmente aqueles que atuavam na formação de setores populares, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), e das organizações estudantis atuantes nas universidades, principalmente, muitas das quais engajadas na criação de sindicatos rurais. Havia, como desdobramento da deposição de Goulart, “pelo menos 300 leigos e membros do clero na prisão” (Bruneau, 1974, p. 215). No momento imediatamente posterior ao golpe, enquanto se celebrava nas ruas a preservação dos “valores tradicionais cristãos (o terço e o rosário, o matrimônio, a família)”, supostamente ameaçados pelo “perigo vermelho” (Codato, 2004, p. 273), “os militares começaram a prender militantes do MEB e da Ação Católica mais diretamente implicados na criação de sindicatos camponeses” (Alves, 1979, p. 184).

No Pará, o Alto Comando Revolucionário sediado no estado tratou de reprimir as tentativas de resistência ao golpe empreendidas pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e pela União Acadêmica Paraense (UAP). No dia 1º de abril de 1964, a organização na sede da UAP em Belém da *Vigília Cívica pela*

Democracia terminou com o fechamento da sede da entidade e a prisão de vários estudantes. Ato contínuo, lideranças estudantis vinculadas a Juventude Universitária Católica (JUC) e Ação Popular (AP), além de sindicalistas, também foram detidos, sem falar nas intervenções ocorridas contra os sindicatos considerados “subversivos”, muitos dos quais postos na ilegalidade. Cerca de 300 pessoas foram presas, no Pará, nos primeiros meses do golpe. O presidente da União dos Lavradores da Zona Bragantina, Benedito Pereira Serra, “morreu no Hospital Militar de Belém no dia 16 de maio de 1964, sendo registrada como causa de seu falecimento hepatite aguda” (Petit; Cuéllar, 2012, p. 179-180).

O MEB do Pará também sofreu perseguições por parte dos órgãos de repressão e vigilância da ditadura. Criado em 1961 a partir das experiências radiofônicas existentes em vários países da América Latina como forma de diminuir os índices de analfabetismo no continente, o Movimento de Educação de Base instituiu práticas pedagógicas através de rádio – e alguns casos presencialmente –, como meio de acessar áreas onde o Estado brasileiro não chegava, especialmente nas regiões Norte e Nordeste (Pessôa, 2023). Dados apresentados por Bruneau (1974, p. 123) apontam que “em 1965, apenas 17,9% da população de idade entre 12 a 18 anos cursavam escolas secundárias”, numa população de analfabetos que chegava a 46% em 1960. Influenciados pela metodologia desenvolvida a partir das experiências educativas de Paulo Freire (1980), além das práticas educacionais constituídas através do método ver-julgar-agir (Boff, 1978), os monitores, coordenadores e professores que atuavam no MEB sofreram perseguições de toda ordem, na lógica repressiva que buscava, como bem salientou Marcos Napolitano (2004, p. 100), “dissolver as conexões entre a cultura de esquerda e as classes populares”, no qual o MEB se inseria. As rádios educadoras de Bragança e Conceição do Araguaia sofreram intervenção (Pessôa, 2022a), assim como muitos sindicatos de trabalhadores rurais, acusados de “atividades subversivas” (SNI, 1969, p. 12).

É neste contexto que devemos compreender a criação da Comissão Pastoral da Terra e seu sentido de formação dos excluídos do campo. Ainda que a abrangência da CPT tenha sido nacional, seu eixo de atuação principal quando de sua criação em 1975 se estabelece na Amazônia, região que foi impactada pelos projetos de “desenvolvimento” implementados pelos diversos governos militares, sob o binômio “segurança e desenvolvimento” (Pereira; Petit; Pessôa, 2014). Para os militares, grupos empresariais e investidores estaduais, bem como representantes de governos em diferentes esferas de poder, as terras da Amazônia deveriam servir para o desenvolvimento da região, desenvolvimento aqui entendido como mercantilização do seu uso através de mecanismos “racionais” de exploração dos recursos da floresta: madeira, gado, minérios, “tudo que se aproveitasse”, para tirar a região do “atraso” em que supostamente se encontrava. Mas nem todos estavam de acordo com essas premissas. Vozes discordantes, nas cidades, vilas e povoados da Amazônia, ousaram enfrentar a censura e repressão. Mas qual o papel formativo da CPT em relação aos sujeitos do campo? De que maneira as práticas pedagógicas e político-litúrgicas desenvolvidas pela CPT contribuíram para formas de organização e participação política dos excluídos? Quais os princípios formativos que nortearam as ações de religiosos e leigos que atuaram na CPT?

Neste trabalho, buscamos responder a essas questões tendo como objetivo fundamental analisar a criação da CPT e as práticas formativas empreendidas pela entidade em relação às populações camponesas no estado do Pará, tendo como foco a luta pela democracia, a reforma agrária e os direitos humanos. A partir de fontes pesquisadas em diversos arquivos¹ e de entrevistas – a partir das práticas de coleta, tratamento e armazenamento consolidados pela História Oral (Ferreira; Amado, 1992) –, buscou-se evidenciar

¹ Realizamos pesquisa documental nos Arquivos da Comissão Pastoral da Terra em Belém, Goiânia, Marabá e Xinguara, no Arquivo Nacional (Rio de Janeiro) e no Arquivo Paulo Fonteles, em Belém.

práticas educativas não formais, definidas por Gohn (2006, p. 29) como aquelas que ocorrem em “espaços educativos localizados em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. Trata-se de uma *educação em movimento*, forjada por homens e mulheres em suas trajetórias de vida em busca de terra, trabalho e dignidade.

Dessa forma, buscamos contextualizar a criação da CPT e suas dinâmicas de atuação em apoio à organização do campesinato, especialmente no que se refere às mudanças ocorridas a partir das conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979), reflexos diretos das decisões tomadas após o Concílio Vaticano II (1962-1965)². Em seguida, procuramos compreender a construção de sentidos em relação à terra e à natureza, por parte da CPT, pensadas enquanto território de vida e trabalho (Canuto; Polleto, 2002; CPT, 2016), em oposição a “terra de negócio” (Martins, 1991), como elementos fundamentais para o processo formativo de lideranças oriundas do MEB, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e dos sujeitos inseridos na luta sindical e demais movimentos populares. Este processo formativo, da qual a CPT teve papel importante, foi realizado nos encontros “fé e política”, nas rodas de conversa e nas “rezas” que ocorriam nas comunidades criadas no processo de ocupação de terras devolutas ou em litígio, práticas que transcendiam os aspectos meramente religiosos, que se transformaram em espaços de criação de novos saberes. Não menos importante foi a criação das redes de apoio que se

² Ocorrido entre os anos de 1962 e 1965, o Concílio Vaticano II é considerado por José Oscar Beozzo (2002, p. 22-29) como “o mais importante acontecimento no campo cristão durante o século XX”. Ao longo da história ocorreram 21 Concílios Ecumênicos, nem todos considerados pelas Igrejas do Ocidente e Oriente. O Vaticano II procurou reconciliar as Igrejas, apesar da grande diversidade interna. “Significou uma ruptura com o Concílio de Trento (1545-1563), que havia rompido com a “modernidade” surgida com as reformas e o humanismo”. Como desdobramentos, o autor considera outros importantes encontros episcopais na América Latina, a saber: as Conferências de Medellín (1968), Puebla (1979) e Santo Domingo (1992).

constituíram em novos espaços formativos, numa dimensão dialógica, que reuniam religiosos, advogados, intelectuais e lideranças populares, a quem denominei de campo político-religioso da luta pela terra e os direitos humanos (Pessôa, 2022a).

Educação para a libertação

As mudanças da Igreja, iniciadas a partir do Concílio Vaticano II, representaram para os religiosos engajados nas lutas sociais de operários, indígenas e camponeses, um ponto de apoio fundamental. Serviram para criar um clima favorável para a aprovação, na América Latina, de resoluções que dessem suporte às críticas feitas aos modelos de desenvolvimento regional. Mas também serviram para reforçar a opção em defesa dos oprimidos por um número maior de cristãos politicamente engajados. Neste sentido, as resoluções aprovadas na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em 1968, na cidade colombiana de Medellín, possibilitaram a sistematização de uma teologia cujo eixo fundamental era a “libertação do homem”. Quando do surgimento da CPT, a *Igreja Popular* estava se enraizando em várias regiões do país, seja nas periferias das grandes cidades – através de diversas pastorais, como a Operária, seja no “Brasil profundo”, especialmente através das Comunidades Eclesiais de Base presentes em muitas cidades e povoados do norte e nordeste. A importância dos leigos e das comunidades de cristãos que surgiam enquanto desdobramento das novas orientações do Vaticano II e da Conferência de Medellín, foi evidenciada por inúmeros membros do clero. A Comissão Episcopal de Pastoral da CNBB acreditava, em 1971, que “a Igreja do futuro será constituída de pequenas comunidades que serão lideradas por leigos treinados” (O Medo [...] 1971, p. 54). Os leigos passaram a assumir responsabilidades como o de animar comunidades, distribuir sacramentos e pregar o Evangelho.

Outra dimensão importante contida nas resoluções de Medellín, diz respeito ao sentido de propriedade no que se refere ao

uso e posse da terra, qual seja, o de servir “para todos os homens de todos os povos”, perspectiva que está na base da defesa que a Igreja faz da *função social da terra*: mais do que o lucro, a terra deve servir para libertar do cativeiro – da escravidão, da exploração do trabalho e da apropriação particular de imensas áreas, além de ter um sentido social, isto é, servir como um meio de

Promoção humana para as populações camponesas e indígenas. Esta promoção não será viável se não for realizada uma autêntica e urgente reforma das estruturas e das políticas agrárias. Esta transformação estrutural e suas políticas correspondentes não podem limitar-se a uma simples distribuição de terras. Torna-se necessário fazer um estudo profundo das mesmas, segundo determinadas condições que legitimam sua ocupação e seu rendimento, tanto para as famílias camponesas como para sua contribuição à economia do país (II Conferência [...] 1977, p. 07).

Essa perspectiva “de transformação das estruturas e das políticas agrárias”, que não se limita “a uma simples distribuição de terras”, está em grande parte dos textos que serão produzidos pela CPT nos anos subsequentes. Mas, para se efetivar essa transformação, seria necessário o “despertar da consciência dos oprimidos [...] em todos os meios e grupos profissionais, dentre os quais operários e camponeses” (II Conferência [...], 1977, p. 02). Para isso, os bispos latino-americanos estimulam a atuação em sindicatos, a educação de base e a alfabetização de modo a potencializar a tomada de consciência dos oprimidos. A carência de uma “consciência política em nossos países”, segundo a resolução da Conferência de 1968, “torna imprescindível a ação educadora da Igreja, com vistas a que os cristãos considerem sua participação na vida política da nação como um dever [...]” (II Conferência [...], 1977, p. 08).

Para muitos teólogos que acabariam por desenvolver a *Teologia da Libertação* (TdL), “toda a reflexão teológica está voltada sobre a realidade, em seus múltiplos aspectos (econômicos, políticos, sociais e culturais), e para tanto os teólogos lançam mão dos conhecimentos

acumulados pelas ciências sociais” (Salem, 1981, p. 40). Em termos sociológicos e econômicos, o pensamento analítico predominante de análise do continente em fins dos anos de 1960 estava sob a influência da *Teoria da Dependência*, especialmente produzida através de intelectuais atuantes em torno da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).³

Segundo Libâneo (2013, p. 1329-1334), três palavras-chave definem “a originalidade e a relevância da TdL: libertação, práxis e pobre”. Obviamente que uma teologia que “tratasse de temas diretamente vinculados à práxis” era imediatamente taxada de “marxista”, não raras vezes também tratada como “subversiva”.

Leonardo Boff (1991, p. 17) considera que a Teologia da Libertação se constitui a partir da tomada de consciência do “escândalo da pobreza”, o que gera, necessariamente, “uma indignação ética”. Para o teólogo dominicano, “sem indignação ética não há ninguém que se mobilize para introduzir qualquer mudança”. Mudança através da fé, sendo que fé é entendida enquanto a expressão da comunidade: “se constrói a fé como um fato coletivo”, defende Hugo Assmann (1991, p. 77), teólogo que buscou o exílio após a ditadura.

Para Clodovis Boff, segundo análise feita por Faustino Teixeira (2014, p. 36-37), a TdL se estabelece a partir de três *mediações* constituídas através do método ver-julgar-agir. Haveria a *mediação sócioanalítica* efetivada a partir das ferramentas “emprestadas” das ciências sociais, tendo como finalidade *ver*, isto é, analisar a realidade a partir de metodologias de pesquisa que serviriam de “matéria prima do processo teológico”. O *julgar* se estabelece pela segunda mediação proposta por Clodovis Boff para compreender

³ “Desde 1948 a CEPAL contribui para o debate da economia e da sociedade latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. Além de identificar características estruturais que nos distinguem de outras regiões ou de diferentes trajetórias de desenvolvimento, a CEPAL sempre apontou para os desafios contra a desigualdade, para a luta contra a pobreza, para o fomento à democracia, justiça e paz e para as opções de inserção na economia mundial” (Pessôa, 2022).

a TdL, através da *hermenêutica*, “concebida não como uma realidade fechada”, dogmática, mas percebida enquanto força dinâmica e “sempre criativa dos recursos da fé, de modo a evitar qualquer interpretação definitiva”.

A terceira mediação se constitui a partir do *agir*, da tomada de posição diante das questões do mundo, especialmente em relação aos problemas que atingem as classes subalternas, existindo enquanto *mediação prática*: “trata-se de um delicado momento da tradução em ação concreta do que se viu e julgou anteriormente à luz da fé. [...] Neste diferente nível exige-se dos agentes uma especial capacidade de atenção às forças sociais em jogo”. A mediação aqui passa a ser entendida como a capacidade de discernir qual o *agir* é “possível e viável numa determinada conjuntura” (Teixeira, 2014, p 37).

Há também formas de *mediação cultural* através das práticas de alfabetização, formação e conscientização dos camponeses a partir das cartilhas, panfletos e jornais produzidos pelas equipes das CPTs Araguaia-Tocantins e Norte II⁴, do Movimento de Educação de Base e dos agentes pastorais atuantes nas comunidades espalhadas nas áreas rurais. Roger Chartier (2001, p. 12 *apud* Corso, 2012, p. 37) adverte sobre a “necessidade, para o historiador, de refletir sobre as formas e os meios que permitem abordar este ato sempre efêmero e misterioso que é a apropriação de um texto”. Falando de uma “cultura do impresso” presente na cultura ocidental, Chartier defende a ideia sob a qual

⁴ Criada em 1975, a CPT procurou desenvolver o seu trabalho através de uma organização estruturada a partir de diversas regionais. Até a década de 1980, com algumas mudanças, a Grande Regional Norte envolvia as CPTs Norte II (Pará e Amapá), Maranhão e Araguaia-Tocantins, esta última responsável pelo sul do Pará, sul do Maranhão e partes do norte de Goiás (atualmente Tocantins). As outras regionais da CPT neste período eram: Grande Região Noroeste – Norte I (Amazonas e Roraima), Acre, Mato Grosso e Rondônia; Grande Região Nordeste – Piauí, Ceará; Nordeste II (Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas); Nordeste III (Bahia e Sergipe); Grande Região Centro (Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro); Grande Região Sul – Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

O escrito está perceptível em todas as partes, através da presença do escrito impresso, que cria condições de presença de uma *cultura de empréstimo*, mesmo para os analfabetos, que contam aí com mediações para poder estabelecer uma relação com esta cultura impressa: mediação da leitura coletiva em voz alta, mediação de um deciframento do texto a partir da imagem [...] e outras. Desta maneira, parece-me que a cultura do impresso impregnou a totalidade das práticas culturais, incluindo as que não são de leitura, como os rituais ou as de festas, e incluindo a população analfabeta ou mal alfabetizada (Chartier, 2001, p. 12 *apud* Corso, 2012, p. 37).

Essa formulação proposta pelo autor nos permite analisar a documentação produzida pela CPT, especialmente as Cartilhas de Formação dos camponeses, a partir de uma linguagem que procura ser acessível ao trabalhador rural, geralmente não alfabetizado ou pouco alfabetizado, através de práticas de leitura coletiva, em que um *mediador*, isto é, o responsável pela leitura do *texto*, possibilita aos demais o acesso a informações e representações sobre o universo rural – leis, dados econômicos, direitos trabalhistas, dentre outros. Nos faz pensar também sobre as práticas de leitura e de debate sobre temas bíblicos, seja através de textos ou de imagens, em que a mediação da leitura e da interpretação se dá coletivamente, sem que haja uma direção ou ordenamento previamente estabelecido, a exemplo das práticas educativas do Movimento de Educação de Base (MEB) ou litúrgicas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Fé e Política: a educação em movimento

A criação da CPT é o resultado da articulação de membros do Clero que já viviam as experiências de apoio à conscientização e organização popular, de intelectuais, de cristãos leigos atuantes nos movimentos ligados direta ou indiretamente à Igreja, e de lideranças de comunidades. Como expresso na carta de D. Moacyr Grechi, o encontro que deu origem a CPT objetivava “traçar as linhas básicas para atitudes práticas e pastorais face ao conflito

existente entre empresas agropecuárias e posseiros [...] diante do fenômeno das migrações internas decorrentes daquele conflito” (Comissão [...] 1983, p. 7).

As resoluções do encontro de Goiânia, que resultou na criação da Pastoral da Terra, tiveram um significado histórico para a Igreja e as populações do campo. Desde já, a CPT embrionária comprometia-se com o apoio ao processo de Reforma Agrária, “dando cumprimento ao espírito e à letra do Estatuto da Terra, articulando-se com todas as instituições sociais que trabalham por este mesmo objetivo”, divulgando a “legislação trabalhista rural [...] em linguagem popular”. Além disso, a “Comissão de Terras” deveria “realizar com agilidade o objetivo de interligar, assessorar e dinamizar os que trabalham em favor dos homens sem-terra e dos trabalhadores rurais”, bem como promover “campanhas de ampla e inteligente conscientização em favor dos direitos de 10 milhões de famílias sem-terra” (Grechi, 2002, p. 57-58).

Embora ligada a CNBB, cada CPT deveria estar vinculada “a uma Diocese, Prelazia ou conjunto de Prelazias”, que deveriam assumir, “em ligação com a Comissão de Terras”, três tarefas fundamentais:

1. criar uma equipe que, a partir do conhecimento profundo da realidade, possa ajudar para que se abranja vitalmente a problemática da terra e suas consequências no planejamento pastoral;
2. Organizar uma assessoria jurídica para tudo o que se refere aos problemas da terra e dos trabalhadores rurais;
3. promover campanhas de conscientização para os trabalhadores rurais e agentes pastorais (Grechi, 2002, p. 57).

Dessa forma, dentre as três tarefas fundamentais, a que mais nos interessa neste momento é a que procurava promover “campanhas de conscientização para os trabalhadores rurais e agentes pastorais”. Mas quais seriam as estratégias, práticas e metodologias de formação de lutadores sociais? Quais os espaços utilizados nessa “escola itinerante”? Quais as dificuldades, as redes

de apoiadores e os adversários, pra não dizer inimigos, dessa difícil caminhada em apoio aos excluídos?

As práticas formativas e de conscientização promovidas pela CPT ocorrem a partir da própria lógica de existência das populações excluídas, especialmente aquelas originárias das comunidades rurais. Utilizando como referência os dados coletados durante o 1º Intereclesial – nome dado ao Encontro Nacional de Comunidades de Base, realizado em Vitória (ES) em 1975, Ivo Lesbaupin (1996, p. 48) afirma que as primeiras CEBs surgiram em 1963. O mesmo estudo aponta que em Cametá, no Pará, existiam, em 1969, 30 comunidades de base. Há um relativo consenso entre os estudiosos das CEBs em determinar o seu crescimento a partir da instauração do regime autoritário pós-1964 e nos anos posteriores, tendo chegado a 80 mil o número de comunidades organizadas no início dos anos de 1980 em todo o Brasil, segundo Della Cava (1986, p. 13).

Levantamentos feitos pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), apontam a existência de CEBs em todas as regiões, com exceção aos estados do sul do país, desde o início da década de 1960. Um relatório produzido em 1974 aponta a existência de 75 comunidades de base criadas nas áreas cobertas pela Transamazônica, além de haver “comunidades em Marabá, Itupiranga, São Domingos, Palestina e Conceição do Araguaia” (SNI, 1974, p. 18).

As equipes das CPTs Norte II e Araguaia-Tocantins foram criadas no início de 1976, priorizando as áreas em que ocorriam os conflitos entre posseiros, grileiros, fazendeiros e policiais. As razões de cada conflito são variadas e envolviam diferentes atores, embora houvesse alguns fatores presentes em muitos casos de violência no campo, a exemplo da especulação fundiária provocada pela valorização das terras da Amazônia com os incentivos fiscais oferecidos pelos governos militares a empresas e latifundiários; pela sobreposição jurídica envolvendo a emissão de vários títulos por diferentes órgãos governamentais para uma mesma propriedade; pela violência cometida por agentes públicos e privados contra

posseiros; e pela resistência camponesa em não aceitar a saída dos lotes ocupados. Não menos importante foi a prática generalizada da *grilagem*⁵ que ocorria em todo o estado do Pará. Um desses conflitos – a *guerra de Perdidos* – ocorrido em 1976, resultou na morte de dois policiais militares e na prisão e tortura de vários camponeses, religiosos e agentes pastorais (Pessôa, 2022b).

Na região sul do Pará, Ricardo Rezende Figueira, que mais tarde seria ordenado padre, foi um dos primeiros membros a atuar na *CPT Araguaia-Tocantins*. Chegou em Conceição do Araguaia em 1976, mesmo ano em que iniciaram as atividades da Pastoral da Terra no Pará. No início, veio para trabalhar no MEB de Conceição para depois se somar ao trabalho da CPT:

Quando eu chego em Conceição, eu estava um pouco atemorizado porque tinha tido a Guerrilha do Araguaia, eu tinha medo do que poderia acontecer. Em 1976, prenderam o padre Maboni, o Hilário e alguns camponeses, em Perdidos, e o Hilário e o padre Maboni foram torturados, especialmente o padre Maboni, e eu sabia disso então estava muito preocupado. [...] Logo que eu cheguei fiquei espantado com as histórias que eu ouvia sobre os conflitos fundiários e sobre algo que ainda não sabíamos como denominar, “prisão particular”, trabalho escravo, não sabíamos como definir. Havia as histórias das mortes, de violência, era uma situação de calamidade. E um lado, tinha as forças armadas que perseguiam a Igreja e os pobres, e do outro lado os fazendeiros também. [...] Eu fiquei um período, mas depois de ouvir tanta história de conflito e violência, eu ouvi que o Frei Henrique Marques tinha criado a CPT no Pará. Era mais formal, não tinha escritório, não tinha ninguém participando. Eu organizei o escritório e comecei o trabalho, eu ouvia

⁵ “A grilagem é caracterizada pela pseudo-oficialização do processo de aquisição de terras. O grileiro oficializa o requerimento de compra protocolando-o, vende posteriormente a terra que ainda está em processo de compra”. In: Silva, 1978, p. 29. Além disso, a grilagem também se estabelece pela apropriação indevida de áreas inteiras incorporadas ilegalmente por um proprietário de uma terra titulada. Em outras palavras, um possuidor de uma área de 4 mil hectares, por exemplo, se apossa indevidamente da área vizinha a sua, aumentando em milhares de hectares a propriedade realmente titulada.

os trabalhadores e ficava sempre emocionado. Os juízes assinavam apressadamente liminares, todas as liminares eram acompanhadas pelo desfazimento das benfeitorias [...] (Figueira, 2015).

O depoimento de Ricardo Rezende mostra, por um lado, as dificuldades iniciais do trabalho da CPT em relação à falta de condições de trabalho, já que não havia um espaço físico (escritório), nem pessoal suficiente para dar conta da demanda crescente em que a Comissão deveria atuar, especialmente a de acolhimento e encaminhamento das denúncias de violações de direitos humanos (assassinatos, despejos violentos, torturas e trabalho escravo) que não paravam de chegar. Além disso, a CPT começa a atuar na organização das CEBs:

Foi nesse contexto que surgiram e se estruturaram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), particularmente nas áreas litigiosas. Nessas comunidades, a leitura e a reflexão bíblico-religiosa, com base na realidade ali vivenciada e por meio das celebrações, dos terços, das novenas e das festas, encorajavam os posseiros a resistirem em suas terras, além de animar outros a ocupar alguns imóveis improdutivos. A compreensão que passaram a ter, sobretudo, era que a terra havia sido criada por Deus, portanto para todos e não somente para algumas pessoas. Por isso, precisavam dividi-la. Mas, por outro lado, os posseiros sabiam e contavam com o apoio da Igreja Católica nas lutas, talvez a única instituição da sociedade civil, naquele momento, com projeção política nacional, envolvida nas questões de terra (Pereira, 2015, p. 172).

Emmanuel Wambergue (s/d, p. 7), que foi coordenador da CPT Norte II, considera que “muita gente de fora se admira e não entende a razão desse povo rezar tanto antes e depois de uma reunião de sindicato ou de um movimento”. De fato, a *politização do sagrado*, isto é, as imbricações existentes entre práticas políticas e litúrgicas – a reza que antecipa a reunião ou finaliza um ato de protesto, um cartaz e faixa levantados durante uma procissão religiosa, por exemplo, se constituem como elos fundamentais

entre as *representações da fé* e as *práticas políticas* do protesto, da resistência, da denúncia, da *libertação do oprimido*. Neste sentido, como bem analisou Octávio Ianni (2005, p. 136), “a atividade religiosa é também uma forma de protesto. Por trás da aparente resignação que acompanha a reza, a procissão, a romaria [...], está o descontentamento frente às atuais condições de vida”. Para Carmem Macedo (1986, p. 29), “um dos aspectos preponderantes da religião está na capacidade de provocar uma mobilização afetiva profunda sobre os objetivos dos sujeitos, a ponto de se estar, inclusive, disposto a perder a vida se eles são postos em questão”. A autora procura entender como se deu a “estruturação simbólica que envolve um processo da *sacralização* de determinados objetivos da existência”.

As Assembleias do Povo de Deus se constituíram como outro espaço importante de formação, convivência, participação e organização dos trabalhadores do campo. A primeira Assembleia na região sudeste do Pará foi realizada no município de Itupiranga, em 1978. Foi organizada pela diocese de Marabá a partir da mobilização de vários agentes de pastorais com apoio da CPT, que naquela altura já contava com uma equipe maior de apoiadores. A partir deste momento, segundo Wambergue (2017)

Uma vez por ano, o Bispo e o conselho pastoral da diocese convocavam uma Assembleia do Povo de Deus onde eram avaliados os avanços conquistados interna e externamente e planejar as prioridades de trabalho para o ano seguinte; os participantes eram os agentes de pastoral e os animadores de CEB; em todas essas assembleias eram escolhidas prioridades de trabalho que sempre tinha relação com as lutas do povo: terra, meio ambiente, custo de vida, minorias, saúde, educação.

Segundo o relato do padre Paulo Joanil da Silva (2017), membro da CPT Norte II, houve uma Assembleia da diocese de Marabá em que o tema fundamental foi a organização popular:

Onde não era possível formar um sindicato, uma oposição, se formavam associações como alternativa de luta, porque às vezes não era possível ganhar o sindicato. Então, essas duas ferramentas nortearam o trabalho educativo da CPT na luta, na defesa da terra com os trabalhadores rurais além da formação bíblica, fé e política, fé e vida, fé e luta pela terra.

Dessa forma, havia uma regularidade de encontros de comunidades por área de atuação a cada mês sob a responsabilidade dos agentes pastorais e da CPT, que dava o apoio logístico e material. Anualmente, ocorria a *Assembleia do Povo de Deus*, realizada com a participação das dioceses, CPT, agentes pastorais e animadores de comunidade. Havia ainda inúmeros encontros de formação a partir do Instituto de Pastoral Regional (IPAR), um centro que funcionava tanto como seminário quanto espaço para cursos de agentes de pastorais. Clarionizia Ferreira Batista (a Nizia), participante de uma CEB de Conceição do Araguaia e que posteriormente iria atuar no Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) daquela localidade, participou de curso de Formação em Teologia Pastoral realizado pelo IPAR em quatro etapas, em Belém (Almeida, 2001, p. 75). O IPAR foi importante também porque serviu muitas vezes como espaço de mediação entre as pesquisas acadêmicas produzidas nas universidades, o pensamento religioso e as práticas político-litúrgicas das CEBs.

A dinâmica de organização das CEBs dava aos participantes um forte sentido de comunidade. Segundo Felipe Alves de Macedo (o Filipinho), que viria a ser um atuante membro do STR de Conceição do Araguaia, a formação da chapa de oposição ao sindicato tem como ponto de partida os encontros de formação das CEBs através dos Cursos Bíblicos e dos encontros denominados “Fé e Política” – organizados pelas CPTs e Dioceses: “começamos esses encontros todo terceiro domingo do mês, englobando todas as comunidades. Tudo era comunitário. A comida que levávamos era compartilhada...” (Almeida, 2001, p. 76). Wambergue (s/d, p. 12)

relata que no período da ditadura, por conta da constante vigilância, medo e repressão, a “reza” acaba se tornando um momento importante da semana numa determinada comunidade na medida em que se configura como “o único espaço e lugar onde as pessoas podiam se encontrar. Se tiver reza, tem também troca de ideia, discussão sobre os problemas da comunidade que ficam maiores ainda se tiver isolamento físico e político”. A lógica da “reza” acaba sendo uma forma embrionária de organização que se estabelece de distintas formas.

As práticas aqui descritas – as Assembleias do Povo de Deus, as “rezas”, os encontros de Fé e Política, as dinâmicas comunitárias das CEBs –, tinham a participação direta de religiosos e agentes de Pastorais atuantes nas CPTs Norte II e Araguaia-Tocantins, cujo sentido fundamental era possibilitar a conscientização do camponês visando sua autonomia e “libertação”. Essa *conscientização* deve ser compreendida como um processo de *formação político-religioso*, em que elementos da secularização do sagrado estão presentes através das imbricações entre a realidade concreta – a terra, trabalho, fome, desigualdade, violência, injustiça, com os aspectos religiosos da fé, esperança, martírio, e uma projeção de futuro através da ressignificação do Evangelho. São dimensões de um processo formativo em que a “escola” se estabelece nas teias de relações sociais de resistência e que, nos dizeres de Maria da Glória Gohn (2016, p. 30), significam

A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma das metas presentes na educação não formal.

Uma forma muito comum de articulação das lideranças das CEBs para a constituição de associações e sindicatos ocorria através de miniassembleias, como eram chamados os encontros regionalizados de agentes pastorais e religiosos ligados à CPT com

as lideranças das comunidades. Em 1980, a formação das lideranças teve como tema fundamental a *Conscientização do Povo* e a *Organização para a Luta* (Mini-Assembleia, 1980, p. 6). No caso da Regional Norte II, era comum a formação conjunta de todos os agentes no sítio Laranjal pertencente à prelazia de Abaetetuba, que anualmente realizava um seminário de formação. O ocorrido em novembro de 1981 abordou dois temas centrais: Sindicalismo e Teologia da Libertação, reunindo cerca de 100 agentes pastorais de diversos municípios, além de várias lideranças camponesas. Esses seminários anuais serviam também para fazer um balanço da ação da CPT de modo traçar as melhores estratégias para o próximo período (SNI, 1981, p. 1-3). Foram importantes meios de formação política dos agentes, além de servir de espaços de construção de unidade para diversos tipos de ação em apoio aos camponeses. Orientações de como formar sindicatos e informações sobre o Estatuto da Terra são alguns dos vários exemplos desse apoio expresso através de jornais e cartilhas.

Um bom exemplo de material produzido pela Comissão Pastoral da Terra no que se refere à formação política dos trabalhadores rurais tendo como perspectiva a disputa sindical foi produzido em 1979. Trata-se de uma cartilha “feita pelos próprios trabalhadores com o apoio da CPT” (Comissão [...], 1979, p. 3), escrita com uma linguagem simples e com inúmeras figuras (charges, desenhos, tiras). Continha 30 páginas que descreviam tanto os aspectos legais no que se refere a posse da terra (a exemplo do Estatuto da Terra), quanto informações sobre a história do movimento sindical, a necessidade de organização e cada passo para a formação de um sindicato: o edital de convocação da Assembleia de fundação que deveria estar em consonância com o estatuto; a diretoria provisória que deveria organizar a eleição, até o envio da documentação para o Ministério do Trabalho. Há também aspectos organizativos sobre a Federação e Confederação de sindicatos, dentre outros pontos.

Além das cartilhas direcionadas aos camponeses, distribuídas em reuniões previamente articuladas, que podiam ser após uma

missa, durante um encontro “Fé e Política” ou numa “reza” organizada numa determinada comunidade, havia também materiais produzidos pela CPT que deveriam orientar as ações de seus membros – assessores, dirigentes e apoiadores, para que pudessem direcionar as melhores estratégias de formação de lideranças sindicais, especialmente em áreas conflagradas, um meio importante para a mobilização dos trabalhadores em torno da Reforma Agrária, de um modo geral, e a luta pela não expulsão das posses ocupadas como tática imediata. Uma metodologia comumente utilizada e que era muito próxima do método usado nas CEBs, ou nos processos de educação popular implementados pelo MEB.

Havia a leitura de um tema para que o grupo pudesse discutir conjuntamente depois. O objetivo era o de possibilitar a todos do grupo uma reflexão e uma interpretação do que foi lido, sempre a partir da realidade concreta relacionada ao trabalho e a sociabilidade, dentro do princípio metodológico do *ver-pensar-agir*. Para muitos camponeses da região, essa prática de leitura e debate era a primeira experiência política de fato. A eleição do sindicato era o ponto fundamental da expressão de um poder vindo *de baixo*, constituído por práticas de solidariedade e de organização horizontal, coletiva, comunitária. Trata-se de uma estratégia formativa em espaços não institucionalizados, outro exemplo de uma educação não-formal, cujo sentido se estabelece a partir da cultura política de um determinado grupo tendo como perspectiva a construção de laços de pertencimento (Gohn, 2006)

A CPT também participava de campanhas nacionais de liberdades sindicais, orientando o conjunto das pastorais rurais para o engajamento de seus membros, especialmente a partir de materiais direcionados às equipes empenhadas na formação de trabalhadores rurais nas mais distantes comunidades. Se a organização dos encontros de lideranças sindicais caberia às federações e confederações de trabalhadores, a CPT assumiu em diversos momentos um papel estratégico de produzir e divulgar materiais de formação, a exemplo do caderno *Sindicalismo e Educação Sindical*, produzido pela CPT nacional. Nesse material são

discutidos temas importantes, como “a estrutura sindical que atrela o sindicato ao Ministério do Trabalho, tirando toda a autonomia dos sindicatos”. Outro aspecto de crítica presente no documento, diz respeito à “visão assistencialista com que o governo trata os sindicatos”, a exemplo de “cobranças feitas com assistência à saúde, que são atribuições do governo, encargos e despesas que sobrecarregam o sindicato e dificultam sua luta” (Comissão [...], 1984, p. 11-12).

Considerações Finais

A participação da CPT na formação de comunidades que contribuíram para a luta camponesa assume um caráter dialético, pois se estabelece a partir de contradições; e dialógico, porque pressupõe uma influência recíproca: os agentes e assessores ligados à CPT vêm com uma formação política e religiosa prévia sobre como deve ser um sindicato, como se estabelecer as táticas de luta, como devem atuar os advogados e as assessorias técnicas para os agricultores. Mas também são formados, dialogicamente, pela conjuntura política, pela cultura popular camponesa e suas formas de ler e ver o mundo. Esse engajamento na luta pela democracia, reforma agrária e direitos humanos, certamente, não agradou a todo mundo. Muitos fazendeiros, por exemplo, consideravam que os religiosos, ao invés de cuidar das almas das pessoas, estariam incentivando os “invasores”, como fica evidenciado na fala do fazendeiro Leofrídio de Oliveira: “[...] os pais não estão querendo mais mandar seus filhos à escola mantida pelos padres, porque, ao invés do ABC, as crianças estão aprendendo a como invadir terras. Nessas aulas, os padres e freiras só falam nisso”. O fazendeiro completa afirmando que “[...] um grupo de 50 peões armados com espingarda invadiram minhas terras, incentivados pelo padre e freira. Esse padre eu conheço como um agitador, porque missa ele só celebra uma vez por mês. O que ele faz mesmo é viver nas matas fazendo reuniões com os posseiros” (Padre [...] 1979, p. 1). A fala direcionada ao padre Paulo Joanil, da CPT, procurava desqualificar

a ação dos religiosos em favor dos camponeses. Afinal como bem salientou José de Souza Martins (1997, p. 73), na ditadura “os trabalhadores rurais podiam sindicalizar-se, mas não podiam politizar-se”.

Quanto maior o nível de organização camponesa, maior o alcance de violência praticada por fazendeiros, grileiros e agentes do Estado. Segundo dados coletados pela CPT, entre 1980 e 1989 foram mortas por conflitos agrários no Pará 578 pessoas, num total de 839 ocorrências (Barata, 1995 *apud* Pessoa, 2022, p. 276). Advogados que participavam das redes de apoio aos posseiros sofreram ameaças e perseguições. Dois deles, Gabriel Sales Pimenta (1982) e Paulo Fonteles (1987) foram assassinados. A despeito de toda a violência ainda muito presente na memória histórica e nas relações sociais do tempo presente, há uma clara carga simbólica no que se refere a transformação da organização e luta do campesinato em conquista efetiva da terra. Como bem assinalou padre Ricardo Rezende Figueira (1986, p. 69), os camponeses “[...] em 1977, não possuíam sequer 80 mil hectares e, em 1981, com muita resistência conquistaram 250 mil. Até o ano de 1984, calcula-se, ocuparam 500 mil hectares de terras pretendidas pelo latifúndio extrativo ou agropecuário”. Sem dúvida alguma, muito dessa conquista se deve aos processos educativos não formais estabelecidos pela CPT através de articulação de diversos sujeitos sociais, cujo eixo mobilizador foi a conscientização de um campesinato que passa a atingir níveis de organização sindical e diversas formas de expressão política.

Referências

ALMEIDA, Manoel Martins. **“Revelando o rosto de Deus na terra das “bandeiras verdes”**. Diocese da Santíssima Conceição do Araguaia: Conceição do Araguaia, 2001.

ALVES, Márcio Moreira. **A Igreja e a política no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

ASSMANN, Hugo. Entrevista. In: TEIXEIRA, Faustino L. C. **Teologia da Libertação: novos desafios**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

BARATA, Ronaldo. **Inventário da Violência: crime e impunidade no campo paraense**. Belém: Cejup, 1995.

BEOZZO, José Oscar. **Padres Conciliares Brasileiros no Vaticano II: Participação e Prosopografia – 1959/1965. Tese** (Doutorado em História Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001

BOFF, Clodovis. **Teologia e prática: teologia do político e suas mediações**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOFF, Leonardo. **E a Igreja se fez povo. Eclesiogênese: a Igreja que nasce do povo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BRUNEAU, Thomas C. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Editora Loyola, 1974.

CANUTO, Antônio; POLETO, Ivo (Orgs.). **Nas pegadas do povo da terra: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Soborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CODATO, Adriano Nervo. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, 2004.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (org.). **CPT: 40 anos de fé, esperança e rebeldia**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **CPT, Pastoral de compromisso**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CORSO, João Carlos. Herdeiros da Terra Prometida: discursos, práticas e representações da Comissão Pastoral da Terra e do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra nas décadas de 1980/1990. **Tese** (Doutorado em História Social). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

DELLA CAVA, Ralph. A Igreja e a abertura: 1974-1985. In: KRISCHKE, Paulo; MAINWARING, Scott (orgs.). **A Igreja nas bases em tempo de transição**. Porto Alegre: L&PM/CEDEC, 1986

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **A justiça do lobo**: posseiros e padres do Araguaia. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRECHI, Dom Moacyr. O sentido missionário da CPT. In: POLETTO, Ivo; CANUTO, Antônio (Orgs.). **Nas pegadas do povo da terra**: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra. São Paulo: Edições Loyla, 2002.

IANNI, Octávio. A formação do proletariado rural no Brasil. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda (1960-1980). São Paulo Expressão Popular, 200

II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: **Conclusões de Medellín**, 1968. 6ª Ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1977.

LESBAUPIN, Ivo. As comunidades de base e a transformação pastoral. In: BOFF, Clodovis et al. **As comunidades de base em questão**. São Paulo: Paulinas, 1996.

LIBÂNEO, João Batista. Teologia em revisão crítica. **Horizonte**. Belo Horizonte, v.11, n.32, p. 1328-1356, out./dez. 2013.

MACEDO, Carmen Cinira de A. **Tempo de gênese**: o povo das Comunidades Eclesiais de Base. São Paulo: Brasiliense, 1986

MARTINS, José de Souza. Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. In: MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MARTINS, José de Souza. O significado da criação da Comissão Pastoral da Terra na História Social e contemporânea do Brasil. In: Secretariado Nacional da CPT (Org.) **A Luta pela Terra**: a Comissão Pastoral da Terra 20 anos depois. São Paulo: Paulus, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do regime militar. São Paulo: Contexto, 2014

O MEDO da batina. **Revista Veja**. Editora Abril, nº 139, 5 de maio de 1971.

PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra**: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará. Recife: Editora da UFPE: 2015.

PESSÔA, Fábio T M. “**A repressão da ditadura militar** ao Movimento de Educação de Base (MEB) no estado do Pará (1964-1985)” In: SACRAMENTO, Elias; ENES, Thiago (Orgs). **Historiografia**: novos debates, novas perspectivas. Ananindeua: Editora Cabana, 2023, p. 100-123

PESSÔA, Fábio T M. “**Ao cristão é proibido ter medo**”: a trajetória da Comissão Pastoral da Terra no sul e sudeste do Pará – 1975-1985. Ananindeua: Editora Cabana, 2022a.

PESSÔA, Fábio T M. Entre “grileiros” e “gatunos”: a *Guerra de Perdidos* e a privatização das terras no sul do Pará. **História Unisinos** 26 (2): 359-371, Maio/Agosto 2022b.

PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, jan./jun., de 2012.

PETIT, Pere; PEREIRA, Airton; PESSÔA, Fábio. Camponeses, Fazendeiros e a Teologia da Libertação na luta pela terra no sul e no sudeste do estado do Pará: 1960-1990. **Tempos Históricos**, Volume 18, 2014.

SALEM, Helena. Dos palácios à miséria da periferia. In: SALEM, Helena (Org.). **A igreja dos oprimidos**. São Paulo: Brasil Debates, 1981.

TEIXEIRA, Faustino. **Cristianismos e Teologia da Libertação**. São Paulo: Fonte editorial, 2014

WAMBERGUE, Emmanuel. **A Saga dos Posseiros no Araguaia-Tocantins**. Marabá, s/d. (mimeo)

Entrevistas

Emmanuel Wambergue: Depoimento [setembro de 2017]
Entrevistador: Fábio Pessoa. Marabá, 2017.

Paulo Joanil da Silva. Depoimento [janeiro de 2017]. Entrevistador: Wellington Jhemerson Costa da Conceição. Belém, janeiro de 2017.

Ricardo Rezende Figueira. Depoimento [Maio de 2015]. Entrevistador: Fábio Pessoa. Rio de Janeiro, 2015.

Fontes de Arquivo

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Apostilas populares**. Formação de Sindicatos, 31/12/1979, p. 03. Centro de Documentação D. Tomás Balduino – CPT Nacional. Temáticos, Ações e Atuações, 1976. Pasta 416.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Sindicalismo e Educação Sindical**. 11/05/1984, p. 11-12. Centro de Documentação D. Tomás Balduino – CPT Nacional. Temáticos, Ações e Atuações. Pasta 416.

MINI-ASSEMBLEIA. **O Grito da Pa 150**: Terra e Liberdade, Ano I, nº4, Diocese de Marabá/Pa, Agosto de 1980. Arquivo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) – Regional Norte II, Marabá/PA.

PADRE e freira acusados de comandar invasões. **O Estado do Pará**. Belém, 18 ago. 1979, p. 1. Arquivo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) – Regional Norte II, Marabá/PA.

SNI, 1981. **Atividades da Comissão Pastoral da Terra (CPT)**. Belém, 10 de nov., p. 1-3 [Arquivo Nacional, SNI/ACE. doc nº.1736/81, Agência Pará]

SNI, 1969. **Atividades Subversivas na Zona Bragantina**. Belém, 27 de fev., p. 12 [Arquivo Nacional SNI/ACE doc nº 2187/82, Agência Pará]

SNI, 1974. **Comunidades Eclesiais de Base**. Rio de Janeiro, 8 de out., p. 18. [Arquivo Nacional, doc. nº3016/83, Agência Central]

CAPÍTULO 7

UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE E OS DESAFIOS DO ACESSO DOS/AS ALUNOS/AS DE PRIMEIRA GERAÇÃO

João Batista do Carmo Silva
Benilda Miranda Veloso Silva
Cheliane Estumano Gaia

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a categoria alunos/as de primeira geração e os desafios de acesso no Campus Universitário do Tocantins/Cametá no período de 2020 a 2023. Para tanto, fundamentou-se em autores como Figueiredo (2015), Pretto (2015), Felicetti e Cabrera (2017), Chauí (2003), Schuh (2017) entre outros. A universidade pública é uma instituição essencial para o processo de democratização, expansão e inclusão no ensino superior, principalmente de estudantes de primeira geração que apresentam especificidades próprias. Essa instituição, assume uma função social comprometida com a realidade, a sociedade e os sujeitos que a ela pertencem a fim de amenizar a lacuna existente na inserção de alunos/as no ensino superior.

Para fins deste estudo, utilizou-se a revisão bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2003), abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi produzido sobre o assunto. Porém, esta não é mera repetição do que já foi dito ou escrito, propicia o exame de um tema sob novo enfoque, chegando a questões novas.

Além da revisão bibliográfica utilizou a pesquisa de campo que adotou como instrumento de coleta de dados o questionário,

que é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados, assim, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (Severino, 2007). A aplicação do questionário ocorreu no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, com as turmas de graduação dos anos de 2020 a 2023 (período de desgoverno e atualmente de “esperançar”), utiliza-se o recorte histórico que perpassam por um desgoverno antidemocrático e ultra neoliberal da concepção de educação, que atingiu as universidades e as questões orçamentárias até a possibilidade de mudança com o novo governo. Os questionários foram aplicados com 29 turmas ofertadas na sede, obtendo como retorno a resposta de 689 pesquisados.

Assim, o presente trabalho, evidencia os desafios do acesso por meio das análises realizadas com os números de vagas, números de inscritos e demanda por vagas no Campus de Cametá.

Assim, este artigo está estruturado em duas seções, considerando que a primeira analisa a Universidade Federal do Pará e os desafios enfrentados pelos alunos de primeira geração para acessar o Campus Universitário do Tocantins/Cametá. na segunda analisamos o Campus Universitário do Tocantins/Cametá e a realidade específica dos/as aluno/as P-GER. Finaliza-se com as considerações e referências utilizadas no texto.

Universidade Federal do Pará: Desafios do acesso no Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Com a expansão da universidade no contexto brasileiro, impulsionado pelas constantes ações de reivindicações de ampliação dessas instituições e sua descentralização dos grandes centros urbanos, a universidade alcança outras regiões, dentre elas a região amazônica, que apresenta suas especificidades em todos os sentidos, incluindo o educacional.

A partir desse movimento se concretizou diversas instituições dentre elas Universidade Federal do Pará (UFPA), que passou a se

fortalecer enquanto instituição e se expandir para outros *Campis* por meio das políticas de interiorização, na década de 1980, que culminou na descentralização dos grandes centros urbanos e sua presença nos diversos municípios. Isso demonstra o importante papel que vem desenvolvendo no Estado com o intuito de garantir educação com qualidade e expandir o ensino superior a todos e todas por meio do processo de interiorização.

No entanto, mesmo diante de toda expansão que a UFPA tem apresentado, por meio de uma universidade *multicampi*, composta por 12 campi universitários, e a presença em 82 municípios do Estado, ainda não consegue suprir a demanda social imposta pela sociedade. A exemplo disso, são os dados que revelam os números de vagas e os números de inscritos no Processo Seletivo nos anos de 2020 a 2023 na Universidade Federal do Pará.

Tabela 1 – Número de vagas ofertadas e número de inscritos no Processo Seletivo da UFPA nos anos de 2019 a 2022.

2023	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas 7.381	Número de Inscritos 199.410
2022	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas 7.344	Número de Inscritos 93.759
2021	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas 7.355	Número de Inscritos 79.883
2020	Processo Seletivo (PS)	Número de vagas ofertadas 7.143	Número de Inscritos 93.759

Fonte: Elaborado pelos autores com base no relatório anual da UFPA nos anos de 2020 a 2023.

Esses dados revelam que mesmo com as políticas de expansão das universidades, elas não estão sendo suficientes para que os sujeitos possam adentrar a essas instituições de forma “ampliada”, o que segundo Chauí (2003) tem forte influência com a qualidade do ensino oferecido.

[...] a baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as instituições privadas e, como preparo que ali recebem, são eles que iram concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. (Chauí, 2003, p.13).

Ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas para os alunos oriundos de escolas públicas essa formação, infelizmente, não é o suficiente. Sabendo dessa lacuna na educação básica, o capitalismo por meios dos cursinhos pré-vestibulares inova e cada vez mais crescem em busca desses alunos que almejam se preparem para “disputar” as vagas, o que não é a realidade de muitos e muitos alunos, filhos de trabalhadores que não possuem condições de arcar com as despesas, que no que lhe concerne são caras.

Diante disso, um número muito grande de alunos não consegue ingressar no ensino superior dada as suas especificidades e consequentemente ao quadro de vagas que não são suficientes. Pois, na raiz do problema persiste uma realidade presente de uma pirâmide educacional extremamente perversa, na qual só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior (Neves; Raizer; Fachimetto, 2007, p. 129). Essa realidade ocorre pela trajetória social, econômica e cultural dos alunos, interferindo diretamente na possibilidade de acessar e permanecer nos cursos de graduação.

Mesmo com as políticas de expansão um número muito grande de sujeitos não consegue ingressar dada as suas

especificidades e também ao quadro de vagas insuficiente e as demandas da sociedade. De acordo as análises realizadas no Campus universitário do Tocantins, nos anos de 2020 a 2023, evidenciou os desafios de acesso dos alunos/as que inscrevem-se nos vestibulares.

Tabela 2 - Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2020.

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos		Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas
Agronomia	Extensivo	22	23	45	33	503	1,50	21,87
Ciências Naturais	Extensivo	20	20	40	28	523	1,40	26,15
História	Extensivo	20	20	40	33	633	1,65	31,65
Letras-Português	Extensivo	20	20	40	21	453	1,05	22,65
Letras Inglês	Intensivo	15	15	30	26	316	1,73	21,07
Matemática	Extensivo	20	20	40	18	334	0,90	16,70
Pedagogia	Intensivo	20	20	40	43	1,128	2,15	56,40
Sistema de Informação	Extensivo	15	15	30	8	247	0,53	16,47

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Com base nos dados de número de vagas, número de inscritos e demanda no Processo Seletivo de 2020, identifica-se em todos os cursos o alto número de inscritos cotistas. Tendo destaque o curso que possui maior demanda, o curso de licenciatura plena em pedagogia em regime intensivo que ofertou quarenta vagas totais (20 para cotistas e 20 para não cotistas) e teve 1,128 inscritos cotistas para 20 vagas ofertadas, correspondendo a uma demanda de 56,40 alunos por vaga. No que tange aos não cotistas registrou 43

inscritos para 20 vagas, representando uma demanda de 2,15 alunos por vaga.

Já o curso com menor demanda concentra-se ao curso bacharelado em Sistema de Informação que ofertou 30 vagas (15 cotistas e 15 não cotistas). O curso teve 247 inscritos cotistas para 15 vagas e uma demanda de 16,47 alunos por vagas. Para os não cotistas inscreve-se 8 alunos para 15 vagas, culminando na demanda de 0,53 alunos por vagas. Os dados demonstram que embora exista a distribuição igualitária de vagas ofertadas, observa-se a discrepância tanto de inscritos quanto de demanda por vagas entre os cotistas e não cotistas e entre os cursos de bacharel e de licenciatura.

Tabela 3 - Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2021.

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos		Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas
Letras- Português (Oeiras do Pará)	Intensivo	20	21	41	187	553	9,35	26,33
Agronomia	Extensivo	22	24	46	393	1.177	17,86	49,04
Ciências Naturais	Extensivo	20	21	41	298	923	14,90	43,95
Geografia	Extensivo	20	21	41	199	618	9,95	29,42
História	Intensivo	20	21	41	375	1,185	18,75	56,42
Letras Inglês	Extensivo	15	16	31	135	386	9,00	24,12
Letras Português	Extensivo	20	21	41	256	775	12,80	36,90
Matemática (Limoeiro do Ajuru)	Intensivo	20	21	41	199	578	9,95	27,52

Pedagogia	Extensivo	20	21	41	499	1,598	24,95	76,09
Pedagogia (Baião)	Intensivo	20	21	41	281	856	14,05	40,76
Sistema de Informação	Extensivo	15	16	41	201	602	13,40	37,62

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No ano de 2021, além da oferta de mais turmas, identificou a presença de três cursos com maiores demandas. Licenciatura em Pedagogia que ofertou 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas) que teve 1,598 cotistas inscritos para 21 vagas e 499 não cotistas para 20 vagas, correspondendo a 76,09 inscritos cotistas por vagas e 24,95 não cotistas por vaga. A segunda maior demanda está no curso de licenciatura em história, que no ano de 2021 ofertou 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas) e teve 1,185 inscritos cotistas para 21 vagas e 375 não cotistas para 20 vagas condizente a 56,42 cotistas inscritos por vaga e 24,95 não cotistas por uma vaga. Agronomia está na terceira maior demanda na oferta de 46 vagas (22 não cotistas e 24 cotistas), o curso contou com 1.177 cotistas e 393 não cotistas que se inscreveram no curso. Resultando em uma demanda por número de vagas de 49,04 para os cotistas e 17,86 não cotistas.

O curso que apresentou a menor número de inscritos cotistas e não cotistas foi o curso de licenciatura em língua inglesa que ofertou 31 vagas (15 não cotistas e 16 cotistas), na qual teve 386 inscritos cotistas e 135 não cotistas e uma demanda por vaga de 24,12 para os cotistas e 9,00 para os não cotistas.

Tabela 4 - Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2022.

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos		Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas
Letras-Português (Mocajuba)	Intensivo	20	21	41	134	322	6,7	15,33
Agronomia	Extensivo	22	24	46	247	631	11,23	26,29
Ciências Naturais	Extensivo	20	21	41	228	604	11,4	28,76
Geografia (Baião)	Intensivo	20	21	41	98	235	4,9	11,19
História	Extensivo	20	21	41	308	786	15,4	37,42
Letras Inglês	Extensivo	15	16	41	104	257	6,93	16,06
Letras Português	Extensivo	20	21	41	196	508	9,8	24,19
Matemática (Baião)	Intensivo	20	21	41	67	153	3,35	7,28
Pedagogia	Extensivo	20	21	41	421	1071	21,05	51,00
Pedagogia (Oeiras do Pará)	Intensivo	20	21	41	132	285	6,6	13,57
Sistema de Informação (Limoeiro do Ajuru)	Intensivo	15	16	31	136	351	9,07	21,93

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No processo seletivo de 2022, foi ofertado dois cursos de pedagogia (extensivo e intensivo) e o curso com maior número de inscritos foi o de licenciatura plena em pedagogia extensivo, oferecido na sede que disponibiliza 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas), teve 1,071 inscrições de cotistas para 21 vagas e 421

inscrições não cotistas para 20 vagas, resultando a uma demanda de 51,00 inscritos por vagas para os cotistas e 21,05 inscritos por vaga para os não cotistas. O curso de pedagogia intensivo ofertado no Município de Oeiras do Pará contou com 41 vagas (20 não cotista e 21 cotistas) e teve 285 cotistas inscritos para 21 vagas e 132 não cotistas para 20 vagas, resultando em uma demanda de 13,57 cotistas por vaga e de 6,6 para os não cotistas. Os dois cursos de pedagogia apresentam suas especificidades ficando evidente uma diferenciação entre número de inscritos e demanda por vaga dos cotistas e não cotistas.

Nesse período, o curso com menos inscritos concentrou-se no curso de licenciatura em matemática ofertada no município de Baião na modalidade intensiva. O curso disponibiliza 41 vagas (20 não cotistas e 20 cotistas), sendo registrado 153 inscritos concorrendo a 21 vagas para os cotistas e 67 inscritos não cotistas para 20 vagas. Por concentrar o curso com menos inscritos, obteve uma demanda por número de vagas para os cotistas de 7,28 e para os não cotistas 3,35 inscritos por vaga.

Tabela 5 - Número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga no PSS da UFPA/Cametá, 2023

Curso	Regime de Curso	Vaga			Inscritos		Demanda/Vaga	
		Não Cotistas	Cotistas	Total	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas	Cotistas
Letras-Português (Baião)	Intensivo	20	21	41	113	275	5,65	13,09
Agronomia	Extensivo	22	24	46	298	796	13,55	33,16
Ciências Naturais (Mocajuba)	Intensivo	20	21	41	156	412	7,8	19,61
Geografia	Extensivo	20	21	41	258	686	12,9	32,66

Geografia (Igarapé-Miri)	Intensivo	20	21	41	87	251	4,35	11,95
História (Mocajuba)	Intensivo	20	21	41	161	400	8,05	19,04
Letras – Inglês	Extensivo	15	16	31	140	351	9,33	21,93
Letras – Português	Extensivo	20	21	41	233	593	11,65	28,23
Matemática	Extensivo	20	21	41	151	372	7,55	27,23
Pedagogia	Extensivo	20	21	41	602	1617	30,1	77,00
Pedagogia (Limoeiro do Ajurú)	Intensivo	20	21	41	189	430	9,45	20,47
Sistema de Informação	Extensivo	15	16	31	234	554	15,6	34,62

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No ano de 2023, teve a oferta de 12 turmas e dentre as turmas, o curso de licenciatura em pedagogia teve novamente o maior número de inscritos, tanto para os cotistas, quanto para os não cotistas. O curso de pedagogia ofertado na sede na modalidade extensiva disponibiliza 41 vagas (20 não cotistas e 20 cotistas), teve como inscritos para as vagas destinadas aos cotistas 1,617 sujeitos que concorreram a 21 vagas e para os não cotistas registrou 602 inscritos concorrendo a 20 vagas, resultando assim, em uma demanda por vaga de 77,00 para os cotistas e 30,1 para os não cotistas. No período, o curso com menor número de inscritos cotistas se concentrou no curso de licenciatura em geografia ofertada no município de Igarapé Miri na modalidade intensiva ofertada 41 vagas (20 vagas cotistas e 21 vagas não cotistas). O curso para os cotistas teve inscrição de 686 sujeitos para 21 vagas e 258 para 20 vagas, originando em uma demanda por vaga de 32,66 para os cotistas e 12,9 para os não cotistas.

A luz dos dados referente ao número de vagas, número de inscritos e demanda por vaga nos anos de 2020 a 2023 identifica-se que em todos os anos e em todos os cursos as inscrições de cotistas são sempre superiores aos não cotistas ocasionando desse modo

uma demanda por vaga superior quando comparados a vagas não cotistas. Além disso, evidenciou que o curso de pedagogia ofertado na sede nos 4 anos de análise teve sempre uma grande demanda em comparação aos outros cursos e também a oferta nos polos. Diante disso, evidencia as dificuldades de acesso de sujeitos cotistas na universidade representado pela alta demanda por vagas, além das contradições e impasses da universidade se expandir e expandir o número de vagas ofertadas e consequentemente o número de alunos inscritos.

Os dados de número de vagas, número de inscritos e demanda no processo seletivo dos últimos 4 anos revelam o alto número de inscritos e consequentemente de demandas nos cursos ofertadas no CUNTINS/Cametá, demonstrando as dificuldades que a universidade tem de expandir para atender a essa demanda presente nos cursos de graduação. Portanto, diante dos resultados apresentados pelos quadros fica evidente que os números de inscritos cotistas é superior aos não cotista em todos os cursos, demonstra mais uma vez que os alunos em condição de vulnerabilidade derivados de escola pública são maior número de candidatos que tentam entrar na universidade no Campus de Cametá.

É importante frisar que a partir da análise realizada com os anos e cursos ocorreu um aumento no número de vagas ofertadas, em 2020 foram ofertadas 8 turmas, já em 2023 foram ofertados 12 turmas incluindo sede e os polos, por meio de turmas flexibilizadas e principalmente, por meio do processo de interiorização que fortalece as ações da universidade e amplia as condições de acesso ao ensino superior pelos municípios vizinhos.

Campus Universitário do Tocantins/Cametá e os alunos/as P-GER

Todo o dado apresentado até aqui, no que tange as especificidades do número de vaga, número de inscritos e de demandas por vagas nos cursos de graduação do Campus de

Cametá implica diretamente em uma categoria presente na universidade que são analisados nessa pesquisa o que são denominados de alunos/as de primeira geração. Para isso, torna-se necessário explicitarmos o que é o estudante P-GER. Diante dos achados de Figueiredo (2015), Pretto (2015), Felicetti e Cabrera (2017) apontam como definição que o estudante de Primeira Geração é aquele a ser o primeiro da família a cursar o ensino superior.

Apresentam desse modo, um “novo” perfil na educação superior a qual são tidos como em “desvantagens iniciais” justamente por serem os primeiros a ingressar na universidade e apresentar um perfil específico que os levou a essa categoria como aponta Felicetti, Morosini e Cabrera (2019). Por serem os primeiros, que essa experiência é recheada de anseios, vivências e também desafios.

Nos estudos de Figueiredo (2015), levanta-se uma questão extremamente importante que é o papel da família nesse processo, identificando que os pais, por não terem usufruído dessa oportunidade, são os maiores incentivadores de seus filhos/as para cursar o ensino superior, visto que, a família se constitui como um apoio fundamental no que tange ao fortalecimento do sujeito diante das dificuldades que podem incidir na permanência ou evasão destes no curso. (SCHUH, 2017, p. 38).

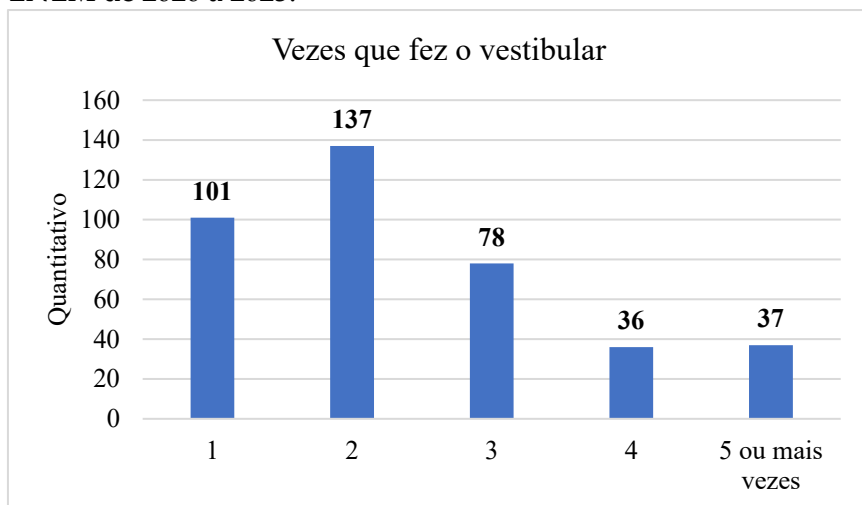
Outro elemento importante a ser destacado, é pontuado nos estudos de Pretto (2015), onde destaca que por serem os primeiros da família a frequentarem uma instituição de ensino superior passam a ser um estímulo no seio familiar e também no meio social em que vive. Felicetti e Cabrera (2017) os identificam nos seus achados como motivo de orgulho por serem os primeiros a ingressarem e conseqüentemente concluírem um curso superior. Por isso é fundamental que as instituições democratizem cada vez mais o ensino superior, para assim, aqueles que outrora não eram inseridos nesse meio, possam também usufruir dos mesmos direitos.

Diante disso, analisamos o perfil dos estudantes de primeira geração com o objetivo de entender suas realidades e os elementos que os levam a serem os primeiros da família a ingressarem no ensino superior, pois acredita-se que existe um conjunto de fatores que são determinantes para os alunos P-GER. Pois, o contexto social interfere diretamente na realidade educacional exercendo uma influência profunda e multifacetada no âmbito educacional. Esta interferência pode ser observada em diversas áreas, desde o acesso à educação até a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. As desigualdades socioeconômicas, culturais e familiares moldam significativamente o percurso educacional dos indivíduos, criando um cenário onde as oportunidades não são distribuídas de forma equitativa.

Por isso buscou identificar alguns elementos cruciais para traçarmos e entendermos as características próprias dos sujeitos da pesquisa. Portanto, por meio do questionário aplicado com os alunos identificou as vezes que prestaram o vestibular para ingressar na universidade.

O vestibular é um marco significativo na vida dos estudantes, representando a porta de entrada para o ensino superior. A pressão para obter sucesso na primeira tentativa é imensa, mas muitos alunos não conseguem alcançar a pontuação necessária de imediato e acabam prestando o exame múltiplas vezes.

Gráfico 1 - Vezes que os Estudantes da UFPA/Cametá fizeram o ENEM de 2020 a 2023.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O dado chama a atenção para o indicador que aponta a sua entrada a partir da segunda tentativa, ficando 230 sujeitos que tentaram 2 vezes o Enem, 131 sujeitos 3 vezes, 57 sujeitos 4 vezes e 73 sujeitos tentaram 5 vezes ou mais para passar no vestibular. Esses dados revelam as fragilidades da educação básica no território paraense, onde enfrenta dificuldades no que tange a infraestrutura, ausências de espaços pedagógicos, falta de equipamentos, falta de acesso à internet, e inúmeros outros problemas que afetam os estudantes. Além de ser, por alguns pensadores criticados, por não considerarem as desigualdades sociais e culturais que afetam os candidatos.

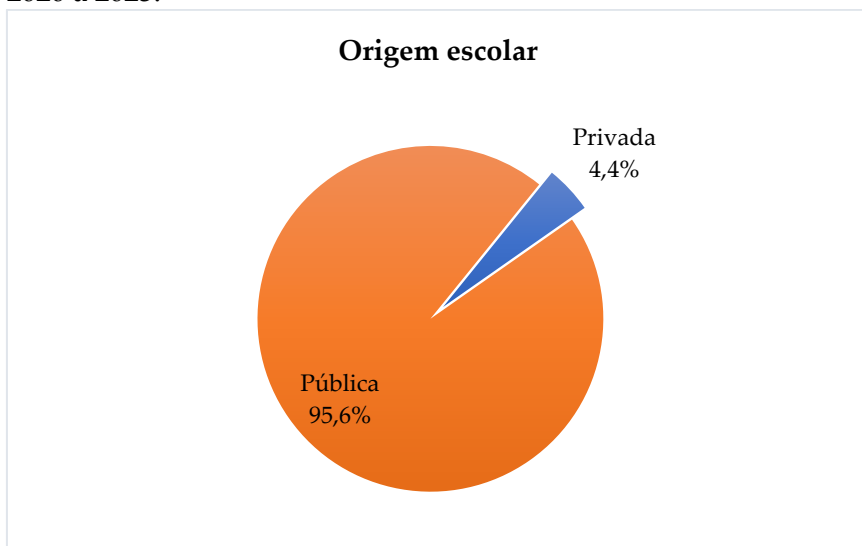
O vestibular, favorece aqueles que tiveram acesso a uma educação de melhor qualidade e condições de vida mais favoráveis. Segundo Speller, essa realidade perpetua a desigualdade social, já que os candidatos provenientes de escolas públicas, muitas vezes carentes de recursos e infraestrutura adequados, encontram-se em desvantagens frente a outros alunos, perpetuando as disparidades e contribuindo para o dado apresentado, onde os alunos precisam

fazer duas vezes ou mais o vestibular para conseguirem ingressar. Para Alvarenga et al (2012), essa desvantagem e até mesmo elitismo do acesso ao ensino superior se dá por algumas razões:

o elitismo do acesso ao ensino superior brasileiro está mais relacionado à preparação dos alunos por parte de suas escolas do que ao processo seletivo em si. As escolas particulares dessa elite estariam mais interessadas em preparar seus alunos para as boas universidades públicas, enquanto as escolas públicas não disponibilizam sequer informações necessárias sobre o ingresso aos seus estudantes. (Alvarenga et al, 2012, p. 57)

Corroborando com os elementos do gráfico 4, os sujeitos da pesquisa vêm dessa realidade de fragilidades e desafios apresentados pela educação básica pública.

Gráfico 2 - Origem escolar dos estudantes da UFPA/Cametá de 2020 a 2023.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Observa-se que os alunos que fizeram o Enem ultrapassam mais que uma tentativa, isso está diretamente relacionado com a

origem escolar dos mesmos, pois 95,6% são oriundos de escola pública, e apenas 4,4% são de escola privada. A educação pública na nossa realidade apresenta inúmeros desafios no que tange uma educação com qualidade.

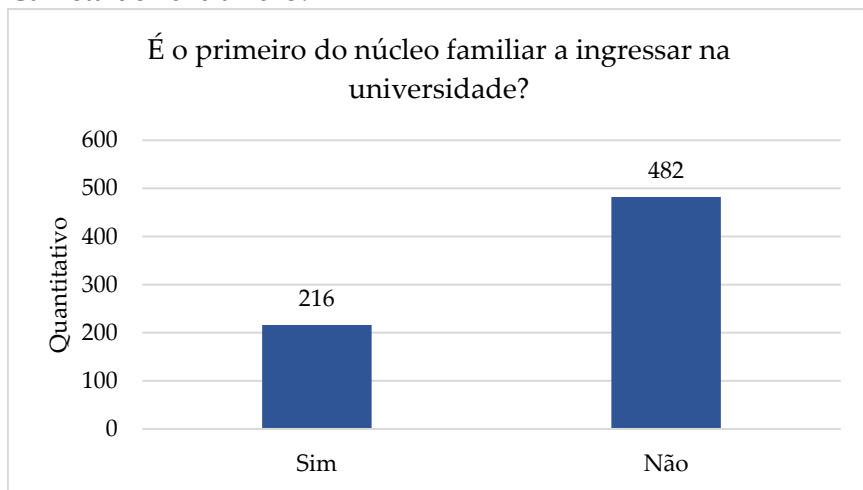
Um dos principais obstáculos enfrentados pela educação básica pública é a precariedade da infraestrutura escolar. Em muitas regiões, as escolas sofrem com a falta de equipamentos básicos, como laboratórios de ciências, bibliotecas e acesso à internet. Segundo Gadotti (2012), a ausência de infraestrutura adequada dificulta a implementação de um ensino de qualidade e impede o desenvolvimento pleno dos alunos.

Na Amazônia, esses obstáculos são maiores, pois tem escolas que carecem de condições físicas mínimas para o ensino, como salas de aula adequadas, acesso à internet e materiais didáticos essenciais. Além disso, a geografia extensa e de difícil acesso da região amazônica representa um obstáculo significativo para a acessibilidade. Muitas comunidades ribeirinhas e indígenas enfrentam longas jornadas para chegar às escolas, o que pode levar ao abandono escolar e à baixa frequência influenciando no rendimento educacional desse sujeito.

Por isso, acreditamos e por meio dos dados evidenciamos um avanço significativo das instituições de ensino superior no Brasil como um todo, assim como na região norte por meio dos levantamentos que expressam o avanço da UFPA por exemplo, discutido na seção anterior, em que mostra a expansão da instituição por meio dos campi e também expansão no que tange à estrutura. Diante disso os dados demonstram que nos últimos 10 anos ocorreu uma expansão significativa que contribuem para que o acesso seja cada vez democratizado, sendo essencial para que os sujeitos de nossa pesquisa se insiram nessa realidade que outrora apresentava-se com certo distanciamento dessa realidade.

Em uma análise realizada com os cursos de graduação do Campus de Cametá em um recorte de 2020 a 2023, evidenciou que há um alto índice de alunos de primeira geração presentes no campus como mostra o gráfico.

Gráfico 3 – Estudantes de primeira geração (P-GER) da UFPA/Cametá de 2020 a 2023.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dos 689 sujeitos pesquisados, 482 não são estudantes de primeira geração. No entanto, 216 responderam que são os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade. Número muito significativo e importante para reforçarmos a universidade enquanto instituição inclusiva que tem expandido o acesso à universidade de alunos que são os primeiros do seu seio familiar a ingressar nas instituições de ensino superior, que certamente sem essa expansão os indicativos seriam menores.

As universidades públicas, com destaque para a UFPA/Cametá, têm um papel fundamental como meio de educação e transformação social, disseminação de culturas, e construção de emancipação, pois prioriza o tripé ensino, pesquisa e extensão. E por meio da sua estrutura amplia e cria condições para que esses estudantes de primeira geração insiram-se nesse contexto contribuído de forma significativa para o desenvolvimento social, econômico e educacional da região amazônica como um todo.

Sendo possível elencamos algumas contribuições desse processo para a educação e que interfere diretamente nos

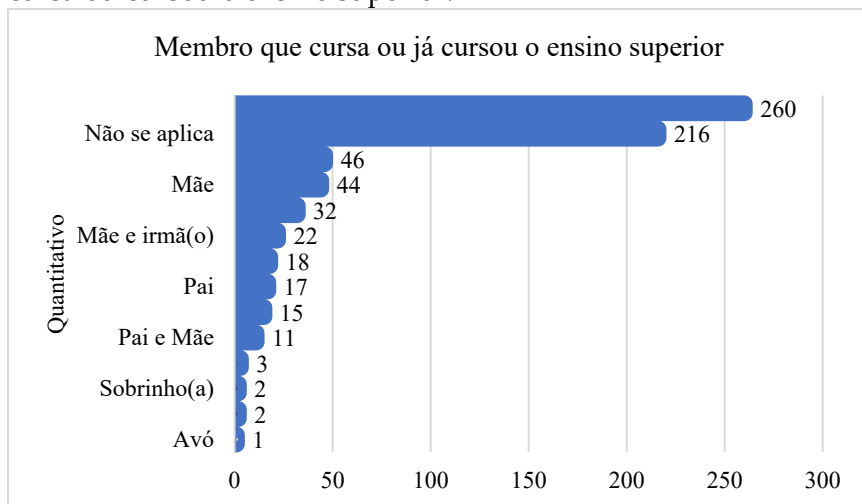
estudantes de primeira geração. A exemplo, os estudantes têm acesso à Educação Superior de Qualidade, a expansão da UFPA e fortalecimentos do Campus de Cametá proporciona acesso à educação superior a estudantes que, de outra forma, teriam dificuldade de se deslocar para a capital, Belém. Isso democratiza o acesso ao ensino universitário, diminuindo desigualdades regionais e principalmente, sociais.

O processo ainda contribui para a formação de profissionais locais que contribui para o desenvolvimento local, como saúde, educação, engenharia e tecnologia. Contribuindo ainda para o desenvolvimento econômico, pois, a presença da UFPA em Cametá dinamiza a economia local. A universidade gera empregos diretos e indiretos, atrai investimentos e fomenta o desenvolvimento de setores como habitação, alimentação e serviços.

Outro ponto importante de destacar é a contribuição em pesquisa e inovação, interiorização permite a realização de pesquisas voltadas para as necessidades e características específicas por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão que são essenciais para a produção de conhecimento.

Outrossim, está na descentralização do conhecimento, importantíssimo para os alunos de primeira geração, com a descentralização do conhecimento que antes se acentuava na capital, contribui para a oferta de diversos cursos e programas de pós-graduação fora da capital, a universidade amplia a produção acadêmica e científica em diversas áreas, assim como amplia as possibilidades para todos, em especial, para grupos excluídos historicamente.

Gráfico 04 – Membro familiar dos estudantes da UFPA/Cametá que cursa ou cursou o ensino superior.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Nesse sentido, identificou na pesquisa que 260 sujeitos apontam para os irmãos como sendo os primeiros a cursar o ensino superior, seguido do quantitativo de 46 sujeitos responderem que tem primos como sendo os primeiros a ingressar na universidade, 44 sujeitos apontam que tem mães que cursaram o ensino superior, 32 sujeitos relatam ter tio(a) 22 sujeitos apontam para mães e irmã(o), 18 sujeitos têm pai, mãe e irmã(o) com ensino superior, 17 dizem ter somente pais, 15 sujeitos têm pai e irmã(o) com ensino superior, 11 sujeitos têm pai e mais, 3 sujeitos tem o filho, 2 sujeitos destacam sobrinho(a), 2 têm esposo/a no ensino superior e 1 tem a avó que cursou o ensino superior.

Esses dados refletem e culminam com os dados apresentados anteriores onde consta que existe todo um perfil social e econômico que fazem com que os alunos P-GER sejam os primeiros a ingressar na universidade, quando não, tem irmão que ingressaram servindo de inspiração para aqueles que almejam ingressar na universidade e mudar a realidade de suas famílias.

Considerações finais

Refletir sobre a universidade e os/as alunos/as de primeira geração revelam a contribuição que a universidade pública desenvolve para mitigar as desigualdades existentes. Nessa perspectiva que a relação entre P-Ger e expansão da educação superior, está inteiramente ligada com a democratização e, mais especificamente, com a relação de equidade nas universidades públicas.

Portanto, conclui-se que estudar e analisar os P-GER remetem-nos ao papel que a universidade exerce na sociedade, em especial, em uma realidade Amazônica, onde por meio da presença dessa instituição possibilita que a formação dos sujeitos sejam os mais diversos possíveis, possuindo assim, características próprias. Por isso, torna-se necessário pensar e criar políticas públicas que de fato atenda a realidade e demanda da sociedade, dos/as alunos/as de Primeira Geração, uma vez, que os dados revelam que mesmo com a expansão das universidades ainda é insuficiente para atender a todos/as como demonstrou os dados das tabelas 2, 3, 4 e 5 no que tange as vagas disponibilizadas e o número de alunos/as inscritos. Além disso, existem algumas razões para que os/as alunos/as sejam P-GER, como é o fato de serem oriundos da escola pública, considerando que suas características reverberam na qualidade da educação recebida e no número de vezes que realizam o ENEM para ingressar na universidade. Por isso, torna-se necessário criar e pensar em políticas públicas que de fato consiga suprir a demanda da sociedade e atenda a realidade dos alunos de Primeira Geração com políticas e iniciativas institucionais que apoiem e incentivem esses pioneiros, reconhecendo seu papel fundamental no avanço educacional e social do país.

Referências

ALVARENGA, Carolina Faria et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. *RPCA* * Rio de Janeiro * v. 6 * n. 1 * jan./mar. 2012 * 55-71 * 55

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sobre nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 24, set/out/nov/dez. 2003.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marilia Costa; CABRERA, Alberto F. Estudante de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T6sjwTGYzWfq439nnwPvQqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar 2023.

FELICETTI, Vera Lucia.; CABRERA, Alberto F. Resultados da educação superior: o ProUni em foco. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 3, p. 871-893, nov. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/YBtpNM9Wdxfq8V7pcPVjkGq/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. **Processos de interação e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto da expansão universitária**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GADOTTI, M. (2012). **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez. 2012.

MARCONI, Maria de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

PRETTO, Flávio Luiz. **Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES**. 2015. 166f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHUH, Malu Santarém. **A trajetória acadêmica da primeira geração da família na universidade:** contribuições acerca da formação da PUCRS, 2017. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23.ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 8

IMAGENS E SENTIDOS NO CONSTRUTO DA INTEGRALIDADE DO SER SURDO NA/DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Sinalização inicial

A integralidade do ser rompe com o silenciamento das vozes e dos corpos interditados dos oprimidos e apresenta o reconhecimento do corpo consciente e dos elementos formativos identitários do ser humano, a partir dos diálogos e das interações sociais construídas entre um Eu e um outro. Nos preceitos freireano a integralidade perpassa no reconhecimento que o corpo é um corpo consciente, que não pode haver distinção e dicotomia entre razão e emoção, corpo e pensamento.

A integralidade do ser surdo quebra a identidade essencialista e infere que a formação da unicidade do ser perpassa por experiências diferentes, localizações e relações interpessoais construídas e vividas no decorrer da história de cada sujeito social. Nesse sentindo, não se pode afirmar um elemento identitário em oposição ao outro, mas sim, na celebração de toda a pluralidade existencial e social que constrói a unicidade do sujeito.

A partir disso, entende-se que nas relações, nas experiências sociais, culturais e de classe, homens e mulheres se formam enquanto seres sociais, políticos e históricos. Desse modo, “não somos, por isso, só uma coisa nem só a outra” (Freire, 2012, p. 101), o ser humano é uma construção permeada pela dimensão relacional com o outro e que, a partir disso, demarca-se no seu lugar no mundo, na sua diferença e na sua identidade.

Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento da diferença de cada sujeito e de sua identidade, o reconhecimento do que está sendo na atividade em que o eu e tu experimentam. “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como *eu* na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu” (Freire, 2012, p. 103). Homens e mulheres tornam-se seres únicos, especiais e singulares a partir de sua construção social e identitária e nas relações vivenciadas nas suas trajetórias de vidas.

De acordo com Oliveira (2023) a integralidade do Ser surdo busca a condição de olhar o outro em uma perspectiva de diferença como alteridade, da unicidade presente na pluralidade do sujeito e da inteireza de ser, com intuito de não anular nenhum aspecto formativo do ser social, ao contrário, conceitua a surdez no campo biossocial, filosófico e antropológico ao apresentar a surdez no campo da deficiência, da diferença linguística, do gênero, da raça, da classe, da religião, da etnia e de todos os marcadores sociais na sua interseção na formação da inteireza do Ser.

Neste resumo, apresenta-se um recorte da tese “Narrativas de vida e o pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia tocantina”. A pesquisa busca responder: quais são os elementos formativos que atuam no processo da construção da integralidade do ser, a partir das narrativas de vida que os Surdos da Amazônia Tocantina fazem de si ao reconhecerem-se e afirmarem-se como sujeitos Surdos? Para tanto, o objetivo geral do estudo é analisar como os Surdos se identificam por meio das imagens e sentidos no decorrer de sua narrativa de vida.

Metodologia sinalizada

O estudo caracterizou-se enquanto uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, com foco teórico das narrativas de vida e da técnica da elaboração do desenho, descritas no Círculo Dialógico Cultural (CDC). De acordo com Oliveira, (2023).

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) constitui-se enquanto técnica metodológica decolonial, propondo uma prática investigativa enraizada no diálogo como instrumento de mediação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O espaço torna-se um ambiente democrático, de pensamentos livres e respeitados, o qual possibilita o entrevistado narrar sua vida problematizando e debatendo com o pesquisador os fatores externos e internos para a maturação de tal fato (Oliveira, 2023, p. 172).

Os sujeitos da pesquisa são 04 (quatro) sujeitos surdos tendo o lócus de investigação 03 (três) municípios da Amazônia Tocantina, a saber: Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - *Perfil dos participantes sinalizadores*

Nome fictício	Idade	Sexo	Escolaridade	Município	Libras	Trabalha
Nelson	25	Masculino	Ensino superior incompleto	Cametá	Fluente em Libras	Sim
Patrícia	21	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Shirley	23	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Gladis	33	Feminino	Ensino médio completo	Oeiras do Pará	Fluente em Libras	Não

Fonte: elaboração própria, 2023.

Solicitou-se que cada participante da pesquisa desenhasse algo sobre sua identidade e que, em seguida, explicasse o seu desenho, dando por fim um nome à figura desenhada. Assim analisa-se os desenhos a partir das explicações e dos dizeres deles. A mensagem exemplificada pela imagem presente no desenho refere-se à maneira com que o participante da pesquisa entende a sua

identidade no contexto sociocultural que vive, assim como, as simbologias presentes e o discurso para além do que foi sinalizado.

A técnica da elaboração do desenho foi embasada nas autoras Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) enquanto processo de categorização na análise dos desenhos produzidos pelos participantes. Os critérios éticos foram respeitados nesta pesquisa¹ e aos sujeitos Surdos solicitou-se a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na análise dos dados trabalhou-se com a análise de conteúdo (Bardin, 2010).

Sinalização do Ser Surdo

A integralidade do ser perpassa pelo reconhecimento da totalidade do indivíduo, de sua ancestralidade, dos seus cortes de diferenças, do seu território, de sua cultura e das suas relações interpessoais. Conforme Freire (1980), o ser humano é um ser inacabado e mediante o reconhecimento do seu inacabamento, ele se faz e refaz na presença de um outro, portanto, ele se torna um ser de busca, um *ser mais*.

Com base nisso, ilustra-se neste artigo como Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley se identificam e sinalizam suas identidades por meio das imagens e dos sentidos atribuídos por eles no decorrer de suas narrativas de vida. Os entrevistados desenharam partes da representação de suas identidades e apresentam os sentidos e significados delas em seus traços. Pontua-se que as análises dos desenhos foram embasadas em Oliveira, Oliveira, Silveira (2018).

Foram realizados 02 (dois) círculos dialógicos culturais. No primeiro, Patrícia e Shirley apresentaram suas identidades utilizando seus desenhos. A saber: Patrícia desenhou sua transição capilar, pois cabelo crespo da mulher negra é elemento fulcral em sua identidade; Shirley desenhou braços anteriormente presos e

¹ A pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado nº 4.106.647, datado em 23/06/2020.

agora livres para demarcar sua autonomia na luta pelos seus direitos e pelo empoderamento.

No segundo CDC, Nelson e Gladis apresentaram suas identidades por meio de seus desenhos. A saber: Nelson se desenhou e expressou seu amor por quem é surdo usuário de Libras pertencente ao movimento surdo cametaense (ASURCAM); e Gladis apresentou seus sonhos de metamorfose e assunção de sua identidade com o voo de uma linda borboleta. Nota-se que os 04 desenhos, mesmo apresentando as vivências, as singularidades e as experiências de cada um dos entrevistados, aproximam-se e fundamentam-se na **humanização**. Desse modo, o processo dialético de denúncia das opressões e do anúncio do reconhecimento de suas diferenças no campo da alteridade reverbera no seu **empoderamento**, isso é, na assunção de quem é.

De acordo com Freire (1980, p .41), homens e mulheres “[...] são seres de busca e sua vocação ontológica é a humanização [...]”. Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação”. Os desenhos apresentam essa demarcação, uma vez que retratam o anúncio da libertação na assunção de suas identidades. É pertinente pontuar, conforme tratado por Paulo Freire, que homens e mulheres se libertam em comunhão uns com os outros, e essa libertação ocorre na história de vida dos entrevistados.

Nesse íterim, destaca-se que o processo se desencadeia em um tempo histórico, na vida de cada entrevistado, no qual eles escrevem suas trajetórias e constroem suas identidades. Assim, infere-se que o ser humano é um ser histórico, já que, segundo Freire (2017, p. 17) “a essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história”.

A história de Patrícia inicia-se na opressão e na desumanização do seu ser. Seu corpo é atravessado por práticas capacitistas, machistas e racistas e sua identidade foi dada por uma lógica da

diferença como inferioridade. Entretanto, conforme suas narrativas, esse processo identitário começa a ser questionado pelo encontro dialógico com o outro.

O primeiro encontro, dialógico e amoroso, ocorre na palestra no Dia da Consciência Negra, na qual Patrícia encontra uma palestrante negra de cabelo crespo que demarca um lugar de representatividade de identidade, de saber e de beleza. Com esse encontro, Patrícia iniciou o processo de reconhecimento de sua identidade negra, outrora tida e percebida de maneira negativa pelo atravessamento do racismo destacado pelos seus fenótipos e pela textura de seu cabelo. Uma nova construção de identidade, positiva e inteira, desenvolveu-se, o que ilustrou o empoderamento em ser *mulher-negra-surda*. O segundo encontro ocorreu na universidade quando uma colega lhe estimulou a perceber a sua beleza, conforme ilustrou no desenho e na narrativa a seguir:

Desenho 1 - Meu cabelo



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Patrícia – corpus da pesquisa, (2020).

Esse aqui é meu desenho. Ele representa uma imagem minha do passado na universidade junto com uma amiga minha, que começou a me estimular, a me motivar a respeito do meu cabelo. Antes, o meu cabelo era alisado, eu tinha vergonha, e ela começou a me incentivar,

dizendo: “olha você é negra muito bonita, o cabelo enrolado combina com você”. Depois, eu cortei meu cabelo, comecei minha transição capilar. Meu cabelo começou a cachear. No segundo quadro, já mostra meu cabelo cacheado, a minha autoestima e meu orgulho desse cabelo, me vendo como uma mulher-negra-surda (Entrevistada Patrícia).

Patrícia sinaliza o encontro dialógico com uma colega de universidade ao destacar a relevância de uma outra mulher sinalizar *“olha você é negra muito bonita, o cabelo enrolado combina com você”* (entrevistada Patrícia). Infere, assim, uma representação social positiva sobre o cabelo de uma mulher negra, que nunca tinha sido elogiada e até então não havia construído sua identidade metamorfose.

Durante os anos do seu processo de escolarização, Patrícia sofreu o racismo atrelado ao cabelo. O estigma de cabelo “ruim”, presente na colonialidade do ser, encaminhou-a para o processo de embranquecimento com intuito de ser aceita por meio do alisamento. Patrícia buscou enquadrar-se às referências de beleza ocidental padrão (cabelo liso), para ser aceita socialmente e para finalizar as opressões e xingamentos que sofria.

Nesse sentido, as mulheres negras buscam enquadrar-se ao prisma da estética branca e, para isso, “[...] precisam perder suas características raciais e culturais e assumir os estigmas negativos atribuído aos cabelos crespos” (Siqueira, 2022, p. 102). Patrícia adentra a universidade sob o controle dos modos operantes do racismo. Seu cabelo alisado reflete a tentativa de adequação à estética branca. Entretanto, o espaço universitário tornou-se um ambiente propício para problematização das opressões da modernidade/colonialidade, para ação-reflexão-ação e para tomada de conscientização ainda mais intensificada, pelo fato de os outros serem usuários de Libras.

Segundo Freire (1996, p. 39), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. Nesse sentido, não basta Patrícia encontrar um outro que a fez pensar e

refletir positivamente sobre seu cabelo. É preciso que tal reflexão a desperte para uma ação transformadora, fazendo-a pensar sobre seu cabelo, seu gênero e sua condição social. Assim, Patrícia pode construir sua identidade metamorfose e anunciá-la.

Na comunhão com o outro, houve a conscientização, a humanização e a libertação. Patrícia percebeu sua beleza negra e iniciou o processo de transição capilar. Parou de alisar os cabelos e decidiu assumir seu cabelo natural como símbolo de sua resistência, beleza e identidade negra. Para Siqueira (2022, p. 106), “as mulheres negras vêm na transição capilar [...] um novo estilo de vida, de modo a eliminar os paradigmas sociais expostos sobre o padrão de beleza”.

O cabelo tornou-se símbolo de libertação e empoderamento para Patrícia. Sem a preocupação com o alisamento, ele se transforma em resistência, em negação do padrão estético branco hegemônico. Assumir seu cabelo crespo e enrolado e demarcar sua beleza negra anunciou sua integralidade mulher-negra-surda. Na narrativa de Patrícia, destaca-se o processo de sua assunção por meio de sua transição capilar, conforme sinalizado: *“Meu cabelo começou a cachear. No segundo quadro, já mostra meu cabelo cacheado, a minha autoestima e meu orgulho desse cabelo, me vendo como uma mulher-negra-surda”*.

Nota-se que o processo de transição capilar oportunizou não somente o retorno ao seu cabelo natural como também o reconhecimento positivo de sua identidade. Patrícia vivência uma nova fase no anúncio de sua integralidade do ser, entretanto, não se pode negar todo o processo de opressão, negação e desumanização sofrido ao longo de sua trajetória de vida, o que, de acordo com Siqueira (2022, p. 84), deságua na seguinte condição: “Ser mulher, negra e surda no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo sexismo, pelo racismo e pelo capacitismo, somando-se ao preconceito de classe social, a coloca no nível mais baixo de opressão”.

Com base no pensamento da autora e conforme as narrativas de vida de Patrícia, percebe-se que o processo do seu

empoderamento ocorre a partir do contato com o outro e da reflexão promovida, o que reverberou no combate das opressões e na assunção de sua diferença através do seu pertencimento racial, da demarcação de seu gênero e da sua diferença linguística. Esses elementos desempenharam um papel crucial na construção da integralidade do ser de Patrícia.

Esse processo ocorreu na relação dialógica com os outros – palestrante mulher-negra e sua amiga de faculdade –, o que proporcionou o seu empoderamento capilar e identitário. O empoderamento é o processo de conscientização de homens e mulheres no processo de humanização e na assunção de suas identidades por meio da relação dialógica. Para Freire e Shor (1986, p. 10), “a palavra *empowerment* significa em primeiro plano: dar poder a; ativar a potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; e dinamizar a potencialidade do sujeito”. A perspectiva do empoderamento, segundo os autores, deve vir de uma compreensão e uma vivência da política em todas as esferas da vida social, que propõe o fortalecimento da coletividade. Assim sendo, o empoderamento e a assunção da identidade do indivíduo ocorrem em uma dimensão histórica, social e nas relações, isto é, no coletivo que fortalece um *empowerment* de classe social: “Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social” (Freire; Shor, 1986, p. 72).

A libertação é um ato social perpassado pela politicidade e empoderamento do grupo, no reconhecimento de seus cortes de diferença social e subjetiva. O empoderar-se perpassa pela dialogicidade que concretiza a comunicação para a denúncia da desumanização e o anúncio da humanização, assim:

O diálogo, como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar, rompe-se se as partes – ou uma delas – carecer de humildade. O diálogo exige igualmente uma fé intensa ao homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite,

mas o direito que nasce com todos os homens. **A fé no homem é uma exigência primordial para o diálogo; “o homem do diálogo” crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles.** Sem dúvida, sua fé não é ingênua. “O homem de diálogo” é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder (Freire, 1980, p. 42, grifo nosso).

O diálogo é elemento vital na existência humana como também no seu processo de libertação em comunhão. O desenho de Patrícia ilustra a felicidade do encontro dialógico com o outro. Mesmo antes de reconhecer sua beleza, sua amiga já a reconhecia. Assim, o encontro dialógico oportunizou a transformação em uma situação de alienação e discriminação para refazer, recriar e construir sua identidade de mulher-negra-surda.

Observa-se no desenho de Patrícia a categoria das *expressões faciais e corporais*, que fazem referência aos sentimentos vividos pelo sujeito, como: alegria, tristeza, dúvidas (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018). No desenho, Patrícia e sua amiga estão felizes pelo encontro dialógico. Essa felicidade chama atenção pelos rostos, pelas roupas coloridas e pela maquiagem presente. Nota-se que no primeiro desenho ambas possuem mãos, o que, segundo a entrevistada, representa a comunicação através da Língua Brasileira de Sinais.

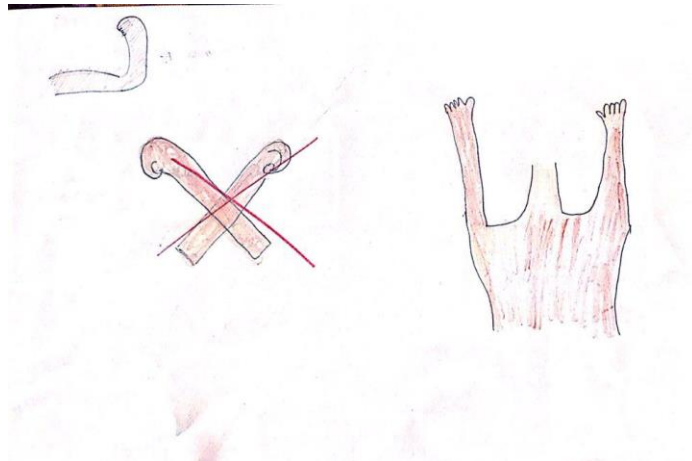
Já no segundo desenho de Patrícia, percebe-se uma ênfase nos dois rostos e a ausência dos corpos. Segundo Oliveira, Oliveira e Silveira (2018, p. 42-43), “as expressões faciais e corporais, portanto, podem tanto revelar elementos de ênfase ou de contradição no discurso sobre o desenho representado [...]”. Ao ser questionada sobre o fato, Patrícia sinalizou “*mostrei o foco. Meu cabelo crespo que é minha identidade negra [...]. [...] minha felicidade é vista no meu rosto*”.

O cabelo tornou-se símbolo de resistência e beleza de Patrícia, e tal ação foi potencializada pelo encontro dialógico, autêntico e afetuoso com o outro. Com base na narrativa sinalizada, infere-se que o desenho retratou o reconhecimento da negritude de Patrícia

e a construção de uma identidade metamorfose em *ser mulher-negra-do-cabelo-crespo-surda-usuária da Libras*.

O processo de humanização no ato da libertação ocorreu também com Shirley. Sua história de reconhecimento da diferença, no campo da alteridade, é construída na relação com os outros surdos dentro do movimento social surdo da Amazônia tocantina. A Língua Brasileira de Sinais lhe concede a marca da diferença linguística, a quebra do oralismo, do isolamento e da castração de suas ideias, conforme o desenho e a narrativa a seguir:

Desenho 2 - Liberdade



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Shirley – corpus da pesquisa, (2020).

O meu desenho vai ilustrar nesse quadro um braço que significa uma pessoa empoderada, que luta pelos seus direitos e ajuda o surdo e se ajuda enquanto surdo. E o outro quadro, com braços cruzados, faz menção à impossibilidade. É como se o surdo no passado fosse preso, silenciado e invisibilizado, negado e não pudesse dar suas opiniões e não pudesse de fato explicar o seu raciocínio. É como se ele estivesse preso com as mãos cruzadas, e essa opinião fosse castrada, então, houve esse processo de reconhecimento de identidade, e as mãos são livres foram desatadas. Por isso, o outro desenho representa a liberdade, de braços

estendidos, livres para poder expressar suas opiniões e demarcar sua identidade (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

A entrevistada Shirley denominou seu desenho de “liberdade”. Atribui aos braços três significados: 1) braço flexionado: empoderamento, resistência, força e luta pelos direitos; 2) braços cruzados: sujeito preso, castrado, negado e impossibilidade de manifestar suas ideias; e 3) os braços estendidos: livres para expressar suas opiniões e demarcar suas identidades, isto é, as mãos estão livres porque foram desatadas pela luta da diferença e integralidade do ser surdo.

O capacitismo centrou o ideal de sujeito incompleto e inferior no contexto social. O selo da inferioridade é ilustrado por Shirley nos braços cruzados, o que denota que o sujeito surdo passou por um processo de desumanização ao ter seu corpo coisificado pela lógica dominante e opressora. Esse processo reverberou nas representações sociais sobre a pessoa surda ao conceder uma identidade pressuposta e uma educação normalizadora e oralista.

Nessa perspectiva descrita no desenho de Shirley dos braços cruzados, a educação dos surdos ficou centrada pelo prisma da normalização, ou seja, fazer que o surdo se aproximasse no modelo ouvinte, que consiste na fala, na oralização, para poder participar efetivamente da sociedade majoritária. Soma-se a isso a representação capacitista, que inferiu a esse sujeito a incapacidade comunicacional atrelada ao corpo com dano.

A representação capacitista castra o sujeito surdo “[...] no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (Freire, 2017, p. 35). Nessa estrutura colonial, homens e mulheres surdas são considerados simples objetos, suas identidades são negadas, conforme Shirley aponta: “[...] o surdo no passado era como se fosse preso, silenciado e invisibilizado, negado e não pudesse dar suas opiniões e não pudesse de fato explicar o seu raciocínio”.

A tentativa de superação da estrutura capacitista ocorre por meio do reconhecimento da diferença linguística do sujeito surdo, atrelada ao *status* linguístico da Libras. Nesse sentido, “para

realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas” (Freire, 1980, p. 17).

O sujeito surdo frente ao processo de opressão e castração de suas ideias luta diariamente contra as amarras capacitistas para a libertação em comunhão com a comunidade surda. Tal ação é descrita no desenho de Shirley pelos braços erguidos. Isso expressa libertação, humanização e emancipação do sujeito surdo. Também significa que a superação da opressão é o processo contínuo de metamorfose, a qual confere ao sujeito o estado contínuo de libertar-se.

Novamente, retrata-se que o processo de libertação é em comunhão com o outro. Shirley ilustra esse processo ao atrelar à Língua Brasileira de Sinais o selo da diferença, a qual oportunizou um outro olhar sobre o sujeito na diferença linguística. Nesse sentindo, “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (Skliar, 2010, p. 100).

A comunidade surda é tida como uma ação necessária para que a luta continue e a identidade do sujeito surdo se expresse politicamente, uma vez que, “[...] no caso dos surdos, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de terem uma língua própria, se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal” (Lopes, 2007, p. 75).

No momento que há a libertação das amarras do oralismo – na imposição da fala oral –, o sujeito surdo reforça sua luta pelo direito linguístico à Libras. Assim, somente a partir da representação social da surdez como traço cultural foi possível enxergar o sujeito surdo não mais pela ótica da correção acerca de um corpo com dano, mas como sujeito social capaz de ser ensinado, de trabalhar e viver plenamente na sociedade.

Trata-se, então, do reconhecimento da língua de sinais em um prisma antropológico, em que ocorre um reconhecimento político

da surdez como diferença, sendo que o teor político quer dizer uma construção histórica, cultural e social. Nessa perspectiva, os surdos foram ocupando os espaços sociais por meio da resistência e da militância presentes nos movimentos surdos, o que impulsionou as políticas linguísticas afirmativas para essa comunidade, além do empoderamento da surdez, da identidade e da singularidade do sujeito surdo.

Os braços flexionados representam o empoderar-se da sua condição social, do seu gênero, da sua classe, sua cultura e, nesse caso, a ênfase se dá no empoderar-se na diferença linguística e identitária do sujeito surdo. Parte-se, então, da ideia de alteridade, que considera o “outro”, diferente, não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, reconhece-o a partir da consciência de sua diferença (Skliar, 2006).

No contexto freireano, o empodera-se retrata um processo de transformação e não de acomodação, de criação e recriação e afirmação de sua diferença. Assim, “quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado” (Freire, 1979, p. 32). Nessa lógica, o empodera-se afirma-se na criticidade e no combate do processo de desumanização, das mazelas sociais e da coisificação do ser humano em uma ação ativa e subversiva da ordem opressora.

O empoderamento, então, estaria articulado para a libertação das injustiças e discriminações de língua, de classe, de sexo e de raça em uma dimensão ética e política com o outro. Shirley libertou-se da castração linguística imposta pelo oralismo e anunciou seu empoderamento linguístico. Observa-se no desenho de Shirley a categoria de significado, na qual “[...] cada desenho emerge para além de um discurso, isto é, o entrevistador consegue através da fala do entrevistado e da comparação da imagem descrever a ação da mensagem tida” (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018, p. 46).

O significado dos braços cruzados em X desenhados por Shirley traz a simbologia de castração, e o outro para cima o de

libertação e empoderamento em ser surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. Tal é vivido no decorrer de sua história de vida pela negação da Libras, na luta do seu reconhecimento enquanto língua da comunidade surda e no seu empoderamento linguístico.

Nelson corrobora com esse sentimento de empoderamento, de orgulho e amor ao utilizar a língua de sinais e ao pertencer a uma comunidade surda. O *status* linguísticos repercute o dinamismo da diferença do outro no campo da alteridade e “[...] a experiência vivida com o outro, em comunidade, propicia que cada indivíduo possa ser e estar sujeito ao outro e a si mesmo de formas particulares” (Lopes, 2007, p. 87).

Ser homem surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais é retrato pelo reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence. Para tanto, o desenho de Nelson é nomeado “amor pelo que sou”. Esse amor perpassa pelo reconhecimento, pela aceitação e pela autodeclaração de ser um sujeito pertencente a uma comunidade linguística diferente, de passar por um processo de metamorfose. Outrora, houve negação de ser no campo clínico-biológico, do oralismo e do capacitismo; atualmente, destaca-se a construção de sua identidade no campo socioantropológico da diferença como alteridade.

Dessa forma, entende-se que “a língua de sinais legitima o surdo como ‘sujeito de linguagem’ e é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença” (Santana, 2007, p. 33). Essa diferença é ilustrada e descrita no desenho de Nelson, a seguir:

Desenho 3 - Amor pelo que sou



Fonte: Desenho elaborado pelo entrevistado Nelson - corpus da pesquisa, (2021).

*Agora eu vou explicar o desenho. Eu desenhei bem rápido para mostrar o **direito de ser quem sou, a minha identidade através da língua de sinais e do amor que eu sinto por ela. Vou mostrar aqui meu desenho. Eu fazendo sinal de I LOVE YOU com a mão e na roupa também. Esse aqui ó, I LOVE YOU, é como se fosse um tchau e agradecimento. É um agradecimento porque a minha identidade é surda. O desenho me representa, representa quem sou** (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

Nelson destaca o direito de ser quem é, de ser sujeito surdo usuário da Libras. Essa língua conferiu a ele uma identidade no campo da diferença linguística. Por isso, sente amor por ela, tem orgulho de ser quem é e gratidão pôr a Libras ter sido elemento identitário positivo na marcação identidade, a qual conferiu o selo de ser sujeito social.

Strobel (2008) descreve que, quando o sujeito surdo se identifica com a Libras e começa a participar da comunidade surda, através das associações de surdos, estão mais motivados a valorizar a sua condição de sujeito surdo usuário da língua de

sinais. Nessas circunstâncias, “[...] passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos ‘diferentes’ e não como ‘deficientes’” (Strobel, 2008, p. 41).

Novamente, reforça a importância da comunidade surda para o reconhecimento da diferença linguística do sujeito surdo no campo da alteridade. É notório que os movimentos sociais surdos se apresentam como contenção às práticas capacitistas e espaço de resistência e (re)existência da diferença existencial e social de cada sujeito. Esse processo acontece no encontro dialógico, acolhedor e autêntico com as singularidades de cada sujeito, tanto que Nelson apresentou a bandeira da sua associação, coletivo que o formou enquanto ser social e militante.

Nelson encontrou nesse espaço acolhimento a sua diferença linguística e partilha de saberes e lutas coletivas em prol do direito linguístico no âmbito educacional e social. Nesse ínterim, infere-se a necessidade de uma ação dialógica para reflexão e construção do sujeito, como sujeito político, ético e fraterno na sociedade. O encontro face a face com os outros negados (surdos) oportunizou a construção de suas identidades e o reconhecimento de suas inteirezas.

A libertação das amarras capacitistas e oralistas ocorre através do encontro dialógico. Nesse contexto, compreende-se:

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. **E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor** (Freire, 1980, p. 31, grifo nosso).

A libertação da opressão não é dada pelo opressor, mas sim, conquistada pelo oprimido em comunhão, em diálogo e amorosidade com o outro. Por fazer parte da luta travada pela Associação de Surdos de Cametá (ASURCAM) contra as práticas capacitistas, Nelson reconhece-se enquanto ser diferente e

empodera-se em sua diferença. Por isso, seu desenho retrata o amor por quem é, pela sua língua e sua identidade.

Nesse contexto, o diálogo assume condição *sine qua non* de criação e construção de identidades tanto por Nelson como por Patrícia e Shirley. Foi por meio dele que os três entrevistados perceberam e denunciaram as amarras sociais presentes no capacitismo, que viviam para anunciar suas identidades metamorfoses. Assim, para Freire (1980, p. 42), “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”.

O amor retratado no desenho de Nelson reflete o diálogo autêntico e recíproco vivido na comunidade surda. Ela possibilitou a construção do ser social que é e o orgulho que isso proporciona, ou seja, Nelson amou o diálogo e nutriu-se dele. Isso significa que Nelson tornou-se sujeito crítico, reflexivo e ativo socialmente na medida em que os outros surdos da comunidade foram tornando-se também, em um caminho relacional em comunhão e de busca de *ser mais*.

Na perspectiva freireana, o amor é tido como um ato de valor, não de medo. Ele é compromisso para com os sujeitos e com o mundo. Para tanto, Freire (1979, p. 29) pontua:

o amor é uma tarefa do sujeito [...]. [...] ama-se na medida em que busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais [...]. O amor implica a luta contra o egoísmo [...]. [...] quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

Nelson ama e valoriza o sujeito que é, ama sua língua, que é elemento de sua identidade; ama o movimento social surdo, a luta pela garantia de direitos à diferença linguística e a uma educação bilíngue. O amor torna-se ação, atitude e força motriz, que transforma as identidades pressupostas para identidades metamorfose, que altera as práticas preconceituosas em práticas inclusivas e modifica a sociedade capacitista para uma sociedade anticapacitista.

Claro que essa alteração ocorre no contato com o outro, na formação e no reconhecimento da diferença. Paulo Freire tratou o amor não enquanto ação piegas, mas sim, como um ato de coragem para a humanização, libertação e emancipação de homens e mulheres, portanto, “a verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis” (Freire, 1980, p. 31).

Percebe-se no desenho de Nelson a categoria *Ponto de destaque*. Tal categoria refere-se ao foco do desenho, elemento que confere o destaque da imagem e do sentido retratado (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018). Nesse caso, o ponto de destaque é o sinal *I Love You* presente na mão e na roupa de Nelson. Em sua sinalização, ilustra-se: “*aqui meu desenho. Eu fazendo sinal de I LOVE YOU com a mão e na roupa também. Esse aqui ó, I LOVE YOU [...] é um agradecimento porque a minha identidade é surda. O desenho me representa, representa quem sou*” (Entrevistado Nelson, 2023).

Em seu desenho, percebe-se a felicidade expressa em seu rosto, em suas roupas coloridas e no sinal *I Love You*. Também há o orgulho e o amor que sente por essa língua, que conferiu a ele uma identidade outra no campo da alteridade. Por meio dela, anunciou sua integralidade do ser. Esse amor é tido como realização existencial atrelada a sua práxis social em Cametá, isso é, como ser social empoderado de sua diferença.

Esse empoderamento de alcançar e ocupar espaços sociais de poder na universidade e na comunidade surda é sentido por Gladis. Em seu desenho, retrata uma ascensão social por conseguir ser aprovada no vestibular, o que refutaria as identidades pressupostas concedida a ela pelo padrasto e pelos colegas de classe. Desse modo, favoreceu-se a construção de sua identidade metamorfose.

Nas palavras de Freire (1980, p. 39), “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante”. A transformação de Gladis seria alcançada com o *status* de universitária, conforme o desenho e sua narrativa a seguir:

Desenho 4 - Meu voo



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Gladis - corpus da pesquisa, (2021).

*Bom, esse aqui é meu desenho, a minha família está dentro de casa e minha irmã está fora de **casa me vendo voar, me vendo alcançar uma universidade, morar em outro local.** E o pequeninho é meu sobrinho que está brincando na árvore, para pegar o fruto que é o jambo (Entrevistada Gladis, grifo nosso).*

A entrevistada Gladis retrata no desenho o seu possível voo. Conforme sua explicação, sua família está dentro da casa e sua irmã, sua principal incentivadora, está vendo o seu voo. Gladis personifica-se em uma borboleta. Seu voo é em busca de *ser mais*, de ser sujeito, universitária e morar em outro lugar. Durante sua trajetória de vida, Gladis foi atravessada por identidades pressupostas enraizadas no capacitismo e no machismo. Quando não conseguia trabalho, seu padrasto dizia que só servia para cuidar da casa. Quando não conseguia responder às perguntas, o professor e seus colegas de classe a chamavam de burra. Todavia, Gladis começa a construir sua identidade metamorfose dentro do movimento surdo, trabalhando como instrutora de Libras e recebendo apoio de sua irmã.

O desenho de Gladis nomeado “meu voo” retrata a transformação, a metamorfose tida na figura da borboleta. Alcançar

a aprovação no vestibular irá lhe conceder voar para outra realidade e vivenciar sua diferença surda com seus pares no espaço universitário. Quando perguntada sobre o curso que deseja fazer, Gladis sinaliza: *“Letras-Libras, porque quero ensinar Libras, me formar, ajudar outros surdos e viver a universidade com os meus amigos surdos”*.

Outra vez o processo de libertação apresenta-se frente ao outro. Nesse caso, o outro surdo. Gladis deseja vivenciar o espaço universitário e tudo que esse puder lhe oferecer, nas suas relações com o outro surdo, com o processo formativo em torno da Libras para que no futuro possa ensiná-la para os surdos e os ouvintes. Dessa maneira, sinaliza: *“Meu sonho é me formar e continuar ensinando Libras, não só como instrutora de Libras, mas como professora”* (Entrevistada Gladis).

Oliveira (2015) chama atenção a respeito dos entraves enfrentados pelos alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior e reitera que o processo seletivo que dá acesso à universidade também se apresenta como um percalço no caminho do aluno surdo. Entretanto, com as políticas públicas afirmativas e a expansão universitária, os alunos surdos estão cada vez mais adentrando o espaço formativo e reconfigurando a responsabilidade social da universidade no que diz respeito às políticas educacionais, formação acadêmica e acessibilidade.

Adentrar esse espaço formativo irá conferir a Gladis a humanização, a libertação e a autonomia que tanto almeja. Ao se apresentar com uma borboleta, Gladis confere a liberdade ao ato de voar e transcender/romper o determinismo social capacitista. Para tanto, entende-se que “[...] a humanização não pode ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (Freire, 1981, p. 79).

Uma mulher surda, pobre e campesina adentrar o espaço do Ensino Superior é uma ruptura da lógica da colonialidade do saber. Tal estrutura comumente demarca que há sujeitos que sabem e os que não sabem. Do mesmo modo, que há saber válido e legítimo e

outros não. Gladis quer ir mais longe, quer estudar para ensinar os outros e ser elemento de representatividade para outros surdos.

Nota-se que o desejo de Gladis de inserir no Ensino Superior reflete-se diretamente no seu voo de empoderamento. De acordo com Freire (2020, p. 75), o empoderamento aponta “[...] para um processo político das classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico [...]”. Ao se tornar universitária, Gladis romperá a lógica de desumanização que atravessa seu corpo. Seu sonho, de continuar os estudos e ensinar outros surdos, coloca-a necessariamente o sonho do direito de *vir-a-ser* sujeito social.

Com base no desenho de Gladis, percebe-se a simbologia da metamorfose presente na borboleta. Nesse contexto, o significado de borboleta é o de transformação. Em cada momento, envolve etapas e fases que representam sua capacidade e mudança. A partir da simbologia da metamorfose da borboleta, infere-se que Gladis passou pela fase do *ovo* (ausência do reconhecimento da sua diferença linguística), a *fase da larva* (quando começa a explorar o mundo e se relacionar com outros surdos e com a Libras), a *fase da pupa* (quando volta para si e reconhece sua diferença e suas potencialidades) e, por fim, a *fase do estágio adulto* (quando assume e acolhe quem é, isso é, empodera-se e busca diariamente *ser mais*). Assim, não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses (Alves, 1999).

O desenho de Gladis apresenta-se na categoria do significado, uma vez que a borboleta “está para além do tido e do dito, sendo um valor simbólico da mensagem e do desenho [...]. [...] assim não é visto em seu valor denotativo, mas sim no valor conotativo” (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018, p. 46) ao expressar a liberdade e a transformação almejada por Gladis. Nota-se também que a única que presencia esse voo é sua irmã, que lhe apoia e partilha saberes e afetos com Gladis durante seu percurso de vida.

Humanizar-se, empoderar-se e ser livre direciona o voo pelo sonho de mudança. Mudança de vida e de construção de uma identidade metamorfose, o voar é impulsionado pelo sonho que

percebe na educação um instrumento de transformação social. Assim, “não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizam sua concretização [...]. [...] sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial” (Freire, 2020, p. 78).

No último momento, após as explicações dos desenhos perguntou-se aos entrevistados: “Quem é você?” com o intuito de perceber os elementos que construíam suas integralidades. Os elementos formativos que atuam no construto de suas integralidades são a surdez enquanto dimensão social, corporal e linguística, a raça, a classe, o gênero, o território, a cultura, a religião, a militância, o trabalho e o estudo, conforme as narrativas sinalizadas a seguir:

Além de ser surda, eu sou mulher, branca, instrutora de Libras, futura universitária do curso de Letras LIBRAS, católica e pertencente ao Movimento Social Surdo de Oeiras do Pará (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

*Eu sou surdo, **também sou** universitário, trabalho no GESAT, sou casado com a M., tenho amigos ouvintes, trabalho. Bom, eu sou surdo, homem cametaense, adventista, casado, universitário, instrutor de Libras, pesquisador do GESAT e presidente da ASURCAM (Entrevistado Nelson, grifo nosso).*

Eu sou surda e universitária, jovem, mulher, negra, evangélica do grupo ‘Mãos que semeiam’, miriense, empoderada, feminista, amazônida, pesquisadora do GESAT, instrutora de LIBRAS, militante da comunidade surda de Igarapé-Miri (Entrevistada Patrícia, grifo nosso).

*Eu sou surda, **mais** universitária, mulher, jovem, católica e praticante de Testemunha de Jeová, empreendedora, amazônida, pesquisadora do GESAT e militante da comunidade surda (Entrevistada Shirley, grifo nosso).*

A Língua Brasileira de Sinais configura-se como elemento vital na integralidade do ser de Gladis, de Nelson, de Patrícia e de Shirley. Essa língua representa a unidade como selo da diferença linguística, além da promoção da criação de espaços de lutas, de resistência, de compartilhamento e acolhimento de suas diferenças dos movimentos sociais e as associações de surdos. A Libras torna-se elemento de identificação desta diferença, mesmo sendo marcação identitária de sujeitos surdos com identidades, culturas, história de vida e territórios outros.

Os entrevistados sinalizaram que eram sujeitos surdos e, em seguida, utilizaram os sinais em Libras (*mais* e *também*) e o classificador de quantidade para apresentar os outros elementos que constituem suas integralidades. Na transcrição, as intérpretes de Libras utilizaram conectivos que coordenam as orações sindéticas aditivas, como: e, também, mais, além de. Esses conectivos expressam o significado de totalidade do ser, isso é, ao mesmo tempo que esse ser é surdo/usuário da Língua Brasileira de Sinais, ele possui um gênero, uma raça, uma classe, entre outros cortes de diferença.

Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley demarcam suas identidades de gênero, identificam-se com o gênero que lhe foram atribuídos ao nascimento, sendo sujeitos surdos cisgêneros. Gladis e Shirley se apresentam como mulheres brancas; Patrícia, como mulher negra; e Nelson, como homem branco. Há outros elementos sinalizados pelos entrevistados, como: território, a cultura, a religião, a militância, o trabalho e o estudo, que demarcam a construção social do sujeito em um dado território, por meio de suas relações e no contexto histórico e cultural.

Considerações sinalizadas

Constatou-se que há outros elementos formativos no construto da integralidade do ser surdo surdas para além da Libras e da deficiência, como: a cultura, o território, a raça, a classe, o gênero, a religião, a militância, o trabalho e o estudo. Assim, rompem-se com

a colonialidade do ser surdo. A integralidade do ser surdo é um novo olhar sobre a surdez. É uma experiência decolonial na qual os surdos da Amazônia tocantina narram-se a partir da própria história do que significa ser surdo, com base em sua identidade cultural e comunicacional.

As imagens e sentidos presente nos desenhos de Gladis, Nelson, Patrícia e Shirley ilustram o compartilhamento do sonho de transformação, humanização e assunção de suas integralidades. Através do encontro dialógico amoroso e acolhedor com o outros os entrevistados, puderam denunciar as opressões capacitistas, machistas, racistas e de classe para anunciar sua inteireza de ser, mediante a libertação em comunhão uns com os outros para o empoderar-se em classe/grupo.

Referências

ALVES, R. A. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. *In:* FREIRE, A. M. A (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, 413f. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M. O.; SILVEIRA, A. P. A Técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. *In:* OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. (Org.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais:** o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SIQUEIRA, R. F. **NARRATIVAS SINALIZADAS DE SI:** a trajetória militante de uma mulher negra no movimento surdo do município de Igarapé Miri, no Pará. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2022. Disponível em: <https://>

[/drive.google.com/file/d/1SEkIdYMG5sReC_dhDy3nvZ71XXj7MHtc/view](https://drive.google.com/file/d/1SEkIdYMG5sReC_dhDy3nvZ71XXj7MHtc/view). Acesso em: 24 fev. 2024.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. *In*: SKLIAR, C. **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 75-105.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do outro”. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.16-34.

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

CAPÍTULO 9

A INCLUSÃO E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: LEIS, DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS

Dailma da Silva Medeiros
Ariel Feldman

Introdução

Este capítulo faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). A dissertação, ainda em construção, é provisoriamente intitulada “A atuação dos profissionais de apoio escolar no processo de escolarização de alunos com autismo do Ensino Médio na cidade de Tucuruí (2022-2024)”.

O objetivo geral da dissertação é investigar a atuação dos profissionais de apoio escolar da SEDUC no processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo em uma escola estadual da cidade de Tucuruí (PA). Contudo, neste texto, descrevemos as leis, os documentos e as concepções fundamentais da inclusão educacional, bem como a fundamentação legal da carreira do profissional de apoio escolar.

Para tanto, exibimos alguns pontos que constituem o primeiro capítulo da dissertação mencionada. No primeiro tópico, intitulado “Leis e documentos: a inclusão”, descrevemos o arcabouço legal que norteia a inclusão, algo que o profissional de apoio precisa compreender. No tópico seguinte, “Concepções fundamentais: a inclusão”, refletimos acerca dos vários pontos da inclusão, apresentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo basilar no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Por último, apresentamos o tópico “O profissional de apoio escolar e a inclusão”, no qual evidenciamos que esta função não está devidamente regulamentada como profissão, apesar de ser mencionado diversas vezes nos documentos legais. Além disso, o profissional de apoio é, em certas circunstâncias, de forma distorcida, confundido com o cuidador de alunos com necessidades educativas especiais.

Leis e documentos: a inclusão

O profissional de apoio escolar é imprescindível na Educação, especialmente, ao auxiliar e promover a inclusão de alunos com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade. No entanto, para que essa ação seja eficaz, é relevante que o profissional conheça e compreenda as leis, os documentos e as concepções fundamentais que guiam sua atuação, além de receber formação inicial ou continuada em conformidade para lidar com as variadas dificuldades de aprendizagem, transtornos ou deficiências apresentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais.

Em virtude disso, deve estar familiarizado com as leis que regulam a inclusão e o atendimento às pessoas com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Munhoz, 2020). É importante destacar que essas leis asseguram o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

É fundamental, ainda, conhecer os documentos que orientam o trabalho do profissional de apoio escolar, como o Plano Individualizado de Atendimento (PIA) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. O PIA é um documento personalizado que aborda as necessidades e as estratégias de aprendizagem do aluno com necessidades especiais, enquanto o PPP define as diretrizes da escola, incluindo ações de inclusão e atendimento diversificado. Segundo Fernandes (2022), o PIA é

essencial para pensar o planejamento individualizado dos adolescentes, considerando suas especificidades e aspectos de suas vidas. Além disso, ele favorece o protagonismo dos adolescentes e seus familiares.

Ainda assim, deve-se ressaltar a ausência de uma legislação específica que estabeleça, de maneira clara e detalhada, o papel do profissional de apoio escolar, a exemplo do que é proposto por Martins (2011, p. 34):

Quanto à formação dos profissionais de apoio a ser exigida para o exercício do cargo, pode-se considerar uma ausência de critérios para sua contratação. Na nota técnica [SEESP 19/2010] não é sequer mencionada qual formação seria necessária para que o profissional de apoio possa desenvolver seu trabalho junto aos alunos da Educação.

Atualmente, as diretrizes educacionais que tratam do assunto estabelecem princípios gerais, mas não oferecem orientação específica sobre a formação e as responsabilidades dos profissionais de apoio escolar. É crucial que os órgãos competentes promovam discussões e elaborem regulamentações mais específicas para garantir a efetividade e a qualidade desse suporte aos estudantes e o fortalecimento da atuação do profissional de apoio escolar, garantindo um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno dos educandos.

Considerando não haver critérios claros no tocante à função do profissional, é importante que ele conheça e reconheça o Plano Individualizado de Atendimento como essencial para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso porque o PIA reconhece a singularidade de cada adolescente, tendo em vista suas características específicas e aspectos de vida diversos. Ao enfatizar a importância do planejamento personalizado, o PIA admite que cada aluno tem habilidades, desafios e aspirações únicas. Essa abordagem personalizada pressupõe que as estratégias e os apoios necessários para o desenvolvimento e a transição para a vida adulta podem variar, significativamente, entre os indivíduos.

Estudos como o de Ferreira (2019) e Silva (2022) apontam que, ao destacar o protagonismo dos alunos e suas famílias, o PIA defere a importância de envolvê-los ativamente no planejamento. Isso implica levar em conta suas opiniões, preferências e objetivos, tornando-os participantes ativos na definição de suas trajetórias educacionais e de vida. Além disso, essa abordagem reforça a autonomia dos alunos e estimula um senso de responsabilidade e comprometimento em relação ao seu próprio futuro. Assim, o PIA vai além de um documento burocrático, posto que se trata de uma ferramenta que, quando bem utilizada, demonstra compromisso com a individualidade.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, imperioso elucidar sua relevância na definição das diretrizes pedagógicas da instituição. Ele determina as concepções de aprendizagem, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e as práticas pedagógicas que serão adotadas (Costa *et al.*, 2023; Cordeiro *et al.*, 2021).

Esse processo democrático (o PPP) garante que diferentes perspectivas e necessidades sejam consideradas, cooperando com a construção de um projeto inclusivo e abrangente (Cordeiro *et al.*, 2021), que orienta professores e promove o desenvolvimento dos alunos. O documento também pode abordar estratégias para lidar com a diversidade na escola, refletindo a sociedade e promovendo um ambiente inclusivo para todos os alunos. Válido ponderar que o PPP não é estático e deve ser revisado regularmente para acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Assim, o projeto permanece relevante e eficaz ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades em constante evolução da educação.

No que diz respeito às concepções fundamentais, o profissional de apoio escolar deve estar preparado para oferecer suporte em consonância com as necessidades individuais de cada aluno, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas. Sob tal perspectiva, Freitas, Lopes e Carvalho (2021, p. 75) ressaltam:

Consideramos que toda a ação educativa tem uma responsabilidade ética, política e social seja escola pública ou escola privada, o

importante é que, do ponto de vista do aluno, a inclusão seja um direito e não um privilégio. A escola inclusiva reflete diversas práticas e ações inscritas no seu projeto educativo, possui uma identidade humanista, onde os atores educativos são responsáveis e agentes ativos. Implementam o modelo de educação diferenciada que assume estar organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. Consideramos que a formação pode contribuir para uma escola mais inclusiva numa perspectiva de olhar a escola onde se busca uma educação holística-pretensiosa no sentido de pretenderem explorar todas as esferas de conhecimento e que promovam a autonomia, cooperação, diferenciação, valores e conceitos.

Assim, compreende-se que a inclusão é um processo contínuo que demanda respeito, acolhimento e valorização das diferenças. A presença de profissionais de apoio escolar é crucial para o desenvolvimento educacional e social pleno dos alunos, pois eles desempenham um papel estratégico na adaptação do currículo, na implementação de estratégias pedagógicas personalizadas e na promoção de práticas inclusivas que consideram as características individuais de cada aluno.

Na perspectiva de Bezerra (2020) no contexto brasileiro, diferentes leis e documentos respaldam a inclusão e delineiam o papel do profissional de apoio escolar, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que menciona o profissional de apoio escolar como um dos agentes envolvidos no processo educacional, atuando na promoção da inclusão e garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Outro documento que caminha nessa mesma direção é o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que reforça tais princípios ao assegurar o direito à educação inclusiva e prevê a atuação de profissionais de apoio escolar, conhecidos como “técnicos ou auxiliares de vida escolar”, para auxiliar nas

atividades de alimentação, higiene e locomoção, sempre respeitando a autonomia do aluno.

Cardoso (2021) enumera aspectos relevantes que a LBI instituiu:

a. princípio da igualdade: a Lei reforça a igualdade, garantindo os mesmos direitos civis para pessoas com deficiência, desvinculando, automaticamente, a incapacidade civil da deficiência;

b. tomada de decisões apoiada: introduz a tomada de decisões apoiada, permitindo que a pessoa com deficiência receba suporte para tomar decisões sem ser automaticamente considerada incapaz, podendo ser fornecido por familiares, profissionais ou instituições especializadas;

c. autonomia na vida civil e financeira: reconhece a autonomia da pessoa com deficiência para exercer atos da vida civil e relacionados ao seu patrimônio, como contratos, casamento, divórcio, entre outros;

d. revogação do termo “incapaz”: o termo para se referir à pessoa com deficiência foi revogado, desvinculando a ideia de incapacidade mental ou intelectual;

e. garantia de adaptações e apoios necessários: deve ser oferecido suporte para comunicação, informação e tomada de decisão acessíveis, assegurando que a pessoa com deficiência possa exercer sua capacidade civil plenamente;

f. direito ao exercício da sexualidade e reprodutividade: reforça o direito à vivência da sexualidade e à tomada de decisão sobre a reprodução, sem que a deficiência seja um critério para restringir esses direitos.

Essas mudanças visam promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência na escola, reconhecendo e respeitando sua capacidade civil e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, a PNEEPEI é um conjunto de diretrizes para a inclusão dessas pessoas no sistema educacional brasileiro, de modo a garantir acesso, participação e

aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas condições, e respeitar a diversidade.

Para Bezerra (2020) e Rosa e Lima (2022), a PNEEPEI possui diferentes pontos/aspectos que embasam sua constituição, a saber:

- **educação inclusiva** como princípio fundamental – a política tem como alicerce o princípio da educação inclusiva, que preconiza a matrícula de todos os alunos, sem discriminação, em escolas regulares;

- **atendimento educacional especializado (AEE)** – assegura o direito ao AEE, que consiste em recursos e serviços adicionais, como salas de recursos multifuncionais, para apoiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência;

- **formação continuada de professores** – propõe ações de formação continuada para os profissionais da educação, visando capacitá-los para atender às demandas da educação inclusiva;

- **acessibilidade** – busca a promoção da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal nas instituições de ensino, garantindo que todos os alunos tenham condições de participar plenamente das atividades educacionais;

- **colaboração entre profissionais** – promove uma abordagem colaborativa para atender às necessidades específicas de cada aluno, envolvendo professores, especialistas, familiares e demais agentes educacionais;

- **identificação e eliminação de barreiras** – propõe a identificação e a eliminação de barreiras que impeçam a participação efetiva dos alunos com deficiência;

- **participação da comunidade escolar** – incentiva a participação da comunidade escolar na construção de ambientes inclusivos, considerando a diversidade como elemento enriquecedor do processo educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também destaca a imprescindibilidade dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade. Essa Lei enfatiza a participação ativa desses jovens nas decisões que afetam suas vidas. Além disso,

o ECA estabelece mecanismos de fiscalização e responsabilização para garantir o cumprimento desses direitos. Isso significa que os órgãos competentes devem garantir a implementação efetiva da educação inclusiva e intervir em casos de descumprimento.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001a), também oferecem orientações para a implementação de práticas inclusivas nas escolas. São diretrizes que enfatizam a importância da oferta do atendimento educacional especializado e salientam a necessidade de adaptações curriculares e pedagógicas.

As resoluções do CNE constituem documentos fundamentais que direcionam as práticas educacionais inclusivas no contexto brasileiro. Essas diretrizes, homologadas em 2001, são orientadoras para a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade a todos os alunos, considerando suas diversas necessidades e particularidades.

Outro documento que teve importância histórica para a a educação inclusiva foi o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001b), o qual reconheceu a educação inclusiva como um princípio orientador e estabeleceu metas para a ampliação do acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos os alunos, considerando suas diversidades. O PNE de 2001 estabeleceu metas específicas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional.

Além disso, o novo PNE/2014, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), avança no compromisso com a educação inclusiva, estabelecendo metas e estratégias específicas para garantir uma educação de qualidade para todos, com ênfase na promoção da diversidade e na luta contra qualquer forma de discriminação.

Além das informações apresentadas sobre os documentos legais, tem-se a Declaração de Salamanca de 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que evidencia a relevância da escola inclusiva como o método mais eficaz para combater a exclusão educacional. Tal declaração

destaca a importância de valorizar a diversidade, adaptar o ensino às necessidades individuais e eliminar obstáculos à aprendizagem (Brasil, 1994).

Esses documentos, em conjunto, demonstram um compromisso global e nacional com a construção de sistemas educacionais inclusivos, orientando políticas, práticas pedagógicas e esforços para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. As concepções fundamentais sobre inclusão destacam que sua dimensão vai além do aspecto físico, abrangendo, também, aspectos sociais, culturais e emocionais. Nesse contexto, a diversidade é vista como um valor, e a promoção de ambientes inclusivos é considerada um compromisso de toda a comunidade escolar.

Em síntese, a análise das leis e documentos sobre inclusão escolar destaca a significância do profissional de apoio para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Embora existam diretrizes como a LBI e a PNEEPEI, é necessário esclarecer melhor suas responsabilidades e garantir uma formação adequada. Reconhecer o PIA e o PPP como ferramentas essenciais também é primordial. Além disso, a colaboração entre comunidade escolar, órgãos governamentais e sociedade é crucial para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Concepções fundamentais: a inclusão

A inclusão tem se tornado cada vez mais recorrente nas pesquisas científicas, com frequência, motivada pela necessidade de despertar na sociedade uma reflexão crítica sobre a imprescindibilidade de tornar as leis mais eficazes. Trata-se de um assunto relevante, visto que aborda o acesso igualitário à educação para todas as pessoas. Nesse cenário, leis e documentos são essenciais para garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover um ambiente inclusivo nas escolas.

Em consonância com Brito *et al.* (2023), uma das principais estratégias para promover a inclusão é o atendimento educacional

especializado, que engloba um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas voltadas para apoiar alunos com necessidades especiais. Esses estudantes recebem acompanhamento de profissionais especializados, como psicólogos, pedagogos e terapeutas, cuja atuação é complementar à dos professores em sala de aula.

Em contribuição ao exposto, é significativo informar que o AEE, ofertado de forma suplementar e complementar, tem sua menção na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), em particular no art. 208, inciso III, destacando ser dever do Estado o “atendimento educacional especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino”. Logo, o AEE tem como cerne identificar, desenvolver e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar obstáculos para que os alunos com necessidades educacionais especiais participem plenamente.

Além do AEE, a mediação escolar é outra estratégia indispensável para a inclusão, tendo como objetivo facilitar a interação entre os alunos, fomentando a convivência e a colaboração entre todos. O mediador ajuda na resolução de conflitos, na comunicação entre os alunos e na criação de um ambiente escolar inclusivo, baseado no acolhimento e no respeito.

Na concepção de Távora (2022, p. 17), a mediação escolar:

[...] é ponte para a comunicação entre mundos interno e externo dos sujeitos para que, com isto, sejam desenvolvidas e ampliadas suas habilidades e potencialidades. Entendo que o trabalho da mediação não pode ser isolado, deve ser processo contínuo e colaborativo. Cada estudante presente no espaço da sala de aula, quer acompanhado de mediação ou não, é parte da sala de aula e da aula. Assim, o trabalho colaborativo entre o/a docente regular e o/a mediador/a é que estimularão o interesse dos/as estudantes (não apenas do/a estudante com mediação) a resolverem colaborativamente os desafios que se apresentam durante as aulas.

Dessa maneira, os desdobramentos da mediação escolar podem beneficiar toda a comunidade educativa. Um dos principais

resultados é a harmonia no ambiente escolar, pois a mediação promove o respeito mútuo, a tolerância e o fortalecimento dos laços interpessoais. Além disso, contribui para fomentar a autonomia e a responsabilidade dos alunos, incentivando-os a desempenhar um papel ativo na resolução de conflitos. Outro aspecto relevante da mediação escolar é sua capacidade de prevenir e reduzir a incidência de situações de violência e *bullying*.

Estratégia que também contribui para a inclusão dos alunos no ambiente escolar é a adequação curricular, que implica ajustes e modificações no currículo padrão para assegurar que todos participem integralmente do processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações podem abranger o uso de materiais pedagógicos específicos, a flexibilização de prazos e avaliações, entre outras estratégias. Na concepção de Aranha, (2000, p. 7) as adaptações curriculares são justificadas pelo entendimento de que:

[...] cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las temos, às vezes, que fazer ajustes e adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis da escolaridade, de forma a garantir as condições (respostas educacionais) que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

Na perspectiva de Cunha (2022, p. 22-23), torna-se imperativo entender que a adaptação curricular:

[...] abrange não somente as pessoas com deficiência, mas todos aqueles que assim necessitam, temporário ou permanente, primando por uma aprendizagem que possa proporcionar a todos os alunos ferramentas indispensáveis para o convívio social como cidadãos. Dessa forma, o professor deve estar atento à diversidade nas salas comuns de ensino, para que realize, sempre que necessário, adaptações quanto ao acesso genérico e específico dos alunos aos conteúdos e demais meios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Portanto, o educador deve estar sensível à diversidade presente nas salas de aula regulares, a fim de realizar ajustes necessários para garantir o amplo acesso dos alunos aos conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem cada vez mais inclusiva. De modo que, para atender às necessidades individuais dos alunos, o professor precisa estar preparado para receber estudantes que necessitem de recursos específicos, como o sistema *braille*, o sorobã, materiais táteis, Língua Brasileira de Sinais (Libras), entre outros.

Salientemos, também, a responsabilidade do professor em lidar com a diversidade nas salas de aula regulares, ressaltando que a adaptação é uma tarefa primordialmente do educador, e não exclusivamente do profissional de apoio. O professor é apontado como o principal responsável por garantir o amplo acesso dos alunos aos conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem em uma abordagem cada vez mais inclusiva.

Sob a ótica de Oliveira e Delou (2023), é relevante enfatizar que a educação vai além do conhecimento acadêmico, abrangendo questões socioemocionais e habilidades para a vida. Portanto, ao realizar ajustes no currículo, deve-se considerar tais aspectos, assegurando uma atmosfera de aprendizagem dinâmica, democrática, participativa, inclusiva e equitativa, que viabiliza a todos os alunos acessar o conhecimento disponível e desenvolver seu máximo potencial.

Um aspecto digno de destaque é que a efetiva inclusão requer a participação de diversos agentes: família, escola, professores (e outros profissionais que integram o ambiente escolar) e terapeutas. A família é imprescindível no desenvolvimento e na construção do conhecimento do aluno. Além disso, sua atuação é crucial, pois acompanha todo o processo de formação da criança, desde seus primeiros estímulos até seus primeiros aprendizados. Por esse motivo, é relevante que a família esteja engajada e bem informada sobre as necessidades educacionais de seu filho, além de participar ativamente das decisões relacionadas à sua educação inclusiva.

Sobre a participação da família no processo educativo, Chida e Shaw (2022, p. 17) comentam:

A participação de familiares é tão importante para a evolução das crianças quanto os tratamentos com especialistas e sua inclusão escolar. É com os familiares que o indivíduo autista passa a maior parte do tempo, por isso, esse envolvimento é importante e, sem ele, ficará comprometido o desenvolvimento da criança. Nesse momento, a compreensão, a aceitação da família e o conhecimento sobre o TEA é imprescindível, para que o autista seja mais bem estimulado. É no âmbito familiar que o autista dá o primeiro passo a caminho do desenvolvimento de habilidades e no estabelecimento dos primeiros contatos sociais e sensoriais, que só são possíveis com a participação ativa de toda a família, a fim de não sobrecarregar apenas um familiar.

A escola, por sua vez, deve estar pronta e organizada para receber e acolher todos os alunos, assegurando que recebam um ensino de qualidade e tenham suas necessidades específicas atendidas. A capacitação de professores, a criação de ambientes acessíveis e a implementação de políticas inclusivas são alguns dos aspectos que as instituições de ensino devem considerar. Além disso, é considerável destacar que o trabalho colaborativo e qualificado dos terapeutas no contexto educacional também contribui para a inclusão, dado que auxiliam no desenvolvimento e no progresso dos alunos com necessidades especiais.

Seguindo a linha de pensamento de Clementino, Braga e Silva (2022), a intervenção terapêutica pode ser complementar ao atendimento educacional especializado, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos estudantes. A intervenção terapêutica adota uma abordagem holística, levando em consideração tanto as necessidades educacionais quanto os aspectos emocionais, sociais e físicos do aluno, contribuindo, assim, para uma compreensão mais completa e integrada do indivíduo.

Nesse panorama, outro ponto relevante é que a colaboração entre profissionais da educação e terapeutas promove uma abordagem interdisciplinar, permitindo a troca de conhecimentos e a criação de estratégias mais abrangentes e eficazes para o progresso do aluno.

De maneira ampla, a inclusão é defendida em vários documentos legais, como na LDB, que estabelece a oferta de ensino regular inclusivo e a necessidade de adaptações para atender à diversidade. A LDB apresenta diversos princípios e diretrizes, incluindo a oferta de ensino regular inclusivo. Com o intuito de assegurar a educação para todos, ela preconiza que a escola deve estar preparada para atender à diversidade de seus alunos, seja ela de natureza física, cognitiva, emocional ou social. Isso implica a criação de condições para que todos participem plenamente do processo educacional.

Cabe destacar também a importância da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reforça o direito à inclusão e à igualdade de oportunidades. Essa legislação representa um avanço significativo no cenário da garantia dos direitos e da inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil, com o objetivo de assegurar sua plena participação em diferentes áreas da vida, promovendo a igualdade e a eliminação de obstáculos (Furtado; Furtado; Queiroz, 2023). Para isso, é necessário implementar princípios e estratégias que contribuam com a superação das barreiras existentes para as pessoas com deficiência, tanto no contexto educacional quanto fora dele.

Essa legislação apresenta diversos aspectos relevantes, como princípios essenciais – dignidade, autonomia, igualdade de oportunidades, acessibilidade e não discriminação, direitos civis e políticos –, reconhecendo e garantindo os direitos civis e políticos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, atendimento prioritário, de modo a estabelecer a obrigação de prioridade no atendimento em órgãos públicos e privados, reconhecendo a necessidade de oferecer

condições adequadas para que pessoas com deficiência exerçam seus direitos de forma efetiva.

Dessa forma, a inclusão educacional é um tema basilar que exige a existência de leis e documentos e sua eficácia na prática. Estratégias como o AEE, a mediação escolar e a adequação curricular são fundamentais para garantir o acesso igualitário à educação para todos os alunos. Adicionalmente, a participação ativa da família, o engajamento das escolas e a colaboração entre profissionais da educação e terapeutas são indispensáveis para promover uma educação inclusiva e de qualidade. A legislação brasileira, incluindo a LDB e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça o compromisso do Estado com a inclusão, embora seja necessário garantir sua efetiva implementação para superar as barreiras existentes e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O perfil legal do profissional de apoio escolar

No Brasil, a CF de 1988 (Brasil, 1988), no art. 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já a Resolução do CNE/CEB nº 2 de 2001 (Brasil, 2001a) institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial, destacando a importância do auxílio pedagógico para os alunos da Educação Especial, sem fazer referências ao profissional cuidador.

Em simetria, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a LDB, estabelece em seu art. 58, § 1º: “haverá, quando necessário, *serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, assegurando-lhes “[...] professores

com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, inciso III). Ou seja, a LDB assevera a importância da capacitação dos professores em todos os níveis, a fim de atender, de maneira pedagógica, aos alunos nesse contexto.

Imperioso elucidar que a PNEEPEI transformou a Educação Especial em AEE, apresentando, de forma ampla, todas as possibilidades de atender aos alunos com necessidades educativas especiais, revelando, inclusive, nomenclaturas claras que têm relação com o “apoio pedagógico especializado”, separando-as da nomenclatura de “cuidador” e definindo que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 11).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e determina, em seu art. 10, que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve ofertar o AEE prevendo, na sua organização, *profissionais que atuem no apoio*, principalmente, nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Nessa Resolução, não se observa a preocupação em destacar o apoio pedagógico, apenas aqueles relacionados aos cuidados.

Por seu turno, a Nota Técnica SEESP/GAB¹ nº 19, de 8 de setembro de 2010 (Brasil, 2010), tem como assunto os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, evidenciando que esse profissional servirá para a

¹ Gabinete da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura.

promoção da acessibilidade e para atendimento “a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação”.

Contudo, em outro trecho assevera que deve prestar apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, deixando obscuras as responsabilidades pedagógicas do profissional, na medida em que declara em determinado ponto da nota que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010).

Por sua vez, a Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, também traz à luz a figura do profissional de apoio denominando-o como *acompanhante especializado*, de modo que se subentende que o cargo poderia ser de nível superior, especializado, ultrapassando a ideia de um profissional voltado apenas para cuidados.

Para tanto, a Lei Federal nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera o profissional de apoio escolar como:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Nessa Lei, a expressão “em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” deixa subentendido que as atividades podem ser também de cunho pedagógico. Essa figura (o profissional de apoio) tem funções específicas, se considerarmos a legislação e as diretrizes oficiais federais. Porém, de modo geral, não são esclarecidos, nos documentos legais, por quais questões

didático-pedagógicas eles são responsáveis. Nesse contexto, Bezerra (2020, p. 685) pondera:

No entanto, como revelado pelas pesquisas, tal profissional acaba sendo posto na função equivalente à de um professor especializado, o que pode ser lido como precarização das condições de trabalho docente, à medida que se desqualifica a formação especializada e o papel do professor da Educação Especial, em nome de alternativas consideradas mais baratas do ponto de vista econômico para as redes públicas de ensino. Essa situação revela que a PNEEPEI deu ênfase ao AEE extraclasse, o que abriu caminho para que soluções paliativas fossem buscadas para viabilizar o ensino dos alunos PAEE em classe comum.

Acerca disso, Martins (2011) afirma que são esses profissionais os encarregados de mitigar os conflitos e as tensões nas salas de aula, desempenhando uma função vital. Sua desvalorização em diversos aspectos inviabiliza, de alguma maneira, a inclusão e a permanência de muitos alunos da Educação Especial matriculados nas classes regulares, fragilizando, assim, a abordagem inclusiva da política de Educação Especial. Dessa forma, explicitam-se, nas reflexões dos dois autores, o vínculo da função do profissional de apoio com a docência no espaço escolar, o que o caracteriza como um profissional da educação.

O que se observa, ao analisar a legislação federal a respeito do profissional de apoio escolar, é que não fica claro se ele deve exercer apenas a função de cuidador ou de um profissional que também é responsável pelas questões pedagógicas do aluno. Para além dessas reflexões, há que se pensar que mesmo auxiliando o aluno pedagogicamente, não existe definição legal dos limites e da maneira que esse apoio deve ocorrer nesse espaço que é o AEE, no qual interagem diversos profissionais com perfis peculiares. O fato é que a função requer uma formação inicial e continuada adequada. Para o Martins (2011, p. 108):

As deficiências, síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento que constituem os sujeitos atendidos pelos

profissionais de apoio apresentam grandes variações, mesmo quando dentro da própria sala, o que caracteriza a complexidade desse trabalho, já que o auxiliar precisa atender cada uma das especificidades [...].

Ao pesquisar e discutir sobre o perfil e atuação dos profissionais de apoio em cinco municípios, três da Bahia e dois de São Paulo, Lopes (2018) define que os documentos ressaltam a importância desses profissionais e elucidam a demanda para melhorar a qualidade do serviço. Para a autora, é necessário definir e diferenciar melhor os profissionais de apoio de outros profissionais. Além disso, é urgente reconhecer esse profissional como parte integrante de uma rede de apoio à inclusão, ampliando, também, o estudo dessa temática nas universidades.

Mediante tal contexto, é notável a imprescindibilidade de uma análise criteriosa sobre as leis e os documentos que regem a inclusão escolar, especialmente, no que se refere ao papel do profissional de apoio. Tanto a CF de 1988 quanto a LDB estabelecem princípios e diretrizes que visam garantir o pleno acesso à educação para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

No entanto, deve-se haver um melhor esclarecimento sobre as responsabilidades pedagógicas desse profissional, uma vez que as legislações não são claras nesse aspecto. A PNEEPEI e outras normativas destacam a importância do apoio pedagógico especializado, todavia há uma lacuna na definição de suas atribuições específicas.

Diante disso, é fundamental promover discussões e reflexões aprofundadas no que concerne ao tema, buscando uma definição mais clara e precisa da função do profissional de apoio escolar na promoção da inclusão, assim como investir em sua formação inicial e continuada. Tal valorização e reconhecimento são essenciais para garantir a efetividade das políticas de inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto escolar.

Considerações finais

A legislação brasileira fortalece o compromisso do Estado com a inclusão, evidenciando a celeridade de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Contudo, a efetiva implementação dessas leis é indispensável para concretizar esse compromisso e requer a adoção de diversas estratégias simultâneas, tais como o Atendimento Educacional Especializado, a mediação escolar, a participação ativa da família, a responsabilidade compartilhada dos professores e a adaptação curricular. Somente através da coadunação dessas estratégias é possível garantir um ambiente educacional inclusivo e acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

A despeito das diretrizes estabelecidas pela legislação, a falta de clareza sobre as atribuições específicas do profissional de apoio escolar pode levar à sua desvalorização e à precarização das condições de trabalho docente. Essa situação é, frequentemente, agravada pelo contexto neoliberal, que prioriza a redução de custos e a flexibilização das relações trabalhistas, resultando na contratação de profissionais em regimes precários e impactando, negativamente, a qualidade da educação oferecida.

Nesse sentido, é crucial analisar as questões internas da profissão docente, mas também o contexto socioeconômico mais amplo, no qual essas dinâmicas se desenrolam. Assim sendo, deve-se promover discussões e reflexões para definir, de forma mais clara e precisa, o papel do profissional de apoio escolar na promoção da inclusão, investindo em sua formação inicial e continuada. Isso posto que, dessa forma, garantimos a efetividade das políticas de inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto escolar.

Referências

ARANHA, Maria. Salete. F. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEE, 2000.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>

BRITO, Maria Durciane O. *et al.* Um estudo bibliográfico sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado-AEE para alunos surdos. *Rebena* – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S.l.], v. 7, p. 276-285, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/149/140>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 15 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: [http:// https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Notat%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf](http://https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Notat%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicadeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências – Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARDOSO, Pedro da Cunha P. **Da invisibilização à tutela da dignidade humana:** uma análise do advento do estatuto da pessoa com deficiência e de seus impactos no regime de capacidades do direito civil brasileiro. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17640/1/PCPCardoso.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CORDEIRO, Thainá Marcella; AMARAL, Analize Queiroz; LIMA, Daniela Macedo de; BOENO, Rosângela Maria. A dimensão política da educação ambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP) de um colégio estadual em um município no sudoeste do Paraná. **RELACult** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S.l.], v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1739/1460>. Acesso em: 14 jan. 2024.

COSTA, Tatiane Motta C.; BALK, Rodrigo de Souza; ROSA, Mylena Francine; CORBETTE, Joana dos Santos da S. Projeto Político Pedagógico: um olhar para a educação inclusiva no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 8, p. e14845-e14845, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14845>

CUNHA, Maria Seratti. **Adaptações curriculares de pequeno porte para o aluno com deficiência intelectual.** 2022. 101 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2022. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41317/1/MARIA_CUNHA.pdf. Acesso em: 9 nov. 2023.

CHIDA, Tiago Hiedo Loula; SHAW, Gisele Soares Lemos. Família, escola e especialistas: o tripé que contribui para o desenvolvimento da criança autista. **Horizontes**, [S.l.], v. 40, n. 1, p. e022057-e022057, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1393>

CLEMENTINO, Valdenice Elaine S.; BRAGA, Diana Sampaio; SILVA, Antonio Luiz da. A criança autista e o acompanhamento terapêutico escolar: relato de experiência. **Rein – Revista Educação Inclusiva**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/447/1214>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

FERREIRA, Heridane Patrícia. **O Plano Individual de Atendimento (PIA) e a individualidade do (a) adolescente no contexto socioeducativo**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39486/4/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Heridane%20Patricia%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERNANDES, Gizele Ramos M. **Plano individual de atendimento (PIA): um caminho para garantia da dimensão pedagógica da medida socioeducativa**. 2022. 30 f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) – Universidade de Brasília, Brasília, DF,

2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32399/1/2022_GizeleRamosMotaFernandes_tcc.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

FURTADO, Jose Henrique L.; FURTADO, Francisca Paula L.; QUEIROZ, Caio Ramon. A lei brasileira de inclusão: entre avanços, desafios e possibilidades para a construção de cidadania às PCD. **Revista Valore**, [S.l.], v. 8, p. 8077, 2023. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1147/1153>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREITAS, V.; LOPES, T. V.; CARVALHO, L. Educação inclusiva: (re) construção da nova escola. *In*: GUERREIRO, António; LUÍSA, Cláudia; MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor (org.). **III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança**. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34623/cs4j-cj82>

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequencia=4&isAllowed=y. Acesso em: 20 maio 2023.

MUNHOZ, Diogo Janes. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) caracteriza a população da educação especial, entre estes grupos, altas habilidades/superdotação, onde é posto que são. *In*: DUARTE, Ana Estela B.; MUNHOZ, Diogo Janes; ULSENHEIMER, Wony F. (org.). **Inclusão: fácil acesso à difícil permanência**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/12345>

6789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, W. M.; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. e11/1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71896>

ROSA, Júlia Gabriele L.; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, p. e270026, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>

SILVA, Marian Eulália. **O papel do pedagogo na construção do Plano Individual de Atendimento – PIA no espaço socioeducativo de internação**. 2022. 32f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32657/1/2022_MarianEulaliaDaSilva_tcc.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

TÁVORA, Juciline Paula de Souza. **Mediação escolar e educação especial: estudo sobre o ensino fundamental público de Santo Antônio de Pádua/RJ**. 2022. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, 2022. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/26528/TCC%20Jucilene_final-convertido.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 jan. 2024.

CAPÍTULO 10

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA RELEVÂNCIA CONCEITUAL

Cláudio Antônio Trindade Andrade
Marisa Alicia Montrucchio

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a alfabetização e o letramento no âmbito do seu campo semântico e das suas dimensões conceituais. Influenciada pela corrente construtivista/interacionista de Piaget (1896–1980), Vygotsky (1896–1934) e os estudos acerca da psicogênese da linguagem escrita, principalmente as pesquisas desenvolvidas pelas psicólogas argentinas Emília Ferreiro (1937-2023) e Ana Teberosky (1943-2023), uma nova reflexão sobre as práticas alfabetizadoras começou a ser suscitada entre os educadores, a partir dos anos 1980.

Esta nova forma de pensar o trabalho pedagógico buscou compreender as hipóteses conceituais que a criança formula no processo de aquisição da língua escrita deslocando a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”.

Os resultados dessas pesquisas propiciaram um campo fértil de discussão na área da alfabetização e na forma de enfrentar o fracasso escolar, pois, acredita-se que uma parte considerável dos alunos que não conseguem ter sucesso na escola venha a ser consequência do baixo nível de alfabetização e letramento. O problema pode atingir, em maior proporção, as crianças provenientes dos setores menos favorecidos da sociedade, de baixa renda, porque o sistema educativo como tal não teria condições de atingir adequadamente essa problemática e, também, por falta de políticas públicas dispostas satisfazer estas necessidades.

Por outra parte, enquanto que o termo *alfabetização* sempre foi bastante comum ao nosso vocabulário, *letramento* se configura como um conceito bastante recente no vocabulário da educação, que passou a ser usado por especialistas da área, a partir da segunda metade da década de 1980. “Uma das primeiras ocorrências data de 1986 no livro de Mary Kato e dois anos após (1988), Tfouni distingue alfabetização de letramento” (Soares, 2006, p.15). Segundo a autora:

O verbete ‘letramento’ caracteriza a palavra como ‘ant.’, isto é, ‘antiga, antiquada’, e lhe atribui o significado de escrita; o verbete remete ainda para o verbo ‘letrar’ a que, como transitivo direto, atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e, como pronominal ‘letrar-se’, a acepção de adquirir letras ou conhecimento literários’ – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a letramento” (Soares, 2006)

Quando palavras são criadas no campo das pesquisas, ou quando velhas palavras são recriadas e ganham novos sentidos, é sinal de que algo novo e diferente está acontecendo. As mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, impuseram às pessoas novas maneiras de agir e de se comportar. As exigências sociais do mundo letrado são tão intensas que já não basta apenas saber ler e escrever, é preciso ter um domínio mais eficiente em relação à técnica e o uso do sistema de leitura e escrita. Neste sentido, a maioria dos países tem consciência de que o pleno domínio da leitura e da escrita não é mais uma meta a ser alcançada, mas sim uma plena condição para o exercício da cidadania. No caso do Brasil, o inciso I do artigo 32 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/96) estabelece que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 9394/96)

Sabemos que a leitura e a escrita são veículos fundamentais para adquirir e transmitir conhecimentos. É por meio delas que conhecemos nossa história e a história do mundo, a evolução do espaço, as pesquisas realizadas, as notícias, etc., e o registro de tudo aquilo que podemos desejar dando uma vida mais longa aos fatos, estendendo a nossa memória (Barbosa, 2006).

Nesta perspectiva a leitura e a escrita são instrumentos de aprendizagem indispensáveis na vida do cidadão que está em constante busca de conhecimento.

Escrita, alfabetização e letramento

Escrita, alfabetização e letramento não são compreendidos como um conjunto único pelos estudiosos: a escrita é resultante de um processo de evolução da humanidade enquanto que alfabetização e letramento são os processos pelos quais esse sistema é adquirido pelas pessoas nas diferentes culturas. (Tfouni, Montserrat, 2013). Assim, a escrita se apresenta como um objeto cultural indispensável para adquirir conhecimento, divulgar ideias, pensamentos e ações, para garantir o pertencimento ao estatuto de cidadão do mundo. Como afirma Leda Tfouni:

Historicamente, a escrita data de cerca de 5.000 anos antes de Cristo. O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é obvio, a fatores político-econômicos. O mesmo se pode dizer sobre os tipos de códigos escritos criados pelo homem: pictográficos, ideográficos ou fonéticos, todos eles, quer simbolizem diretamente os referentes concretos, quer “representem” o “pensamento” (ou idéias) ou ainda os sons da fala, não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade. (Tfouni, 1995)

Portanto, as dificuldades para acessar a escrita, um objeto cultural, criam barreiras e desigualdades sociais de grande porte, fazendo dela um instrumento de poder gerador de exclusão social (Freire, 2008).

A alfabetização

Há um entendimento muito difundido de que a alfabetização se refere à aquisição de técnicas e habilidades cognitivas enquanto aprendizagem da leitura e da escrita alfabética. Este processo acontece, em geral, por meio da escolarização por ser um trabalho que precisa de mediação sistemática.

Nesse sentido, a alfabetização pode ser confundida com o próprio objetivo da escola como se fosse um processo que deve chegar a um fim descrito instrucionalmente. Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita no início da década de 1980, trouxeram aos educadores uma compreensão de que, “a alfabetização, longe de ser a aquisição de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística”. (Colello, 2008). Ainda segundo Tfouni:

A concepção que em geral se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala,

saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y”. A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetivos são contemplados e construídos pela criança (Tfouni, 2005)

A alfabetização é um processo que está dentro de um contexto maior e complexo, que acompanha o movimento dos seres humanos frente aos principais desafios causados pelas mudanças culturais, econômicas e tecnológicas. Neste sentido, não seria real falar simplesmente em alfabetização e sim, em níveis de alfabetização.

O letramento

Como já foi dito, letramento é uma palavra que surgiu na área da educação e das ciências linguísticas em 1986, trazidas pelo livro de Mary Kato *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. Caldeira e Frangella (2023) realizam uma análise histórica do conceito de letramento (em oposição ao de literacia) e apontam que ele foi introduzido a partir da interpretação de que as mudanças econômicas, sociais e culturais geraram “a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola” (Soares, 2018). Assim, continuam as autoras, as sucessivas políticas em educação implementadas no Brasil, incorporaram este conceito, favorecendo sua popularização. (Caldeira e Frangella, 2023). De acordo com Soares:

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que quer dizer, “a condição de ser letrado” dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. *Literacy* designa o estado ou condição daquele que não só

sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. (Soares, 2006, p. 35)

A maioria dos estudiosos da educação e da linguística defendem que a melhor compreensão sobre letramento é que se trata de um processo pertencente a uma dimensão sociocultural da língua e de sua aprendizagem. O letramento se relaciona com as práticas sociais de leitura e de escrita dos diversos grupos sociais, isto é, o uso que a pessoa faz da língua nas diversas circunstâncias que a vida lhe apresenta. Os estudos sobre alfabetização e letramento, além de se preocuparem com a aquisição e uso da linguagem escrita, precisam também analisar os impactos sociais decorrentes tanto da ausência quanto da presença da escrita na experiência das pessoas, levando assim para sua dimensão social.

As exigências do mundo letrado hoje são tão fortes na vida das pessoas que se torna difícil viver sem ser influenciado pelo uso da escrita, mesmo que o indivíduo não saiba ler e escrever. Percebe-se que numa sociedade tão influenciada pela escrita como a nossa, não pode existir o “letramento grau zero”, pois, mesmo direto ou indiretamente o indivíduo é obrigado a fazer uso deste instrumento de comunicação.

Assim como não existe o letramento grau zero, não existe também um único tipo de letramento, então, podemos afirmar que existem níveis e tipos de letramento difíceis de serem avaliados, medidos e descritos com precisão. Por exemplo: o caso de uma pessoa que usa eficientemente a escrita para resolver seus problemas, sendo que muitas pessoas que sabem ler e escrever não atingem esse objetivo. Nessa situação podemos afirmar que essa pessoa possui um grau mais elevado de letramento.

O letramento também está vinculado ao contexto sociocultural mais próximo das pessoas, pois, a interação constante com os objetos da própria cultura contribui com o desenvolvimento de hábitos e aprendizagens específicos dessa realidade.

As autoras Mary Kato e Magda Soares argumentam que as consequências do letramento podem trazer mudanças sociais e

culturais no estado ou condição de vida das pessoas, tornando-as diferentes. Segundo Kato (1986), “a língua falada culta é consequência do letramento”. Soares vai mais além, afirmando que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural. Não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente. Há também a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta. (Soares, 2006, p.37)

Assim, a perspectiva mais aceita é que aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transforma às pessoas, levando-as a outro patamar social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

É possível dissociar alfabetização e letramento?

Como já citamos neste artigo, a alfabetização não é condição para o letramento e nem o letramento é condição para a alfabetização. Os dois processos são diferentes, mas são simultâneos e complementares.

Nas palavras de Soares:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas

sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/ grafema, isto é, em dependências da alfabetização. (Soares, 2006)

Se alfabetização e letramento são indissociados e interdependentes o ideal então, seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever nas práticas sociais que usam a escrita de forma viva e verdadeira, o que significa utilizar dentro da sala de aula gêneros textuais diversos, que circulam tanto dentro quanto fora da escola. E também implica em organizar pedagogicamente o trabalho, para que o(a) professor(a) possa atuar como facilitador da aprendizagem das crianças, interessado e curioso pelas ações desenvolvidas pelas(os) aprendizes.

A leitura como instrumento catalizador dos processos de aprendizagem é importantíssima nessa fase, mesmo que as crianças não dominem ainda a leitura e a escrita. O exemplo de um adulto leitor estimula a prática leitora.

Porém, um considerável número de escolas, principalmente da zona rural brasileira ainda encontra dificuldade para trabalhar com as diversidades de gêneros textuais: faltam ou estão ausentes os materiais impressos, as bibliotecas estão desprovidas ou, pior, também ausentes e os(as) professores(as) estão carentes de formação continuada.

Letramento e alfabetização no Brasil

Segundo o IBGE:

Em 2023, 94,6% das pessoas de 6 a 14 anos estavam frequentando o ensino fundamental, etapa escolar adequada para esta faixa etária. Frente a 2022, houve retração de 0,6 pontos percentuais, atingindo o menor nível da série, abaixo da Meta 2 do PNE (95%).

A taxa de escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos foi de 91,9% em 2023 e 75,0% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam ou haviam concluído o ensino médio. (IBGE, 2024)

Os principais instrumentos de avaliação escolar do governo federal são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Baseado nos dados supracitados, percebe-se que se o Estado investe em educação, seja em aumentos de salários para os profissionais da área, em planos de ações e metas, formação continuada e em infraestrutura, os resultados só tendem a melhorar.

Alguns exemplos dessas políticas têm o FUNDEB (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica), o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), entre outros. Na área da formação continuada para professores(as) do ensino fundamental, existe o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Diante dos problemas educacionais levantados pelos sistemas de avaliação e os estudos já desenvolvidos acerca das dimensões sócio-histórica e conceitual da alfabetização e do letramento, é necessário que essas informações sejam utilizadas com o intuito de orientar as ações políticas e pedagógicas que poderão contribuir para melhorar os índices de alfabetização e letramento no país, pois, o conhecimento teórico refletido na prática docente, é de fundamental importância para redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Considerações finais

Nos propusemos refletir sobre o significado e relevância de dois conceitos-chaves para a educação: alfabetização e letramento.

Através das percepções teóricas de duas autoras brasileiras, Magda Soares e Leda Tifouni confirmamos que ambos conceitos são processos que atuam de forma conjunta e interrelacionada na trajetória de aprendizagem da escrita e da leitura. Desenvolvemos

também a ideia de que o letramento é um processo muito maior e complexo que a alfabetização, podendo influenciar qualquer pessoa que vive numa sociedade letrada, independente de ser alfabetizada ou não, pois está relacionado com o uso da escrita.

Reforçamos também a necessidade de implementação de políticas públicas através do governo federal para que a

Defendemos que, a alfabetização e o letramento são processos pelo qual o ser humano se apropria do sistema de escrita, objeto cultural indispensável para adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo em que explicitamos a diferença entre alfabetização e letramento, consideramos que ambos processos são inseparáveis na prática alfabetizadora. Entende-se que o letramento é um processo muito mais amplo do que a alfabetização e que pode influenciar qualquer pessoa que vive numa sociedade letrada, independentemente de ser alfabetizada ou não, pois, está relacionado com o uso da escrita.

Por fim, reforçamos ainda a necessidade de políticas públicas que prevejam aumentos de salários para os profissionais da educação, planos de ações e metas, formação continuada e otimização das infraestruturas, na certeza de que só contribuirão para a melhoria da qualidade na educação.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.340/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Consultado em 07/05/2024.

CALDEIRA, Maria C. da Silva; FRANGELLA, Rita. “Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares”. In: **RBA, Revista Brasileira de Alfabetização**. N. 20, edição especial,

ABALF: 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/about> Acesso em 09/05/2024.

COLELLO, S. M. G. Será que a escola consegue ensinar? In: **19o Congresso e Feira de Educação do SINPEEM - Educação Pública: Reflexões e diálogo entre a escola e a sociedade**. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Agência IBGE Notícias, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano#:~:text=Frente%20a%202022%2C%20houve%20retra%C3%A7%C3%A3o,haviam%20conclu%C3%AAdo%20o%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em 09/05/2024.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 4º ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: autêntica, 2006, 128p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, Campinas, v. 18, p. 127-141, 2005.

TFOUNI, Leda V.; MONTE-SERRAT, Dioneia. Letramento: isso se aprende na escola? *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*. V. 9, N. 2, 2013.

POSFÁCIO

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NAS AMAZÔNIAS: DEMOCRACIA E A GARANTIA DE DIREITOS

Eraldo Souza do Carmo

Introdução

Este texto é resultado de minha imersão na mesa do V Colóquio da Linha de Políticas e Sociedades do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, em que buscou refletir sobre a educação e lutas sociais nas Amazôniaas pelas garantias do direito e defesa da democracia. Estava diante de uma responsabilidade tamanha, ao mesmo tempo, um tanto quanto a vontade em função de ser forjado nos movimentos sociais até a chegada da docência na universidade no curso de Pedagogia. Na época do evento, éramos inspirados ainda pelo aniversário do patrono da educação brasileira “Paulo Freire”, educador que acreditava na educação como processo de transformação da sociedade.

Portanto, refletir sobre a Amazônia no contexto da educação e das lutas sociais nos leva a acreditar nas transformações sociais como um processo histórico de afirmação da defesa do direito pela posse dos territórios das populações nativas. Com isso, olharmos para a história da ocupação da Amazônia induzida pelo estado brasileiro a partir da década de 1950 sob o argumento de “integrar para não entregar” nos remete a refletir como essa ação foi um processo violento contra as populações indígenas. Essa ação orquestrada representou o início da invasão dos territórios indígenas, ocupação desordenada de terras na Amazônia, grilagem, o que levou à realização de conflitos com as populações indígenas que assumiram a luta em defesa dos seus territórios.

Posteriormente, outros coletivos da sociedade civil a partir de lutas específicas começam a se organizar em associações, fóruns, cooperativas, sindicatos, colônias, tais como os colonos, os trabalhadores e trabalhadoras rurais, os assentados da reforma agrária, as mulheres, os pescadores, ribeirinhos, as populações quilombolas, os atingidos por barragens entre outros. Esse conjunto de sujeitos tem se levantado em defesa da Amazônia contra os grandes projetos apresentados sobre a égide do desenvolvimento. Recentemente, as populações da Região Tocantina vêm levantando-se contra a construção da hidrovía Araguaia Tocantina, mais um projeto patrocinado pelo estado brasileiro para satisfazer os interesses do grande capital.

Essa tem sido a sina das populações desse território desde o processo de ocupação da Amazônia, lutar contra os projetos de morte que atravessam as nossas vidas e nossos territórios. É sobre estes acontecimentos históricos na Amazônia que pretendemos problematizar a luta pelo direito dos territórios amazônicos.

Amazônia: território de lutas em defesa da vida

A celebre pensamento de Conceição Evaristo (2016) reflete muito bem o que tem sido a resistência dos povos tradicionais da Amazônia. “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”. Esta tem sido a sina das populações tradicionais da Amazônia, lutar para não morrer sufocados pelos projetos de extração de madeira, de minérios, produção de gado, grãos e pelos grandes projetos de produção de energia como a hidrelétrica de Tucuruí, Belo Monte que em última análise foram projetos para atender as populações locais. Esses projetos vêm recheados de promessas sobre a melhoria das condições de vida das populações. Entretanto, tem deixado um rastro de desmatamento, contaminação dos rios, ocupação desordenada dos territórios, grilagem de terra, expulsão das populações nativas de seus territórios.

Essas são as violências mais recentes que evidenciamos na Amazônia contra as diversas populações, considerando que as primeiras foram contra as populações indígenas. A título de exemplo, no ano de 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535, o que representava 0,83% da população total do país (IBGE, 2022). Entretanto, estima-se que a população indígena em 1.500 girava em torno de 3,5 milhões (Multirio, online). A considerar estes dados, há de se destacar que houve um verdadeiro genocídio com as populações indígenas desse país. Infelizmente, esse genocídio está entre os acontecimentos da história da humanidade que não causam comoção na maioria da sociedade, exatamente porque historicamente esses sujeitos foram destituídos de sua humanidade.

De acordo com Baduel (2022, online), pesquisas realizadas pela University College London (UCL), apontam que a “colonização exterminou quase 90% da população indígena em um século no continente americano, cerca de 56 milhões de indígenas”, o que o autor classifica como “um dos piores genocídios da humanidade, juntamente com a escravidão e o genocídio dos africanos”, isso denota que a colonização foi um mau sem precedente as populações indígenas, sem que isso tenha causado nenhum sentimento de culpa nas sociedades brancas. Esse genocídio, em certo momento deliberado pelo estado, continua, como nos governos militares em que dezenas de etnias foram dizimadas para abrir espaço para a ocupação do homem branco e do tão almejado progresso do estado brasileiro às custas da morte de milhares de indígenas.

Para Heck; Loebens; Carvalho (2005) os massacres contra os povos indígenas voltaram acontecer com os projetos de desenvolvimento e de interação no governo militar,

[...] a partir das décadas de 1960 e 1970, com as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia que começaram a rasgar a floresta com a abertura de estradas como a Transamazônica, a Belém-Brasília, a BR 364, a BR 174 e a Perimetral Norte. Povos como

os Waimiri-Atroari, Yanomami, Arara, Parakanã, Cinta Larga e Nambikwara, entre muitos outros, foram duramente atingidos, inclusive por expedições de extermínio com participação do poder público (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 239).

Tal posição do Estado, contribuíram para o genocídio de muitas etnias no Brasil, e continuam a se prosperar mesmo após o processo de redemocratização, como no governo Bolsonaro, ao se omitir de intervenções das ações deliberadas e orquestradas de garimpeiros e fazendeiros as invasões dos territórios indígenas para a exploração de minérios, expansão do agronegócio, extração de madeiras, uso de agrotóxico indiscriminado ou de mercúrio. Essas ações contribuíram para o envenenamento dos rios e dos alimentos, fonte essencial para a vida das populações indígenas. Respondendo ao questionamento de Baduel (2022), não, o genocídio dos indígenas infelizmente ainda não acabou. Neste sentido, a demarcação das terras indígenas é tão necessária para a garantia do direito à terra destas populações na Amazônia.

Há de se registrar que acompanhamos perplexos por meio da mídia a situação deprimente dos Yanomamis que tem seus territórios constantemente invadidos por garimpeiros e madeireiros, como consequência, tem levado a dezenas de morte de crianças por desnutrição e outros tipos de doenças, mas uma vez, houve omissão do governo Bolsonaro a qualquer tipo de intervenção para proteger os Yanomamis. São as evidências da materialidade de um governo genocida que desprezava a vida, porém, a omissão era proposital pelo apoio político que o governo recebia desses grupos econômicos.

Quando a omissão é sistemática, permanente e orgânica, podemos falar de um Estado conivente. A persistência da omissão revela uma intencionalidade determinada por parte do poder público. O Estado, ciente das consequências de sua omissão, opta pela inação no processo de escolhas políticas e estratégicas. O componente de intencionalidade fica evidenciado pelo caráter sistemático, não ocasional, da omissão (Carvalho e Oliveira, 2023, p.120).

Essa inação do Estado permite que os grupos econômicos avancem para as terras das populações indígenas. Conforme a Fundação Nacional dos Povos Indígenas, tendo por base os dados do IBGE de 2022, a maioria dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivia na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. O Norte concentrava 44,48% da população indígena do país no ano de 2022 (totalizando 753.357 pessoas). Outros 31,22% estavam no Nordeste (o equivalente a 528.800 pessoas) (Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2023). São as duas regiões do país que concentram a maioria da população indígena, em consequência, são os que sofrem as maiores violências por parte dos grupos econômicos, garimpeiros, fazendeiros e mesmo dos grandes projetos de mineração instalados na Amazônia. São populações que vivem em constantes aflições pela defesa de seus territórios.

Para Pajolla (2023), os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) apontam que, no ano de 2022, a violência no campo se concentrou na Amazônia e indígenas foram os que mais morreram, pontuando que:

Os conflitos por terra na floresta amazônica cresceram em ritmo duas vezes mais intenso do que em outras regiões do país. Entre 2021 e 2022, as ocorrências no bioma saltaram de 695 para 926, um aumento de 33% no ano de 2022. Em todo o território nacional, o percentual de crescimento no período foi de 16,7% (Pajolla, 2023, online).

Ressalta ainda que o relatório da CPT aponta que:

Os números explicitam a relação direta entre Estado e agronegócio. Trata-se de uma relação histórica baseada na exploração das comunidades, na morte de pessoas, na destruição da natureza e dos modos de vida das comunidades. Isso precisa acabar”, diz Carlos Lima, da coordenação nacional da CPT (Pajolla, 2023, online).

Este processo, é resultado de um estado que atua conforme a conveniência do governo que está no poder, no Brasil, é nítido que

os governos de esquerda liderado pelo Partido dos Trabalhadores, com todas as contradições, é mais incisivo nas medidas de contenção da violência contra as populações do campo, incluindo os indígenas, sendo mais conivente com a violência os partidos de direita, como no último governo de Jair Bolsonaro de 2019 a 2022. Suas posições políticas eram e são bem claras contra a demarcação de terras indígenas e reconhecimento dos territórios quilombolas. Carvalho e Oliveira (2023), ao tratarem desse assunto, pontuam que:

Durante o período 2019–2022, o governo federal assumiu como decisão política a paralisação da política de demarcação de terras indígenas. Resulta evidente que, existindo uma decisão política externada publicamente, não podemos mais falar apenas de omissão ou negligência. A inação é uma forma de atuação de Estado e, quando isso acontece, ele se torna cúmplice das consequências de sua inoperância. Conivente, portanto, com a violência nos territórios. O governo também determinou normativas internas que impediam, limitavam e condicionavam a atuação de serviços públicos de órgãos e autarquias federais (IBAMA, ICMBio, FUNAI, INCRA, ...) em áreas como a fiscalização ambiental, o atendimento às comunidades ou o reconhecimento dos direitos territoriais. Dessa forma, trata-se de um Estado que se recusa, normativa e administrativamente, a exercer suas funções e cumprir suas obrigações constitucionais com o objetivo de operacionalizar as condições de expansão do capital: agronegócio, garimpo, extração ilegal de madeira, entre outras (Carvalho e Oliveira, 2023, p.120).

Essa inação do Estado de forma proposital, ao não atuar em defesa dos povos indígenas e quilombolas, infelizmente contribuiu para que a Amazônia tenha se tornado uma área de fronteira em que a invasão de terras públicas e de grilagem sempre fez parte de seu processo de ocupação por grandes grupos econômicos. Diante desses fatos, observa-se que o estado não avança para assegurar o direito das populações a seus territórios, porque também tem seus interesses econômicos.

É notório que os conflitos agrários na Amazônia entre as comunidades tradicionais, como quilombolas e indígenas, e os aglomerados econômicos são cada vez mais intensos. Para Pajolla (2023), estas populações são as principais vítimas de conflitos por terra no bioma. Ainda segundo o autor, o relatório da CPT de 2022 aponta que os indígenas foram vítimas de 38% dos assassinatos. Destaca ainda que:

Com os conflitos, vêm os assassinatos: 34 das 47 mortes no campo registradas no Brasil - 72% - ocorreram na Amazônia. Um sintoma, segundo a CPT, de desafios significativos em segurança pública, proteção dos direitos humanos e omissão ou conivência do poder público com a violência (Pajolla, 2023, online).

Esses dados apenas ratificam o avanço das fronteiras agrícolas e da violência para a Amazônia sem as devidas proteções dos povos originários. Sobre suas terras avançam estradas, rodovias, mineroduto, hidrovias, hidrelétricas, criação de gado, plantações, como se esses sujeitos não representassem nada à sociedade. Segundo o relatório da CPT (2023), a maioria das vidas perdidas foi dos povos originários. Pajolla (2023, online) destaca que “em 2022, 38% dos assassinatos tiveram indígenas como vítimas (18 mortes), seguidos por sem-terras (9), ambientalistas (3), assentados (3) e trabalhadores assalariados (3)”. Embora estes dados sejam referentes ao território nacional, apresentam evidências de que os assassinatos no campo são contra aqueles que defendem a preservação e conservação da floresta. São os pobres assentados da reforma agrária, quilombolas, defensores de direitos humanos e indígenas. O Estado continua sendo incapaz de garantir direito e proteção a estes sujeitos.

Para Pajolla (2023, online), “em 2022, os povos originários foram atingidos por 28% dos conflitos por terra. Na sequência estão posseiros (19%), quilombolas (16%), sem-terras (12%) e famílias assentadas da reforma agrária (9%)”. Observa-se uma violência direcionada àqueles que dependem na proteção do estado,

entretanto, são os mais desamparados. Estes conflitos, como pontua Pajolla (2023): [...] a floresta amazônica foi palco de 64,5% das ocorrências, com 360 casos no ano de 2022, aumento anual de 40%. Além dos homicídios, a categoria abrange tentativas de assassinato, mortes em consequência de conflitos, ameaças de morte, torturas, prisões e agressões (Pajolla, 2023, online).

É uma luta desigual desses sujeitos contra grupos econômicos poderosos financeiramente e politicamente, que em certos momentos contam com a inação do Estado para praticar todas as atrocidades com estas populações. Enquanto os grupos econômicos ou o Estado atuam para a reprodução do capital nos territórios amazônicos, os povos das florestas lutam pela sobrevivência e defesa de seus territórios.

Ainda conforme o relatório da Comissão Pastoral da Terra intitulado de Conflitos no Campo Brasil 2022 (2023), no ano de 2022 foram registradas 2.018 ocorrências de conflitos no campo brasileiro, que envolveram 909.450 pessoas, números inferiores apenas aos do ano de 2020 em que foram registrados 2.125. Consoante o relatório da CPT, a omissão e conivência do Estado nas invasões de territórios se destacam, como se observa a seguir:

Entre os anos de 2013 e 2022, houve 1.935 ocorrências de invasões de territórios por pessoas e grupos estranhos às comunidades. Porém, somente entre 2019 e 2022 - os quatro anos de Governo Bolsonaro - foram registradas 1.185 ocorrências, ou seja, 61,25% das ocorrências de invasões! E mais de 37% dessas ocorrências durante esse governo se deram em Terras Indígenas (TIs). Das 661 ocorrências de invasões em TIs na última década, 441 foram registradas somente entre 2019 e 2022, ou seja, 66,71% do total (Conflitos no Campo Brasil 2022, 2023, p. 6).

Como se observa, os territórios indígenas são os mais cobiçados pelos invasores de terras na Amazônia, por concentrarem minérios de alto valor econômico no mercado, seja legal ou clandestino, o que contribui para o acirramento dos conflitos. Conforme relatório da CPT:

Em 2022 foram registrados 47 assassinatos em conflitos no campo, um crescimento de 30,56% na comparação com o ano de 2021, no qual 36 pessoas foram vítimas dessa violência extremada. No ano de 2022, pelos registros da CPT, houve ainda um aumento de 272,73% nos números de tentativas de assassinato – passando de 33 para 123 pessoas – e de 43,06% nos números de ameaças de morte – de 144, em 2021, para 206 pessoas ameaçadas em 2022. No caso das tentativas de assassinatos, é o maior número desse tipo de violência registrado em todo o século XXI (Conflitos no Campo Brasil 2022, 2023, p. 7).

Ainda de acordo com esse relatório, esse crescimento da violência está ligado ao aumento do número de casos de pistolagem nos últimos anos. Nesse mesmo relatório, Igor Rolemberg e Paula Lacerda expõem como a violência ganha contornos especiais na Amazônia Legal.

Nessa região, foram registrados 65,6% de todas as ocorrências destas violências, atingindo ainda 58,4% das lideranças de todo o país. Os autores destacam ainda as especificidades das violências sofridas pelas lideranças mulheres, informando que, “se as ameaças de morte não apresentaram variação significativa em função do gênero, podendo ser consideradas quase como uma forma da violência contra lideranças, as lideranças mulheres tendem a sofrer com situações de intimidação em maior proporção do que os homens” (Conflitos no Campo Brasil 2022, 2023, p. 8).

Além da concentração da violência nos territórios da Amazônia, destaca-se o recorte de gênero, como a violência causa intimidação nas lideranças mulheres em maior proporção que nos homens. Diante disso, há os causadores da violência no campo, conforme apontam os estudos. Para Pajolla (2023, online), no ano de 2022, “os fazendeiros seguem em primeiro lugar, com 23%. Em seguida está o governo federal (16%), empresários (13%) e grileiros (11%)”. O contraditório nesse processo é o governo federal como causador da violência no campo, quando o principal protetor dos sujeitos do campo. Entretanto, como pontua Pajolla e Lacerda (2022, online), “os principais operadores da violência são agentes

privados, como fazendeiros, agromilícias e grupos de pistoleiros que atuam sob encomenda”. Infelizmente, essa é a realidade cruel na Amazônia desde que o estado resolveu integrar.

Ainda de acordo com Pajolla e Lacerda (2022, online), para “a CPT observa que tem crescido o avanço sobre espaços protegidos por lei, como territórios indígenas, unidades de conservação, terras quilombolas e áreas de reforma agrária”. Os dados dos conflitos agrários da última década na Amazônia confirmam a tese de Conceição Evaristo de que eles combinaram de nos matar. Muniz e Fonseca (2022) em um levantamento nos últimos 10 anos a partir do Mapa de Conflitos da CPT identificaram mais 7.818 conflitos nos 9 estados da Amazônia e em seus respectivos 583 municípios, ou seja, “Mais de 100 mil famílias foram afetadas, com 2.397 vítimas de ameaça, assassinato ou tentativa de assassinato. As agressões geraram 312 mortes” (Muniz e Fonseca, 2022, online). Há uma clara evidência de que o Estado brasileiro não consegue prover segurança aos povos originários da Amazônia e muito menos seus direitos constitucionais de direito à terra.

Essa triste estatística que devasta os povos da Amazônia é resultado de um modelo de desenvolvimento econômico perverso sobre a lógica de um capitalismo que assola nossos territórios e nossas populações. Enquanto a floresta é derrubada, vidas também são derrubadas. Chico Mendes, Pe. Josimo, as vítimas de Eldorado dos Carajás, Pau D’arco, Santa Lúcia, e tantas outras lideranças em seus territórios que foram mortos por se colocarem como resistentes nas lutas pelo direito à terra e a dignidade de seus povos. Independentemente da lentidão da justiça para julgar os assassinatos na Amazônia, dá-se a sensação de que o crime compensa nesse território, em contraposição, o que importa para nós é que vidas amazônidas importam. Uma máxima que o Estado brasileiro não tem assumido.

Na contramão da lógica capitalista, as populações tradicionais buscam conciliar seus modos de vida com processos econômicos que respeitem a natureza e a vida na Amazônia. A este respeito, Heck; Loebens e Carvalho, (2005) destacam que:

A Amazônia é palco de exploração, mas é também palco de inúmeras lutas de resistência e afirmação, como aquela pela defesa dos lagos contra os peixeiros predadores; do extrativista que, na reserva, gesta um novo pensamento coletivo de viver em meio à abundante natureza; dos cientistas que, pacientemente, aprofundam conhecimentos sobre a realidade amazônica e os devolvem à população. E há a teimosia diária dos povos indígenas em continuarem, dinamicamente, a viver do seu jeito (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 238).

Neste processo, a ciência e as populações locais têm papéis fundamentais, tendo em vista se posicionarem contra os projetos que devastam a natureza e constroem projetos com dinâmicas coletivas. As populações tradicionais são as principais resistentes contra os grandes projetos econômicos que assolam a natureza e os modos de vida baseados na relação com a natureza na Amazônia. Importa destacar que estas populações não estão sós nessa luta, há uma mobilização nacional e internacional em defesa da Amazônia, dos direitos à vida, dos povos e comunidades deste grande território. A luta aqui tem sinônimo de resistência e de vida.

Para não concluir

Desde os anos de 1950, estimulado pelo governo, derrubar uma árvore na Amazônia passou a ser sinônimo de desenvolvimento para o país. A célebre frase do presidente Castelo Branco “Integrar para não Entregar” representava a visão de um desenvolvimento baseado na exploração sem precedente da natureza, sem se importar com as pessoas. E assim, começou um processo de degradação da floresta e de seu povo. Aqui na Amazônia se assentaram os grandes projetos induzidos e financiados pelo estado brasileiro, como: exploração de minério; produção de gado; construção das hidrelétricas para a geração de energia, não para as populações da região, mas para atender os grandes projetos e a região sudeste do país. Desde a última década, avança sobre nossos territórios a produção de grão, contribuindo

ainda mais para os conflitos agrários e a expulsão das populações de seus territórios.

Nosso território da Região Tocantina não tem ficado imune a este tipo de invasão e ocupação das terras de suas populações. Destaca-se aqui um dos primeiros movimentos de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras, o qual foi o movimento do Anilzinho, que se levantou contra posseiros e fazendeiros. Foi um movimento pedagógico que levou a outras lutas na região como: a luta contra a construção da hidrelétrica de Tucuruí; depois a luta pela energização da região por meio do rebaixamento da energia, as comunidades do campo, a luta pelo crédito por meio do grito da terra, abertura de vicinais, a luta em defesa do seguro defeso, a luta do reconhecimento dos impactos ambientais pela Eletronorte para ter direito aos recursos, a luta em defesa da educação, inclusive a permanência do Campus Universitário do Tocantins-Cametá na região para garantir ensino superior aos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras.

No campo da educação, luta-se pela valorização dos trabalhadores da educação, contra o fechamento das escolas do campo, pelo reconhecimento da licenciatura em educação do campo, pela qualidade da educação, ampliação do ensino superior às populações ribeirinhas e quilombolas, contra a reforma do ensino médio. Nestes territórios, as pesquisas não podem ser uma mera atividade para alcançarem os títulos acadêmicos, devem cumprir o papel de produzir conhecimento, mas também de produzir denúncias e demarcar nossas posições políticas em nossos territórios.

Não queremos mais ser espectadores dos projetos para a Amazônia, nossas vozes precisam ecoar para sermos vistos enquanto populações de direitos. Nesse momento, em que o mundo volta seu olhar para a Amazônia com a cúpula dos povos, cúpula dos presidentes, Cop 30 em 2025, é necessário afirmarmos que neste território tem muito mais que minério, terras expropriadas para o agronegócio ou água para a construção de grandes empreendimentos econômicos, há um conjunto de sujeitos

que precisam ter seus direitos respeitados e garantidos nesse território da Amazônia para que assim a democracia e os direitos sociais se consolidem como um bem maior.

Se eles combinaram de nos matar, nós combinamos de não morrer e para não morrer, nossas populações se organizam em movimento de resistência pelo direito à vida, a terra, a água, aos direitos básicos, seja: nos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, nas colônias de pescadores e pescadoras ou associações, nas associações quilombolas, movimento indígena, no movimento estudantil, nos sindicatos de professores e professoras os trabalhadores e trabalhadoras são resistências pelo direito e o fortalecimento da democracia na Amazônia. Entretanto, a regularização fundiária na Amazônia, a demarcação das terras indígenas, o reconhecimento dos territórios quilombolas, o combate à violência no campo, o desmatamento, assim como combate ao garimpo ilegal nos territórios amazônicos é fundamental para garantia do estado democrático de direito.

Referências

BADUEL, Margot. **O genocídio indígena ainda não terminou?** Politize. Cidadania, Cultura e Sociedade. 2022. Disponível: <<https://www.politize.com.br/genocidio-indigena/>> Acesso: 23/09/23

CARVALHO, Jéssyca Tomaz de; OLIVEIRA, Adriano Rodrigues de. A marcha de apropriação dos territórios bloqueados e os novos componentes da questão agrária. In. **Conflitos no Campo Brasil 2022**, Centro de Documentação Dom Tomás Balduino – CPT. Goiânia: CPT Nacional, 2023. Disponível: < [downlods \(cptnacional.org.br\)](https://downlods.cptnacional.org.br) >

CONFLITOS NO CAMPO BRASIL 2022. **Centro de Documentação Dom Tomás Balduino** – CPT. Goiânia: CPT Nacional, 2023. Disponível: <[downlods \(cptnacional.org.br\)](https://downlods.cptnacional.org.br)>

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO POVOS INDÍGENAS. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. 2023**. Disponível: < [HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos avançados**, v. 19, p. 237-255, 2005. Disponível:< <https://www.scielo.br/jj/ea/a/5RnftMKtzRwmyTMrKpqX63S/?lang=pt> > Acesso: 28/08/2023](https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmerico%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional.> Acessado: 23/09/2023</p></div><div data-bbox=)

IBGE. Pessoas Indígenas. Disponível< IBGE | Cidades@ | Brasil | Pesquisa | Censo 2022 | Território > Acesso: 08/09/2023:

MULTIRIO. **As sociedades indígenas brasileiras no século XVI**. História do Brasil. Prefeitura do Rio. Disponível: < <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/america-portuguesa/8723-sociedades-ind%C3%ADgenas-brasileiras-no-s%C3%A9culo-xvi#:~:text=Cerca%20de%203%2C5%20milh%C3%B5es,%2C%20j%C3%AA%2C%20aruaque%20e%20cara%C3%ADba> > .Acesso: 25/09/2023

MUNIZ, Bianca; FONSECA, Bruno. **Mais de cem mil famílias foram afetadas em uma década de conflitos no campo na Amazônia**. Pública. Amazônia Sem Lei. 2022. Disponível: < https://apublica.org/2022/04/mais-de-cem-mil-familias-foram-afetadas-em-uma-decada-de-conflitos-no-campo-na-amazonia/?_ga=2.43586725.1831308356.1727404462-560606460.1727404462 > Acesso: 28/08/2023

PAJOLLA, Murilo. **Violência no campo se concentrou na Amazônia e indígenas são os que mais morreram, diz CPT**. Brasil de Fato. Lábrea (AM), 2023. Disponível: < <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/17/violencia-no-campo-se-concentrou-na-ama>

zonias-indigenas-sao-os-que-mais-morreram-diz-cpt > Acesso: 18/09/2023.

PAJOLLA, Murilo e LACERDA, Nara. **Amazônia responde por 97% das áreas de conflito por terras no Brasil, aponta CPT.** Brasil de Fato. Lábrea (AM), 2022. Disponível: < <https://www.brasildedefato.com.br/2022/04/18/amazonia-responde-por-97-das-areas-de-conflito-por-terras-no-brasil-aponta-cpt#:~:text=A%20CPT%20observa%20que%20tem,e%20%C3%A1reas%20de%20reforma%20agr%C3%A1ria.&text=E2%80%9CO%20ano%20de%202021%20reafirma,essa%20ruptura%20pol%C3%ADtica%20no%20Brasil.> > Acesso: 25/08/2023

AUTORAS E AUTORES

Ariel Feldman

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2013), Mestre (2006) e graduado (2003) em História pela Universidade Federal do Paraná. Realizou estágio pós doutoral no Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciências da Educação. Atua como professor no Curso de Pedagogia e é pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Tem experiência na área de pesquisa em política educacional, ensino de História e pesquisa histórica. Pesquisou durante mais de uma década a história política brasileira do século XIX. Atualmente investiga políticas públicas educacionais.

Benilda Miranda Veloso Silva

Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG) - 2023. Docente na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, no Departamento de Educação do Colegiado do Curso de Pedagogia (DED/COLPED/UNIFAP). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC-CUNTINS-UFPA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Coordena o projeto de Pesquisa: Educação a distância no Amapá: problematizações e desafios para a formação de professores. Organizadora do Livro: Tecnologias digitais na educação [livro eletrônico]: in(ex)clusão digital no contexto da Região do Baixo Tocantins. Foi Professora Substituta da Universidade Federal do Pará- UFPA – Faculdade de Educação/FAED (2013- 2015 e 2018-2020). Atuou como Formadora do Ensino Superior PARFOR/FAED-CUNTINS (2013 -2019) e continua atuando no PARFOR/UNIFAP, desde 2022. Desenvolve

pesquisas nas seguintes áreas: Didática e formação Docente, Prática Pedagógica, Educação, Tecnologia Educacionais, TICs na Amazônia, Educação a distância e Coordenação Pedagógica.

Cheliane Estumano Gaia

Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA/Cametá), vinculada à linha de pesquisa sobre políticas e sociedades. Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (UFPA/Cametá). Pedagoga (UFPA/Cametá). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Tecnologia e Educação (GETTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia da UFPA/Cametá. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Bolsista de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (2018-2019). Bolsista de extensão pelo Programa Eixo Transversal (2019-2020). Bolsista de pesquisa pelo PIBIC, no projeto intitulado: DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE PÚBLICA: acesso e permanência nos cursos de graduação do Polo de Mocajuba do Campus de Cametá – UFPA, sob coordenação do Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva (2020-2021).

Cláudio Antônio Trindade Andrade

Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (PPGEDUC), da linha de pesquisa Culturas e linguagens, pesquisa Alfabetização e Letramento na Educação Básica. Graduado em licenciatura Plena Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004-2008), Segunda Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Maringá UNICESUMAR (2023-2025). Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Pará (2010-2011), Especialista em Educação Física e Escolar pela Faculdade de Patrocínio (2017-2018), Técnico em Saúde Bucal pela Escola técnica do SUS Pará (ETSUS PARÁ) (2021-2024). Experiência na Educação Básica Estadual Disciplinas Filosofia e Sociologia (2016-2019). Experiência no ensino superior Professor colaborador

e Substituto (2013-2017). Experiencia na Educação Básica Municipal (2017-2025) (Secretaria Municipal de Educação Semed).

Dailma da Silva Medeiros

Mestra em Educação e Cultura pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário de Cametá da UFPA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003). Pós-graduada em Análise do Comportamento Aplicada, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo e Educação Especial e Inclusiva. É ainda mediadora do Programa de Enriquecimento Instrumental I e II e do Programa para Educação e Enriquecimento de Habilidades Relacionais - PEERS. Atuou como psicopedagoga clínica, mais especificamente com pessoas neurodivergentes, docente e supervisora em diversas séries da Educação Básica. No momento atua como Analista Judiciário - Especialidade Pedagogia no Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Desenvolve com frequência palestras e cursos na Região do Lago de Tucuruí, os quais trazem como temáticas: autismo, educação inclusiva, formação de professores, saúde, política e sociedade.

Egídio Martins

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017). Professor Associado I da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Foi diretor da Faculdade de Educação da UFPA/Cametá 2021-2023. Coordenador do Projeto Trabalho e Educação: práxis educativa e saberes dos jovens estudantes a partir do programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em uma escola pública de Cametá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA) 2021-2024 e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - Campus Cametá/UFPA). Na área Trabalho e Educação atua com os seguintes temas: o trabalho como princípio educativo, formação

humana, juventude e ensino médio, saberes sociais, práxis política, educativa e produtiva nos espaços formais e não-formais e Movimentos sociais.

Eraldo Souza do Carmo

Doutor em Educação (UFPA/PPGED). Professor Associado I da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS), vinculado à Faculdade de Educação, onde atuou como vice-diretor entre 2016 e 2018. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), no qual foi Vice-Coordenador no período de 2018 a 2021, atuando na linha de pesquisa "Políticas e Sociedades". Já coordenou, por duas edições, a Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. Foi Vice-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá no período de 2021 a 2024. Atualmente exerce o cargo de coordenador. Filiado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do no Campo da Amazônia (GEPECAM). Realiza pesquisas na área de Educação do Campo, com ênfase em nucleação, escolas/classes multisseriadas, financiamento e transporte escolar na Amazônia. Coordena o projeto de pesquisa "Política de Nucleação de Escolas do Campo: Um Estudo do Fechamento de Escolas e Transporte Escolar na Região Tocantina" e o projeto de extensão "Observatório do Transporte Escolar do Campo na Região Tocantina/PA".

Fábio Tadeu de Melo Pessôa

Possui Licenciatura/Bacharelado (2002) Metrado (2013) e doutorado (2019) em História pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Professor Adjunto III da Faculdade de História do Campus Universitário do Tocantins/Cametá FACHTO e do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da UFPA, campus de Cametá. Vice Líder do Grupo de Pesquisa HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NA AMAZÔNIA (CNPq/UFPA). Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando

principalmente nos seguintes temas: Movimentos Sociais, Cultura Política, Políticas Públicas Educacionais, Ditadura Militar, Comissão Pastoral da Terra, Política e Religião, História do Tempo Presente, História Oral e Memória

Gilmar Pereira da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). É Professor Titular da Universidade Federal do Pará e atualmente exerce o cargo de Reitor (2024-2028) desta Universidade. Coordenou o Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA (2006-2014). Atuou como Secretário Municipal de Educação no Município de Cametá/Pará (2014-2016). Foi Vice Reitor da UFPA (2016 a 2024). Atua no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED), Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - Mestrado - (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA, assim como no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado em Rede (PGEDA/EDUCANORTE/UFPA). É membro associado das seguintes entidades acadêmico-científicas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe) da Universidade Federal do Pará, ligado ao GT 09 - Trabalho e Educação - da ANPED.

Hellen do Socorro Araújo Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Ciência da Educação, da Faculdade de Educação. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha Políticas e Sociedades no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. É

líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL) e membro do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Integra o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Herilene Chaves de Sousa

Piscicultora pelo Instituto Federal do Pará (IFPA - Campus Tucuruí). Oceanógrafa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFPA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), com ênfase em: Políticas e Sociedades.

João Batista do Carmo Silva

Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (2016). Professor Associado I da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS-Cametá), vinculado à Faculdade de Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Eleito para a Direção da Faculdade de Educação do Campus de Cametá (UFPA) para o período de 2017-2019 e reeleito para o período de 2019-2021. Atualmente atua como Coordenador do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus de Cametá (2021). Coordenador de Área da Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2012-2013) (2020-2021) e atualmente no período de 2022-2024, Professor (2011-2018) e Coordenador Local (2016-2017) do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do PARFOR no Campus de Cametá da UFPA, Professor-orientador do Programa Residência Pedagógica (2018-2020). Coordenador do Curso de Especialização Gestão e Planejamento 2019-2020 e 2021-2022 e 2025. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia. Membro da

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Realiza pesquisa na área de Trabalho e educação. Universidade na Amazônia: concepções, função social e relações com a educação básica. Universidade, movimentos sociais e os desafios da formação dos trabalhadores na Amazônia. Gestão e financiamento da educação superior. Autor do livro "Universidade e Trabalho na Amazônia" e organizador dos livros: "Universidade e Trabalho no Brasil: A Formação do Trabalhador Amazônida em Foco", "Ensino Médio Integrado na Amazônia: Entre o investido e o desinvestido", "PARFOR: Práxis Amazônicas na formação de professores da Educação Básica", entre outros.

Lucas Barbosa Pelissari

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2012). Graduação em Engenharia Civil pela UFPR (2009) e em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2009). Atualmente é Professor Doutor II (MS3.2) do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atuando no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É membro dos Grupos de Pesquisa "Neoliberalismo e relações de classe no Brasil" (Unicamp/Cemarx) e "Trabalho, Saúde e Subjetividade" (Unicamp/FE), pesquisador da "Rede Poulantzas Brasil" (<https://poulantzasbrasil.com.br/>) e líder do Grupo de Pesquisa "Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional" (EPPEP). Atua no Grupo de Trabalho 09 - Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), na função de vice- coordenador. Tem experiência na área de Políticas Educacionais, pesquisando políticas de educação profissional e atuando nos seguintes temas específicos: interesses de classes e frações de classe na conformação

de políticas educacionais; educação politécnica e pedagogias críticas; reformas educacionais no ensino médio e na educação profissional. É autor do livro "Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições" - Paco Editorial, 2019.

Maria José Rodrigues Vera

Professora da Educação Básica do município de Cametá e Baião. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pela (UFPA) Universidade Federal do Pará. Membro do FORBECIQ (Fórum Baionense de Educação do Campo, Indígena e Quilombola), representando o SINTEPP no Departamento de Educação do Campo. No SINTEPP atua no Departamento de Educação da Campo.

Marisa Alicia Montrucchio

Doutora em Letras (Língua espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americanas) pela USP (Universidade de São Paulo); mestra em História Social pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); professora em História pela UNL (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe). Na Argentina trabalhou como professora de história na Facultad de Ciencias Jurídicas da UNL e na Facultad de Ciencias Económicas da UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos). No Brasil, foi professora visitante na UFPA (Universidade Federal do Pará), vinculada ao PPGEDUC (Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura), atuando nas áreas de extensão, pesquisa e ensino da pós-graduação e graduação (Faculdade de Letras e Faculdade de Educação). Como tradutora e revisora da língua espanhola publicou livros na área de história e letras (Espanha, México, Argentina e Estados Unidos) assim como diversos artigos científicos para profissionais da universidade pública brasileira. É pesquisadora das áreas: escrita e

trabalho de mulheres, educação, movimentos sociais, história e literatura da América Latina.

Rubens da Costa Ferreira

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFPA. Doutor em Educação (UFPA, 2022), na linha de pesquisa "Políticas Públicas Educacionais". Mestre em Educação e Cultura (UFPA, 2016). Especialista em Linguagem e Educação: uma abordagem textual, discursiva e variacionista (UFPA, 2009). Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional (UFPA, 2008). Licenciado Pleno em Pedagogia (UFPA, 2004). Técnico em Assuntos Educacionais da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Membro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). É pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GEPPPOGE/UFPA. Têm experiência docente na educação básica da rede pública municipal de Cametá e também na educação superior, em disciplinas pedagógicas ministradas nos cursos de Licenciaturas na UFPA.

Wagner Ferreira Pereira

Mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação (PPGEDUC-UFPA) Campus Universitário do Tocantins/Cametá: Linha de pesquisa Políticas e Sociedades. Especialista em Metodologia de Ensino da Matemática, pela Faculdades Montenegro (2012) e em gestão Pública e Gestão de Pessoas pela Faveni (2021). Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2010) e em Bacharelado em Administração pelo Centro Universitário (UNINTER). Integrante do Grupo de estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, da UFPA/Campus de Cametá, coordenado pelo Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva e integrante como bolsista no Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região

Norte - Cecampe Norte / UFPA, Abaetetuba em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), integrando a Equipe de Apoio Logístico do Programa, 2020. Servidor efetivo no cargo de Assistente em Administração (desde 2011) da Universidade Federal do Pará e está como Secretário Acadêmico do Campus de Abaetetuba/chefe da Secretaria Geral de Graduação.

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA/2023). Professora Adjunta II na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) e no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, na área da Língua Brasileira de Sinais e da Educação Especial no Campo. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina - GESAT, da Divisão de Inclusão Educacional - DIE e Diretora da Faculdade Educação do Campo. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/2024). Apresenta formação complementar em Técnicas de interpretação em Libras pela Associação de tradutores e Intérpretes do Pará (ASTILP/2011) e certificação de instrutora de Libras pelo PROLIBRAS/MEC (PROLIBRAS/2010). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade, colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora da Rede de pesquisas sobre Pedagogias decoloniais na Amazônia. Atua na área da Educação, Educação Inclusiva, com ênfase na Surdez.

Wilmenson Alfaia Moreira

Possui graduação Filosofia (UNINTER), Pedagogia (UFPA) e especialização em Educação e Desenvolvimento Regional e em Metodologia do Ensino Religioso, Mestre em Educação e Cultura. Atualmente é professor do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora,

trabalhou como professor (PARFOR) - Universidade Federal do Pará, foi professor-tutor-externo do centro universitário Leonardo Da Vinci, atualmente trabalha na empresa UNOPAR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

“[...] reconhecer que a Amazônia não é desconhecida, como costuma se falar. Ao contrário, é conhecida por diferentes populações com múltiplas matrizes culturais, que forjaram suas vidas na convivência com esses ecossistemas e que, hoje, se apresentam para o diálogo político exigindo direitos e não favores; que descobriram os caminhos que lhes permitem falar com o mundo”. (Gonçalves, 2012)

